

---

## **Víctimas, silencios y complicidades: rostros del maltrato escolar**

José María Nava Preciado <sup>1</sup>

*Este trabajo analiza el maltrato escolar en las aulas de educación básica. Se sustenta en los testimonios de agentes que en diferentes circunstancias lo han vivido. Se realizaron entrevistas a niños y niñas que cuentan su experiencia sobre el maltrato escolar, así como a docentes testigos de este problema provocado por algunos de sus colegas. Sus narraciones se complementan con comentarios de madres de familia. Los casos son experiencias con agentes escolares de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México. Se concluye que el maltrato escolar sigue siendo un problema en las aulas en el contexto mexicano.*

### **Violencia - Profesor - Conducta del profesor - Alumno Relación profesor-alumno - Aula**

*This paper analyzes school abuses in elementary education classrooms. It is based on the testimony of individuals who under different circumstances have suffered those abuses. Interviews were conducted with children who described their abuse experience, and also with school teachers who were witnesses of this problem caused by some of their colleagues. Their information was supplemented with comments from family mothers. The above mentioned cases are school experiences occurred to individuals from the Metropolitan Zone of Guadalajara, Mexico. It is concluded that school abuse still remains a problem in Mexican classrooms.*

### **Violence - Teacher - Teacher behavior - Pupil Teacher-pupil relation - Classroom**

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo Académico "Epistemología y Axiología" en la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.  
E-mail: jnava\_preciado@yahoo.com.mx

## Introducción

No hay duda de que 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 los 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? Estos interrogantes afloran porque en la actualidad el maltrato escolar<sup>2</sup> sigue cobrando una relevancia ética en nuestro contexto, porque se extiende y se convierte 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 los padres de familia ante la Comisión Esta-

tal 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.<sup>3</sup> 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.

También en estos momentos se escuchan muchas voces de padres de familia en el sentido de poner un alto al maltrato en las aulas. Esas voces pugnan porque los profesores encuentren alternativas más adecuadas para que sus hijos aprendan los saberes socialmente sancionados como valiosos. Si no avanzamos en esta dirección estaremos fortaleciendo una sociedad desmoralizada como dice Cortina, en el sentido de impulsar una sociedad frágil "con un carácter tan depauperado y débil que es incapaz de responder a los retos vitales con un mínimo de gallardía" (Cortina, 2003, p. 24).

<sup>2</sup> El maltrato escolar es la expresión acuñada en nuestro contexto para referirse a la violencia institucionalizada en las escuelas. Su uso lingüístico tal vez tenga una resonancia menos fuerte que el término violencia, porque muchas veces no se relaciona con el uso de la fuerza física como recurso para el trabajo escolar. Sin embargo, para los mismos profesores la distinción no es clara. Maltrato o violencia para ellos significa lo mismo. En las escuelas se dice: el profesor es violento y el niño es maltratado. Por tanto, el uso de los términos es indiscriminado. Significa, entonces, que esta imprecisión permite un uso según la persona o las circunstancias. Para evitar caer en imprecisiones utilizaré el término de maltrato porque me parece más apropiado en esta exposición y porque es el uso que en nuestro contexto se le da a la violencia provocada hacia los niños y niñas, aunque reitero que los propios actores educativos no establecen una diferencia analítica. En este sentido cuando me refiero al maltrato escolar hago referencia a toda acción cometida por el profesor que causa un daño físico o emocional en sus alumnos, para mantener una situación escolar sin importar las consecuencias morales.

<sup>3</sup> Es importante señalar que la cifra sobre el número de quejas solo hace referencia a lesiones de carácter físico y no refleja la violencia simbólica que envuelve el contexto áulico.

Las cifras encontradas en la CEDHJ y la demanda de los padres de familia fueron las razones que motivaron la pertinencia de este estudio, de manera específica se buscó escuchar los testimonios de agentes que en diferentes circunstancias han vivido el maltrato escolar; porque sus narraciones reflejan la manera en que este problema se encarna en muchas escuelas públicas del sistema de educación básica, en el contexto educativo mexicano. Sin duda, es conveniente situar moralmente el alcance de esta problemática y poner abiertamente sobre la mesa, por un lado, el tema del maltrato escolar y sus consecuencias en las vidas de los niños y niñas y, por el otro, los derechos de los alumnos. Al hablar de los derechos de un escolar, a veces no sabemos exactamente qué buscamos significar con eso. ¿Es aquello que les pertenece? ¿En qué sentido? ¿Por qué los docentes los maltratan a pesar de saber que tienen derechos? ¿O es que acaso sus derechos no son considerados como tales? ¿Qué derechos hay que conferirles? El presente escrito toma como ejes éstas y los anteriores interrogantes para sustentar las reflexiones alrededor de un tema que preocupa por sus consecuencias morales.

### **Balance y enfoque del estudio**

La relevancia del estudio parte de la idea sustentada por Ragin (1997) de *dar voz* a un grupo de agentes que por diver-

sas circunstancias han sido testigos directa o indirectamente del maltrato en las aulas, porque tienen *algo que decir* sobre este problema, e intentar comprender dicho problema 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. (Ragin, 1997, p. 90)

A partir de la anterior cita, por tanto, el escrito (1) recupera las experiencias dolorosas de aquellos agentes involucrados en el maltrato escolar, (2) busca hacer audibles las voces que a veces no se escuchan ni por profesores ni por autoridades y (3) pone la mirada en las víctimas (Ravinovich, 2003).

Para obtener los testimonios de los agentes se utilizó la entrevista abierta como narración,<sup>4</sup> que incluyó preguntas generadoras relacionadas con información y experiencias sobre el maltrato escolar. El guión de preguntas se formuló favoreciendo fundamentalmente testimonios relacionados con las propias vivencias de los agentes sobre dicho problema. Las entrevistas fueron individuales y previamente se planteó a los informantes el interés detrás de su participación. En el caso de los alumnos se pidió autorización a las madres de familia con el propósito de evitar algún tipo

---

<sup>4</sup> Recupero el planteamiento de Flick (2007) sobre la importancia de las narraciones en la entrevista, porque "permiten al investigador acercarse al mundo experiencial del entrevistado de un modo más amplio, pues este mundo está estructurado en sí mismo" (p. 110).

de dificultad, por la seriedad de la información que se buscaba. Se procuró, en todos los casos, generar un clima de confianza y se planteó que la entrevista era más bien un diálogo. Para elegir a los sujetos se pensó en aquellos que tenían algún tipo de vivencia sobre el maltrato en las aulas. El criterio se siguió tanto en alumnos, profesores y madres de familia. El análisis de las narraciones se sustentó con base en las unidades centrales que los entrevistados proporcionaron, buscando fundamentalmente que las experiencias vividas se hicieran evidentes (Flick, 2007), porque de esa manera se respondía al propósito del presente trabajo. El estudio tiene sus límites,<sup>5</sup> porque recupera solamente los testimonios de estos agentes educativos que de alguna manera han tenido experiencia con el maltrato escolar proporcionado por los docentes, por tanto las reflexiones toman como eje sus propias voces y posiciones con relación a un tema que por su naturaleza es escabroso. Conviene precisar también que por la edad de los niños sus narraciones fueron apoyadas por el entrevistador para darle continuidad a sus relatos.

### Entorno teórico

El ejercicio docente no puede estar al margen de las cuestiones morales. El hecho de que las acciones de los profesores en un salón de clases traigan consecuencias es una razón para meditar si lo que hacen está bien o está mal, moralmente hablando. Para poder llegar a esto conviene revisar precisamente lo que pasa en el aula, con el propósito de emitir un juicio de aprobación o desaprobación<sup>6</sup> en torno a sus conductas, desde ciertas evidencias. Los profesores pueden dar razones sobre sus actos, sobre todo para fundar lo que hacen. Las razones por las cuales un profesor se preocupe por sus alumnos responden a razones de preocupación por los Otros,<sup>7</sup> porque como argumenta Harman (1996), las razones morales no pueden ser de autointerés, *i. e.*, el interés por sus alumnos es un fin en sí mismo.

No se puede dar, al menos en nuestro contexto, un compromiso profesional del profesor, sin la existencia del alumno. En el ejercicio docente no existe una ética solo pensando en la figura del profesor, porque si fuera así, enton-

<sup>5</sup> Estudios de esta naturaleza recurren a un número limitado de casos, porque el propósito es ejemplificar -con casos individuales- cómo se vive el maltrato escolar en el contexto mexicano.

<sup>6</sup> Las razones para emitir un juicio de aprobación o desaprobación se basan en un contexto social determinado, donde se busca el bienestar de la sociedad y se pugna por la libertad individual, como argumenta Foot (1994). En este caso debemos tomar en cuenta que la sociedad no acepta ningún tipo de maltrato en las escuelas.

<sup>7</sup> En estas reflexiones para referirme al Otro lo haré con mayúscula para dar cuenta de la importancia que tiene la persona en las reflexiones éticas, porque estoy convencido que utilizar la minúscula reduce, empequeñece todavía más a aquél que por sus condiciones de vulnerabilidad está ya empequeñecido.

ces se acepta todo lo que puede suceder en el salón de clases. Por tanto la ética de un docente está por encima de su tarea profesional vista como un ejercicio individual, sin considerar que su carácter ético se construye al establecer relaciones con sus estudiantes. De esta manera, pienso que la ética de cualquier profesor debe verse como un actuar, *i. e.*, se deben cumplir ciertas condiciones como son los vínculos éticos con los alumnos, vínculos de sujeto a sujeto, porque así sí serían tomados en cuenta y honrados como diferentes, pero diferentes en el sentido, siguiendo la terminología kantiana, de ser vistos como fines y no como medios. Desde esta argumentación entonces el profesor tiene una serie de derechos y obligaciones en el aula frente a sus alumnos que por razones de su edad no podrán estar en las mismas circunstancias.<sup>8</sup> Más bien los alumnos son objeto de obligaciones morales por parte del profesor, en cuanto tienen el derecho de tener una educación plena, y no solo por cuestiones jurídicas sino por cuestiones morales. Es decir, los niños y niñas tienen el derecho a estar en un salón de clases, ser respetados, tolerados y protegidos. Por tanto, cualquier acción en sentido contrario, como ser maltratados y no escuchados, es una acción que va en contra de sus derechos y debe ser moralmente repudiada.

Cuando me refiero al maltrato, y propiamente al escolar, retomo el uso común del término, que en nuestro contexto se da a todo acto violatorio de los derechos de los niños en un salón de clases. Dicho maltrato abarca una serie de matices que van desde la indiferencia hasta el daño físico por parte de un profesor hacia uno o varios de sus alumnos. De esta manera al hacer referencia a este término aludo a las acciones de poder y fuerza que X profesor utiliza para imponer su autoridad en el aula. Es importante señalar que también existe el maltrato entre pares, pero en términos generales, al menos en nuestro medio escolar, es visto como otra forma de violencia que guarda su propia connotación y es conocida como *maltrato entre iguales* para diferenciarlo del maltrato escolar. Conviene aclarar que, muchas veces, en el imaginario social solo se acepta el maltrato al ser visible, *i. e.*, cuando el niño o la niña sufren un daño físico como puede ser un golpe, un jalón de orejas. Sin embargo, en el aula también existe lo que se ha dado en llamar el maltrato psicológico, término que comprende toda acción tendiente a ridiculizar a un niño o a una niña por cualquier motivo por parte de su profesor o profesora, en algunas ocasiones frente a sus compañeros. Para un niño o niña pocas experiencias son tan profundas como el maltrato por parte de su profesor, en ocasiones dicha experiencia es tan personal que los niños que lo sufren difícilmente lo pueden contar. Si esto es así, ¿por qué el

---

<sup>8</sup> Los derechos de los niños son como argumenta Cruz (2006), siguiendo a Feinberg, derechos pasivos, porque son sujetos de obligaciones morales, por parte en este caso del adulto, al ser capaces de sentir placer y dolor y de tener intereses.

maltrato se vuelve tan cotidiano en las escuelas? Este interrogante difícilmente tiene respuesta, pero puedo señalar que obedece a una *moral subdesarrollada* encarnada en los profesores que lo cometen, al ser incapaces de verse en sus alumnos.

## 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 (A y B) en relaciones de desigualdad, las cuales motivan a que A, el profesor, quien tiene más poder en el aula recurra a cierta fuerza para someter a B, el alumno. Si se admite mi razonamiento entonces B sufre por la recurrencia a ciertos dispositivos de poder que A considera como útiles para poder cumplir su tarea como docente. La voz de Juan, un profesor de primaria, es claramente ilustrativa y le da 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. (Entrevista N° 5, realizada el 01/10/08)

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 que más bien son dispositivos límites para hacerse escuchar. ¿Puede A justificar su maltrato hacia B, en ese intento por controlar su grupo? Esta interrogante me ubica en un arranque hipotético en la reflexión. A puede decir que en un grupo de 30 niños, tendrá que 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 este ejemplo, que el argumento de A, de recurrir al maltrato, está plenamente justificado. Se intenta justificar que es *por el bien del grupo*.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Este tipo de argumento se deriva de la teoría del utilitarismo, en el sentido de buscar el bien de la mayoría en detrimento de unos cuantos. Sin embargo, en un salón de clases no se debe sacrificar a uno o más niños para la satisfacción del resto del grupo. La siguiente cita de Gauthier (1994), ilustra por qué debemos rechazar una postura moral de este tipo: "El utilitarismo viola la integridad del individuo como ser humano con sus propias facultades y preferencias características y por lo tanto, con una utilidad distintiva que no es intercambiable con las utilidades de los demás que él trata de maximizar" (p. 322).

Esto, como señala atinadamente Murguerra (2003), es caer en las redes de la *lógica del mal menor*, de acuerdo con lo cual se busca justificar cierto maltrato en el aula que, al final de cuentas, no sabemos si luego se convierte en el mayor de los males cuando se institucionaliza y se vuelve tan cotidiano. Por consiguiente, cuando los profesores arguyen que sus conductas en el salón de clases son *para tener disciplina*, tratan de justificar acciones reprobables moralmente en nombre del trabajo escolar. Pero no solo 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.

Como podemos observar, hay un olvido en el docente sobre su compromiso en el aula, porque antes de tratar de imponer disciplina, su preocupación debería estar más bien centrada en reconocer que los alumnos son *alguien*,<sup>10</sup> que su tarea forma parte del proyecto de vida de sus estudiantes. Cuando A dice que B *debe obedecer*, no se da cuenta de que esta obediencia ciega es una imposición, al querer convertirla en el eje del proceso enseñanza-aprendizaje, de ahí que como sugiere

Levinas (1999), solo desde los ojos indefensos del Otro, es posible actuar de manera racional y, por tanto, abrirse a la autocrítica. En este sentido diré que 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 me 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 se re-conoce.

## **2. Los alumnos como medios no como fines**

Los alumnos vulnerables, *i. e.*, propensos al maltrato, lo pueden ser por diversos motivos: (1) su comportamiento en el salón de clases, (2) el género, (3) su inscripción socioeconómica, (4) su apariencia, (5) su aprovechamiento, entre otras circunstancias. Es decir, lo pueden ser por diversos motivos, los cuales se vuelven razones para convertir a los alumnos en víctimas del *enojo* de sus profesores, como lo afirma Beto un niño de 11 años. Y desde el momento en que entran al salón de clases los niños y niñas son agentes potenciales de sufrir ese enojo. Pero no solo 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

---

<sup>10</sup> Retomo este concepto de Levinas (1999), en el sentido de que el profesor debe darse cuenta de que la realidad escolar no es relativa a sí mismo sino que su experiencia se cruza con la mirada de sus alumnos.

maltrato. Esto significa que el maltrato puede ser manifiesto o implícito (Ferrater & Cohen, 1996),<sup>11</sup> 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 o maestra. 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.: Platícame, ¿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? ¿Qué dice?

Beto: Y este nos dice palabras, este, a ver tú, 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. (Entrevista N° 2, realizada el 02/08/08)

La voluntad -como un poder actuar o no actuar, desde el punto de vista kantiano- del niño o la niña queda en manos del profesor, quien la puede manejar, destruir poco a poco, quien puede hacer que el niño o la niña olvide su condición de persona, porque asesta golpes mortales, humilla, veja, rebaja cada vez que así lo quiere. Lo hace callar, bajar la mirada, paralizarse; lo vuelve autómatas 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. Porque, además, esa condición de inocencia le

<sup>11</sup> Estos autores arguyen en su análisis sobre la violencia que ésta puede ser manifiesta o implícita. La primera alude al daño físico y la segunda al daño psicológico. De ahí la utilidad para mi argumentación recurrir a esta clasificación.

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 empujeñen y lo hacen retroceder ante la mirada del profesor, *i. e.*, lo hace 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 creo es un término adecuado para referirme al profesor que *asume* ese rol. 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. (Entrevista N° 7, realizada el 18/11/08)

Sin duda, es la careta asumida por algunos docentes, la cual muchas veces ya no pueden quitarse, por el con-

trario con ella se presentan. Y la tiene el profesor de quinto, la profesora de primero, el prefecto... el director.

Se comprenderá, entonces, quién sufre el maltrato en la escuela, por ese verdugo, se encuentra, muchas veces, incapacitado para recuperarse de esa experiencia dolorosa. Esto me 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 nos 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 seve-

ro", 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. (Entrevista N° 5, realizada el 01/10/08)

Por su parte, la profesora María comenta:

Yo he observado, por ejemplo que si un niño es así muy inquieto, y a veces que el maestro tiene necesidad de corregirlo violentamente pues veo como el niño de repente ya pierde el ánimo, se pone más ensimismado, sobre todo eso, y ya le cuesta trabajo más confiar en el maestro, es mas retraído y entonces baja su nivel de actividad, ya tiene temor de hacer cosas, "por lo que el maestro me puede hacer o me puede decir". (Entrevista N° 6, realizada el 15/10/08)

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, veamos lo que dice Enrique, un profesor de primaria:

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. (Entrevista N° 4, realizada el 24/09/08)

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.

### **3. Y el maltrato escolar sigue... y se justifica**

Luis, un niño de 10 años, también tiene su experiencia ante el maltrato. En su caso se concretó de la siguiente manera:

Ent.: ¿Cuéntame qué te decía el profesor?

Luis: no me dejaba ir al baño.

Ent.: ¿Por qué?

Luis: Yo le decía que tenía ganas y decía: "no vas a salir".

Ent.: ¿A ti nomás?

Luis: A mí y a mis compañeros.

Ent.: ¿Qué más recuerdas?

Luis: Luego nos regañaba y nos paraba porque no nos lavamos la cara. (Entrevista N° 1, realizada el 26/07/08)

Aquí el testimonio es: *negar permiso para ir al baño, señalar ante todo el grupo que un niño o niña no se asea, negar la oportunidad de entrar al salón de clases, utilizar el regaño para limitar la libertad, discriminar a uno de ellos*, ejemplos diarios de los cuales los propios niños son testigos y que son muestra del maltrato ordinario. Estas voces muestran la evidencia de la fragilidad a la que son expuestos algunos niños, lo cual me permite afirmar que su vulnerabilidad refleja cuán vulnerable es nuestra sociedad, moralmente hablando. Estos testimonios de Luis también son confirmados por el profesor Juan:

Sí, desafortunadamente sí... sí es cierto lo que dicen los niños. Si el alumno no entendió con palabras, entonces hay que castigarlo y usar ahora sí que la varita, porque tiene que obedecer lo que les dicen, como que es el máximo, o sea por lo menos en mi escuela no se piensa ni si quiera en "vamos a poner un día de castigo o vamos a llamar al papá". Se dice es algo que se tiene que hacer, yo siento como que es algo que tenemos que hacer si no queremos que los demás alumnos se metan más en eso de retar

a la disciplina, entonces es una forma de cortar de tajo, para no hacer que se vayan más allá. Sí hay otras formas y sí se utilizan, y pues ya tomar al niño y hablarle fuerte, severamente o usar la vara ya sería como el recurso último y más definitivo más efectivo para mantener el control. (Entrevista N° 5, realizada el 01/10/08)

Como se observa en las ideas de Juan se muestra dos cosas: (1) cuán vulnerable son los niños y (2) la manera fácil, por parte de los profesores, de recurrir a la lógica del castigo para disciplinarlos. Es importante aclarar que las acciones de los docentes tienen como propósito, así quiero verlo, mejorar el trabajo escolar, porque sé que ningún profesor de manera sistemática y fría estaría pensando qué hacer para provocar daño a sus estudiantes. No es un cálculo racional. Entiendo que tal vez pudiera ser producto de su interés, por la desesperación de lograr que los alumnos aprendan en el mejor de los casos. Sin embargo, este argumento no justifica las acciones de maltrato cometidas para lograr sus propósitos porque vulneren la condición de persona de sus alumnos.

El siguiente testimonio de la profesora María me permite argumentar que, como sociedad, moralmente se retrocede en lugar de avanzar, porque los niños maltratados caminan con el *estigma*<sup>12</sup> de no ser aceptados en el salón

---

<sup>12</sup> El estigma es un padecer de algo o tener algo que hace diferente a una persona del resto del grupo. En el caso del maltrato, los niños y niñas que lo sufren tienen este sentimiento, razón por la cual se sienten y son rechazados en un grupo.

de clases. El sufrimiento de ser relegados se convierte en el eterno compañero, en una huella permanente que reafirma su vulnerabilidad, porque las personas maltratadas cohabitan con esta pena, comparten su vida con ella, como lo afirma Kovadloff (2003).

En la escuela donde estoy trabajando en este momento, observo que tienden a relegar o a ignorarlos [a algunos alumnos] y dedicarles tiempo a los demás, aunque si es una forma de violencia también, ignorar al alumno, aunque no es un violencia física es una violencia simbólica, decir: "pues te dejo que al cabo tu no vas a aprender". Lo malo es que sí se los dicen a los alumnos y los alumnos se quedan con ese estigma y se deprimen y ahí están haciendo la lucha en lo que pueden. (Entrevista N° 6, realizada el 15/10/08)

¿Qué podemos inferir de este testimonio? Algo muy sencillo: que este tipo de profesores les niegan a sus alumnos el derecho por el gusto de ir a la escuela, de sonreír y jugar con sus compañeros, *i. e.*, les niegan su infancia, porque como atinadamente lo señala Adorno (1992): "La más mínima huella de sufrimiento absurdo en el mundo en que vivimos desmiente toda filosofía de la identidad" (pp. 203-204). Las madres de fa-

milia no son ajenas a este tipo de conductas por parte de los docentes, descubren que los dispositivos utilizados por ellos limitan ese gusto por la escuela:

Mamá: Sí, y que no les permitían, este, participar, que de hecho se les sentaba atrás, "que hazte para allá", inclusive a uno de los niños, después me enteré, que le decía: "saca tu libro de matemáticas, ponle en la página fulatina, vete a la biblioteca, allá lo llenas, y luego te regresas cuando termines, eso es lo que vamos a trabajar". O sea, llegó al grado de hacerle eso a un niño. ¿Usted cree que les dan ganas de ir a la escuela? Pos no verdá... Que afortunadamente no fue el mío, porque si con lo que hizo al mío yo me desesperé, pero sí yo buscaba la forma de llegar a un trato con ella. (Entrevista N° 9, realizada el 16/01/09)

Como vemos la experiencia de esta madre de familia muestra la manera en cómo a veces un profesor excluye al niño, lo expulsa del aula como una señal simbólica de decirle: "aquí no tienes un lugar".<sup>13</sup> Pero el maltrato también lo llegan a sufrir, muchas veces, las propias madres de familia, porque se enfrentan a la petición sorda, a la indiferencia, cómo se registra en el siguiente comentario:

<sup>13</sup> Me parece pertinente el siguiente argumento de Castillo (2007): "Los 'excluidos' son los que el sistema expulsa. Es decir, el sistema cuenta con los marginados, por más que los explote y se aproveche de ellos hasta límites inconcebibles. Con los excluidos, el sistema no cuenta, sino que, por el contrario, ellos son los que estorban, porque complican la vida, cuestan dinero, causan problemas, muchos problemas. Por eso, los marginados dan *lástima*, en tanto que los excluidos causan *asco*" (p. 172).

Mamá<sub>1</sub>: Sí cada... cada bimestre, que entregaban las calificaciones yo iba, de hecho pedía, permiso en el trabajo para ir, y este... y yo veía las calificaciones que me entregaban de mi hijo y yo decía: "es que esto no es, esto no es mi hijo"; y buscaba la, la cara de la maestra, o sea, buscaba y hablaba con ella: "y maestra dígame que, que hacemos, o sea, yo estoy, este, dispuesta a trabajar en equipo como mamá, yo sé lo que a mí me corresponde como mamá, pero usted dígame cuál es la, la tarea vaya, que le deja, y yo adelante"; pero no, la actitud de la maestra era... levantar los hombros, o sea, levantaba los hombros, y me decía: "como quiera"; o sea era un "como usted quiera" o un "sí" o un "no", muy seco, nada de... disposición. (Entrevista N° 9, realizada el 16/01/09)

En este testimonio encontramos dos posiciones: (1) la actitud de una profesora que ante el reclamo mejor calla y no dice nada. Encuentra en el silencio un recurso para ignorar a una madre de familia desesperada; y (2) la impotencia de una madre frente a un silencio aplastante y violento. Como nos damos cuenta, el maltrato asume diferentes caras en la escuela, y en ocasiones también alcanza a las madres de familia. Los profesores piensan que ignorar a los alumnos, no tomarlos en cuenta, señalarlos son acciones que no implican ninguna responsabilidad moral porque no se presenta el daño físico, sin embargo estas conductas, cada vez más extendidas, son formas de crueldad psicológica que denigran la dignidad de los niños y niñas. ¿Acaso este tipo de maltrato, reconocido por los

propios profesores, es parte de sus tareas escolares? La respuesta es NO, porque su autoridad no está investida de ese poder, *i. e.*, nada legitima su maltrato en el aula, y tampoco la sumisión de alumnos y madres de familia a su figura.

Pero el maltrato no tiene fronteras de género, las niñas también son objeto y testigos de lo que pasa en las aulas. Mariana, una niña de 10 años, nos platica algo que recuerda cuando estuvo en cuarto año:

Ent.: Dime Mariana, ¿qué recuerdas?

Mariana: Un día me dijo pendeja.

Ent.: Mm.

Mariana: Yo, este... cuando nos enseñaron las divisiones, me dio esas nomás, es que decía: "así son las divisiones"; y luego ya nos pusieron unas y no nos las sabíamos, y me dijo, nos dijo: "ya ven ustedes no sirven pa' nada". Y luego cuando entramos a quinto, [...] el profe Toño con nuestro profe que ya se porta bien, el profe Serafín, dijo: "estos niños no sirven, no sirven para nada"; dijo: "no, no sirven".

Ent.: ¿Y le dijiste a tú mamá?

Mariana: No.

Ent.: ¿Por qué?

Mariana: Nos decía que éramos bien chismosos porque nomás nos regañaba él y luego luego, estaban las mamás bien gruñonas, así que gruñonas, afuera de la escuela en la puerta reclamándole a él, pero que él no hacía nada, y así. (Entrevista N° 3, realizada el 16/08/08)

El relato de Marina estremece de solo pensar en la actitud del profesor, porque al narrar ese recuerdo su rostro

tiene ya la expresión del dolor. Esa experiencia denigra a Mariana, la vulnera a tal grado que la sumerge en el círculo del maltrato porque a cada instante le recuerda quién es y cuál es su condición como alumna, porque la posibilidad de volver a sufrirlo sigue latente. Como dice Kovadloff (2003), cuando alguien sufre por la fuerza de otro se da cuenta que ha sufrido por su condición de vulnerabilidad, *i. e.*, porque de alguna forma está en condiciones de desigualdad. Ante esto: ¿Podrá Mariana olvidar esas experiencias? ¿Podrá al tener nuevos profesores olvidar ese daño? El olvido no es tan fácil, como señala Chrétien (2002), pero sobre todo no se olvidan las experiencias relacionadas con el sufrimiento, con el padecer:

Inolvidable es un sufrimiento a propósito del cual no tenemos poder alguno de rehuir. Habrá que decir más bien que él es quien no nos olvida. Lo 'inolvidable' no designa por ende una propiedad conferida por la memoria que manifiesta su vigor, sino los males mismos en la medida que no se dejan aventar, en la medida que nuestra capacidad de olvidar resulta aquejada por ellos de incapacidad e impotencia. (p. 98)

Esto me lleva a sostener la siguiente frase: si al profesor se le olvida a Mariana no se le olvidará nunca.

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 a dejar avanzar y demás. Entonces, para mí, los ve como una amenaza, como algo que le puede causar problemas, problemas en su trabajo. (Entrevista N° 5, realizada el 01/10/08)

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 que a los niños y niñas se les debe castigar, porque de otra forma el trabajo en el salón de clases no se realiza. Y algunos profesores y profesoras 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. (Entrevista N° 4, realizada el 24/09/08)

No cabría para este profesor, en el ejercicio docente, una figura benevolente, porque el imaginario escolar que se

tiene 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.

De los testimonios de los profesores se puede observar cómo ellos recurren a ciertas palabras las cuales (ver Cuadro 1), como ya mencioné, se vuelven comunes en la jerga escolar.

Frente a ese discurso, en ocasiones las madres de familia no alcanzan a descubrir lo que sucede en las aulas porque consideran que los docentes tienen razón en asumir conductas firmes y duras; *i. e.*, muchas veces las madres están confundidas, no saben dónde está la falla, como se registra en el siguiente caso:

Mamá<sub>2</sub>: Él no me decía.

**Cuadro 1. Palabras o frases a las que recurren los profesores cuando expresan la necesidad de imponer disciplina en el salón de clases**

Palabra o frase	Justificación en su discurso
Control y disciplina	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.
Dureza	Y la cara debe demostrar dureza, fuerza demostrar quién manda, sobre todo la voz.
Corregir	Por ejemplo que si un niño es así muy inquieto, y a veces que el maestro tiene necesidad de corregirlo violentamente.
Hablar fuerte	Sí hay otras formas y sí se utilizan, y pues ya tomar al niño y hablarle fuerte.
Castigo	Si el alumno no entendió con palabras, entonces hay que castigarlo y usar ahora sí que la varita.
Ignorarlos	Pues te dejo que al cabo tú no vas a aprender.
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.
Dominante	Si el profesor está enojado debe demostrarlo con su voz un volumen fuerte, así dominante.

Ent.: A lo mejor usted iba a decir: "es que la maestra tiene razón y tú no".

Mamá<sub>2</sub>: Sí, sí porque él no me decía, sino que una vez me dijo: "es que tu nomás piensas lo que la maestra quiere", y eso fue cuando me puse a pensar, ahí fue la primera vez que dije: "¿Qué está pasando aquí?" Y ya en otras ocasiones, según las respuestas que él me daba, era cuando yo me ponía a pensar: "¿Qué está pasando aquí? ¿Qué está pasando aquí?". (Entrevista N° 8, realizada el 23/01/09)

#### **4. No a la complicidad, sí a las responsabilidades colectivas**

Las últimas narraciones del profesor Enrique me llevan a tratar el asunto de la responsabilidad moral del profesor en el aula. Hablar de la responsabilidad no es para verla como un planteamiento metafísico a la que se aluda sin más. En el caso del maltrato escolar, debemos mirarla como una actitud práctica, como objeto de convicción para la tarea docente, por eso la pertinencia de discutirla en estas reflexiones. En este sentido la responsabilidad debe vincularse con la protesta y no con el silencio. ¿Qué quiero decir con esto? Que no podemos prescindir de ella al ser testigos de lo que sucede en el salón de clases, porque si se guarda silencio, estamos dejando la puerta abierta para que otros problemas morales como la injusticia y la desigualdad entren clandestinamente a la escuela. Por estas razones no podemos seguir pensando que la responsabilidad corresponde solamente al profesor, como una acción individualizada, porque de

otra manera *nos gana ser cómplices*, como atinadamente lo narra el profesor Enrique:

Ent.: ¿Pero los demás compañeros justifican eso?

Prof. Enrique: Lo respaldan, dicen pues... es que lo tenía merecido y eso es lo que se comenta, no pues... es que sí se lo merecía, y como que esa era la única forma en que iba a entender, y pues sí se justifica moralmente esa acción del profesor.

Ent.: ¿Sí?

Profesor Enrique: Desafortunadamente nos gana más el ser cómplices, porque como le digo en la escuela, comentamos que no pues... "cuando se portan mal mis alumnos yo hago esto", y pues "yo también para que no se me salgan de mis cabales hago esto" y entonces es más que nada la complicidad de unos con otros, así cuando me toque a mi cometer un error estoy seguro que los demás no me van acusar a mí de algo. Bueno eso en mi escuela y así lo siento yo, que si uno se animara a decir "bueno pues yo te acuso de que tratas a los alumnos de una forma inadecuada", siento que los demás van a buscar la forma de perjudicarte a ti, y que te van a rechazar porque si es una cuestión que tiene que ser calladito y compartir con todos y si uno hablara pues seríamos todos los perjudicados. (Entrevista N° 4, realizada el 24/09/08)

Ante esas posiciones, mi argumento es señalar que frente a la complicidad y el silencio se debe asumir una responsabilidad colectiva, ésta se debe

mover en un mayor compromiso y no debe caer solo en manos del profesor que cometió la falta. Es cierto que el profesor, al ejercer el maltrato, tiene una responsabilidad individual, pero por la seriedad del problema nos debe involucrar a todos y a todas; porque de otra manera dejamos las consecuencias morales solamente en manos de quien comete la acción. Más allá del libre albedrío que pone en juego en la respuesta por sus acciones, la responsabilidad debe ser compartida; porque de no ser así nos podemos encontrar con dos situaciones hipotéticas: (1) cuando el profesor A, que comete la acción sí repara el daño y (2) o bien cuando el profesor B no tiene ninguna intención de hacerlo. Cuando se presenta el primer caso, de reparación, reaccionamos positivamente. Pero en la segunda situación, el profesor cree no haber cometido ningún daño, porque el argumento que está detrás es que los agraviados, al ser niños, no son sujetos de reparación del daño, y eso se muestra cuando los propios colegas guardan silencio:

Profesora María: Sí desafortunadamente se guarda mucho esa complicidad, incluso cuando son casos graves de violencia, hasta eso sí se guardan hasta lo máximo decir no pasa nada, al cabo son niños, no pasa nada hasta que explote, de no decir nada. (Entrevista N° 6, realizada el 15/10/08)

Las crudas posiciones de la profesora María me permiten recuperar la argumentación de Cruz (2004), cuando afirma que: "En la medida en que responsable es aquél -o aquella instancia- que se hace cargo de los daños causa-

dos, la generalización de ese mecanismo informa de un cambio de actitud colectiva" (p. 83). Esto es, la escuela en este caso debería asumir la responsabilidad de lo que sucede en un determinado salón. Así, si X profesor comete un acción de agravio con un niño o niña la reparación del daño debe ser, en la medida de lo posible, con el conocimiento de todos. Por eso mi argumento de darle la espalda a la complicidad y decir que le corresponde a la escuela -a todos y a todas- exigir respuesta en nombre de los agraviados; como sigue diciendo Cruz, ante "aquéllos que aún no son" (p. 83).

El énfasis en la responsabilidad trae otra serie de meditaciones importantes de abordar. No tomar en cuenta a los alumnos y a los colegas que nos interpelen con sus reclamos es escapar de toda responsabilidad, porque esta categoría ética implica compromiso con los Otros. Hablar de compromiso con los Otros no debe ser visto como algo superficial; por el contrario, la dimensión del término debe exigir siempre relaciones con aquellos que tengo cerca, y que por esa condición me obligo a responderles. Los comportamientos de los profesores en el salón de clases, en este sentido, deben ser considerados como acciones públicas, no privadas, porque refieren a lo que hacen o dejan de hacer con relación a los alumnos. Si se acepta este argumento significa que las acciones de todo profesor deben estar a la vista de cualquier persona. Por tanto, esta idea de que *yo hago en mi salón lo que quiero* no es un argumento válido. Porque cuando las acciones en las aulas se esconden, por los motivos que sean, se convierten en una amenaza poten-

cial para los derechos de los alumnos y alumnas. Las conductas de los profesores, por tanto, deben ser totalmente transparentes. Y afirmar esto implica que el docente debe responder ante quien se lo demande. Por consiguiente, cuando un profesor entra a un salón de clases no puede sustraerse de sus compromisos morales, se obliga a tener que responder de sus acciones, *i. e.*, se vuelve un imperativo, porque sus acciones no pueden catalogarse como privadas.

Hasta aquí he intentado dar cuenta de la importancia moral del término responsabilidad. El acercamiento tiene consecuencias morales importantes, como se pudo apreciar, no solo por un mero tratamiento conceptual, sino por sus consecuencias prácticas en la tarea docente. Por esta razón en el Esquema 1 se grafica la responsabilidad como imperativo del profesor.

### 5. Pensar en el alumno

"Pensar en el alumno" nos dice la profesora María, al preguntarle de qué manera a un niño o niña los podemos situar en el salón de clases. ¿Qué significa esto? Que el trabajo escolar no se realiza sin ellos. Esta afirmación parece obvia, pero el sentido que infero de este juicio es que en el aula debemos dar paso a la ética de la alteridad, donde para el profesor el Otro es precisamente el alumno. Este es el carácter puntual, que la profesora María quiere darle a la expresión: "Pensar en el alumno". Al niño o la niña le debemos mirar el rostro, siguiendo a Levinas (1999), por cuanto lo reconocemos, porque se muestra, está ahí con su mirada y su voz. En lugar de verlo como el otro, el

reconocimiento es hacerlo como el Otro. Y verlo así, con mayúscula es aceptar que habla, por tanto lo debemos pensar como el Otro, en una relación moral de apoyo, *i. e.*, toda relación de ayuda debe darse como una "relación de cariño", como sostiene Castillo (2007). En este sentido formularnos la pregunta por el alumno es una de las razones para saber como docentes a dónde vamos y cómo debemos actuar. Aquí empezamos a construir nuestro proyecto como profesores, esta es nuestra razón ética. Hacer esto es apelar a nuestra 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 que no es otra cosa que una propiedad del carácter como lo arguye Tugendhat (2001). Por estas razones al preguntarnos ¿dónde está el alumno? Damos una respuesta en términos morales. En el salón de clases el profesor (A) no es sin el alumno (B); *i. e.*, la persona que tiene enfrente, la cual irrumpe cotidianamente su razón totalizadora, y para evitar que lo ahogue el egoísmo se presenta éticamente, se muestra

**Esquema 1. La responsabilidad como imperativo en el profesor**



como es. Estas palabras me remiten nuevamente al planteamiento de Levinas (1999), cuando afirma la importancia de abandonar nuestra subjetividad totalizante, para abrirnos hacia los Otros, para ver sus rostros, en este caso abrirnos hacia B y sentarnos frente a su mirada, *i. e.*, el profesor tampoco debe esquivar el rostro para evitar mirar al niño. Por esta razón, la respuesta, "Pensar en el alumno" no puede eludirse y es pertinente de manera cotidiana no sólo aceptarla, también practicarla. Porque la situación de B es decisiva en cuanto que es la razón de A en el aula. Lo anterior me lleva a la afirmación siguiente: en la medida en que A reconoce a B, en esa medida se encuentra a sí mismo en su quehacer docente, se es docente de otra manera *i. e.*, responsable de sus actos.

Por otra parte, pensar en los alumnos es pensar en sus derechos, pero en un sentido plenamente moral, porque no basta con reconocer el mandato jurídico, se vuelve una razón ética darnos cuenta que son personas y por eso mismo reconocemos sus derechos, esto implica hacerlo en términos efectivos y afectivos, porque no se puede comprender de otra manera la expresión dada por la profesora María. Pero si aceptamos sus derechos entonces el profesor tiene obligaciones morales con ellos. Esta idea la retomo de Tugendhat (2001), porque con relación al estatuto moral de los niños afirma lo siguiente: "Es preciso, por consiguiente, considerar a los niños como sujetos de comunidad moral a partir de su nacimiento y en desarrollo progresivo y, por eso, desde el principio como objetos de obligación moral de pleno derecho" (p. 181).

Quiere decir, entonces, que los niños son sujetos de derechos y objetos de obligación, en nuestro caso, por parte de los profesores. Referimos a ellos con la expresión "es uno de nosotros", siguiendo a Tugendhat, nos lleva a considerarlos como parte de nuestra comunidad moral.

### **Conclusiones**

Las experiencias que presento en este trabajo son una muestra de cómo se vive el problema de maltrato escolar en muchas de las escuelas de educación básica en el contexto mexicano. Si nos atenemos solo a las cifras, éstas dicen mucho pero al mismo tiempo dicen poco sobre la experiencia de quien lo padece. De ahí la pertinencia de escuchar las voces silenciadas por los dispositivos de poder instituidos en el sistema educativo, que reflejan, en cierta forma, la aflicción por la que está pasando la sociedad mexicana en la actualidad. Nuestras prácticas educativas están permeadas por la violencia, de manera abierta o encubierta, como víctimas o victimarios, como testigos o cómplices tal y como se observa en las narraciones de los agentes morales entrevistados, por eso mi interés de mirarnos a través de esas experiencias, para poder reflexionar sobre la importancia de situar la ética en el salón de clases. Sí, debemos erradicar el maltrato de las aulas, creo que todos podemos estar de acuerdo, la clave efectivamente 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 ángulos, y la ética tiene mucho que

decir sobre el punto. En ello la figura del profesor se vuelve visible, por eso mis meditaciones finales apelan al compromiso moral que el profesor le debe a sus alumnos. Pero este deber no puede ser valorado solo 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. Esto implica no esperar a que le digan ante quién debe responder, él debe saberlo desde el primer día de clases. Una escuela libre de maltrato, en estos momentos, es la gran utopía. La escuela libre de maltrato la podemos construir poco a poco con las acciones reiteradas de reconocimiento de nuestros estudiantes, de pensar en sus metas, de lo que todavía no son. Al menos es preferible pensar que algún día las aulas estarán libres de cualquier forma de maltrato a no pensarlo.

El imperativo categórico kantiano nos hace ver todas las personas como fines, sin condicionamientos de ningún tipo. Este argumento cobra especial importancia en aquellos agentes que dentro de nuestra estructura social tienen trato con personas vulnerables. Por esta razón el imperativo tiene una fuerza que conviene apuntar en una relación entre dos o más. En cualquier situación una persona -A, B o C- tiene el derecho de exigir sus derechos y reconocer sus obligaciones, y esto desde el punto de vis-

ta moral no se cuestiona, ¿por qué razón? Porque estaríamos todos de acuerdo en aceptar que esto es así, y esta condición desde cualquier ángulo es moralmente aceptable. La máxima kantiana en el salón de clases adquiere una notoriedad. Porque las condiciones del profesor y de los alumnos, los dos agentes morales más importantes en una escuela, están en una relación diferente, un tanto asimétrica. El profesor es un adulto, es una persona, la cual conoce plenamente sus derechos y obligaciones. Los alumnos son menores de edad, son personas a pesar de que por su desarrollo psico-biológico todavía no conocen plenamente las consecuencias de sus acciones morales. Estas características de ambos agentes establecen desde el plano moral una diferencia significativa. Los niños no son capaces de articular verbalmente sus derechos, ni a expresar lo que necesitan. Por eso el profesor en el aula se convierte en un fin para cumplir con esta exigencia ética y así evitar que la infancia quede afectada. Los alumnos tienen derecho a ser atendidos emocionalmente como dice Giddens (1992), a ser respetados por lo que son.

**Original recibido: 24-10-2010**

**Original aceptado: 14-11-2011**

## **Referencias bibliográficas**

- Adorno, T. (1992). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Castillo, J. M. (2007). *Víctimas del pecado*. Madrid: Trotta.
- Chrétien, J. L. (2002). *Lo inolvidable y lo inesperado*. Salamanca: Sígueme.
- Cortina, A. (2003). *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta.
- Cruz, J. A. (2006). Personas y derechos. En M. Platts, *Conceptos éticos fundamentales* (pp. 333-364). México: UNAM.
- Cruz, M. (2004). *Escritos sobre memoria, responsabilidad y pasado*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Ferrater, J. & Cohn P. (1996). *Ética aplicada. Del aborto a la violencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foot, P. (1994). *Las virtudes y los vicios*. México: UNAM.
- Gauthier, D. (1994). *La moral por acuerdo*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- González, J. (1997). *El malestar en la moral*. México: UNAM.
- Harman, G. (1996). *La naturaleza de la moralidad. Una introducción a la ética*. México: UNAM.
- Kovadloff, S. (2003). El enigma del sufrimiento. En J. M. Mardones & M. Reyes, *La ética ante las víctimas* (pp. 27-49). Barcelona: Anthropos.
- Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Muguerza, J. (2003). La no-violencia como utopía. En J. M. Mardones & M. Reyes, *La ética ante las víctimas* (pp. 11-26). Barcelona: Anthropos.
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.
- Ravinovich, S. (2003). La mirada ante las víctimas. Responsabilidad y libertad. En J. M. Mardones & M. Reyes, *La ética ante las víctimas* (pp. 50-72). Barcelona: Anthropos.
- Tugendhat, E. (2001). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa.