

# DE LA IMPERICIA DOCENTE AL MALTRATO AL ESTUDIANTE: EXPLORANDO LA PEDAGOGÍA DE LA OBSTRUCCIÓN

Alfonso Orantes

Postgrado en Psicología de la Instrucción

Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela

Apartado 470120, Caracas 1041-A aorantes@reacciun.ve

Para Azucena Sevilla, Milagros Alfaro y Suguey Lacayo.

Su trabajo me apremió a retomar esta temática.

*La letra con sangre entra*

Del refranero

## Resumen

De acuerdo a una clásica definición, enseñar es el proceso de facilitar el aprendizaje. Sin embargo, en el trabajo cotidiano algunos docentes desarrollan creencias y prácticas que generan diferentes tipos de obstáculos, cuyos efectos contradicen lo esencial de ese proceso y llegan a constituirse en toda una subcultura. Por ejemplo, en la enseñanza de la matemática, alumnos, familia y docentes coinciden en lo difícil de la misma, generándose prácticas que contribuyen a aumentar su supuesta dificultad intrínseca. Pero en otros ámbitos como en la formación médica pueden llegar al maltrato. A estas prácticas se les denominó aquí inicialmente pedagogía de la obstrucción e ingenuamente iatrogenia docente. En la literatura recibe varias denominaciones: abuso estudiantil, maltrato al estudiante, didactogenia y aquí se propone didactopatía. Como punto de partida se consideran cuatro factores hipotéticos que condicionan el rendimiento del estudiante (Individuales, Contenido, Curriculares y Estrategias), de los cuales potencialmente pueden surgir obstáculos propios de las prácticas obstructivas de algunos docentes. Una somera búsqueda bibliográfica permite presentar aquí una sucinta visión panorámica de la cultura del maltrato estudiantil, proponer un gradiente para su estudio y revisar este campo.

## Introducción

Una de las caras de la luna permanece oculta. Ese lado oscuro, negro, desconocido, fue explorado tan solo hace poco. Igualmente, la enseñanza mantiene un lado oculto, poco explorado, poco develado, casi ignorado, tenebroso y abordado abiertamente tan solo en años recientes, a pesar de que siempre ha estado allí. Esta faceta de la enseñanza se expresa como un acto de agresión, noción contrapuesta a la concepción idílica de que todo acto pedagógico debe ser un acto de dulzura. Algunos incluso sostienen que enseñar es y debe ser un acto de amor. Explorar estas concepciones antagónicas puede ser pedagógicamente saludable. Un paso en esa dirección es abordar aquellos manejos que generan una pedagogía la cual, en lugar de encausar dócilmente el aprendizaje, lo obstaculizan.

Como punto de partida, habría que reconocerle a Skinner (1964) su contribución al clarificar que lo esencial del proceso de enseñanza es facilitar el aprendizaje. Significa que la persona adquiere más rápido esos conocimientos que si trabajara por su cuenta, pero también garantizar que adquiera aquellos conocimientos que de otra manera nunca podría adquirir por cuenta propia. Skinner utilizó la terminología propia de su enfoque, pero traducible fácilmente a cualquier otro enfoque<sup>1</sup>. Aunque la definición original está circunscrita a la ayuda del maestro, también puede aprenderse, por ejemplo, a dar la gracias en chino con la ayuda de un diccionario o de un programa tutorial en computadora. El medio y la modalidad de enseñanza podrían cambiar, pero no la noción subyacente de facilitar el aprendizaje.

Pero no siempre las acciones del docente, o las condiciones del ambiente, permiten cumplir con esta finalidad. Suele ocurrir que el ambiente no sea propicio o que el docente no tenga claro su compromiso pedagógico y genere dificultades sin darse cuenta o actué en forma deliberada, respondiendo a su estilo de trabajo, sus creencias sobre como debe actuar un docente, a su propia forma de ser y seguramente por muchas otras razones. Como efecto de todo esto se puede producir en el

---

<sup>1</sup> “Los maestros disponen contingencias especiales que facilitan el aprendizaje, acelerando así la aparición de comportamientos que de otra manera adquirirían muy lentamente o garantizando la aparición de aquellos que, de otra manera, nunca adquirirían por su propia cuenta”.

estudiante animadversión hacia una asignatura y, a largo plazo, afectar su promoción. Puede causar incluso aquello que los expertos consideran psicológicamente dañino. Muchos de nosotros podemos recordar situaciones que ilustran esto, por lo general en carne propia.

El propósito de este trabajo es resumir el desarrollo del interés en esta temática a partir de los años noventa, retomado esporádicamente a través de trabajos circunstanciales a lo largo de los años, obedeciendo más a las oportunidades que se fueron presentando, que a un plan establecido. En esta oportunidad el contacto casual con un entusiasta equipo de tesis de psicología nicaragüenses<sup>2</sup> sirvió para reactivar el interés en este tema, estimular la reflexión sobre su significación pedagógica y permitir la actualización bibliográfica mediante los potentes recursos de búsqueda que ofrece Internet.

Los orígenes del interés fue el intento por poner al descubierto facetas de la subcultura de la Enseñanza de la Matemática, la cual parte de la dificultad intrínseca de esta disciplina y el carácter aptitudinal de su aprendizaje. Estas prácticas tienen su origen en la formación docente, pasan luego al aula, a los ejercicios, las tareas escolares y los libros de texto para finalmente alcanzar a los padres y representantes y a los propios alumnos. Como expresión de esa subcultura se desarrollan lineamientos dirigidos a obstaculizar, en forma innecesaria, el aprendizaje de los conceptos y la ejecución de tareas, generando dificultades adicionales a la propia resolución del problema. A la expresión de esa subcultura se le denominó *Iatrogenia Docente o Pedagogía de la Obstrucción* (Reverand & Orantes, 1993). Su estudio fue impulsado por el trabajo pionero en nuestro medio de Eva Reverand (1986), dirigido a estudiar aspectos de la resolución de problemas de matemática (PDM). Ella puso de manifiesto el papel del lenguaje del docente en el grado de dificultad de estos. La llegada a Caracas de Stephan Ehrlich, psicólogo y educador francés, estimuló el estudio de dificultades gratuitas de los PDM derivados por la no correspondencia de las propiedades semánticas, sintácticas y operativas de los enunciados de los PDM (Ehrlich, 1990). Son los típicos enunciados de “si a Pedro le quedan 50 bolívares y se gastó 75” ¿Cuántos tenía antes? Esto no se corresponde con la secuencia de operaciones que debe hacer el estudiante. Esta práctica conduce a generar enunciados enrevesados. Los planteamientos de Ehrlich fueron confirmados en nuestro medio (Ramírez, Pacheco, & Orantes, 1989). Así se fueron realizando diversos trabajos sobre esta temática (Anato, Díaz & Reverand, 1992; Pérez, Piñero, & Rodríguez, 1996; Reverand, Guillén, & Marcano, 1994; Rivero, Vásquez, & Vilorio, 1988).

### **En busca de un término apropiado**

El primer término que viene a la mente relacionado con el daño causado profesionalmente es la *Iatrogenia*. En medicina designa al daño causado a un paciente derivado del acto médico. Aplicando esta noción a la enseñanza, puede buscarse un término equivalente para englobar las acciones nocivas de los docentes que aumentan innecesariamente el nivel de dificultad de una asignatura o generan otro tipo de obstáculos para aprender un contenido dado. El grado y naturaleza de estas dificultades se manifiesta a través de un espectro muy amplio de obstáculos. Estas acciones de diferente efecto nocivo al aprendizaje, reflejan las creencias, actitudes y valores compartidos por los docentes que conforman una subcultura, la cual como toda subcultura, solo se adquiere por interacción con ella, pasando de una generación a otra para constituir un “*legado transgeneracional*” (Kassebaum, & Cutler, 1998). Un buen ejemplo es la enseñanza de la matemática. En esta subcultura, alumnos, familia y docentes coinciden en lo difícil de la materia, generándose prácticas que contribuyen a aumentar su supuesta dificultad intrínseca y a ser indulgentes con las bajas calificaciones de los alumnos.

Generar obstáculos al aprendizaje, puede expresarse en formas de maltrato al estudiante. Ha sido un tema tan solo recientemente destapado en la literatura. Esta incipiente temática de

---

<sup>2</sup> Se inició con un Correo-E enviado a una lista venezolana de psicología, a finales de septiembre (2007), por Azucena Sevilla, Milagros Alfaro y Suguey Lacayo, pidiendo información sobre un trabajo presentado en México (Orantes, 1997).

moderada manifestación, pues resulta paradójico estudiar el anverso de la moneda de la enseñanza, se contraponen al estudio de la eficiencia docente o el buen enseñar, tema que ha campeado desde los años sesenta en la literatura educativa. El libro editado por Biddle & Ellena (1964) el cual reunió a lo más granado de la época para abordar ese complejo tema, constituye una clásica expresión de esa tendencia predominante.

Estas prácticas nocivas pueden incluso llegar a englobar diferentes manifestaciones de maltrato personal, lo cual sorprendentemente es común a nivel de educación superior en varias carreras. Varios términos han sido propuestos para su designación.

En nuestro medio, desde la perspectiva de la enseñanza, se han utilizado términos para referirse a manifestaciones muy sutiles de estas prácticas como *Pedagogía de la Obstrucción* y *Iatrogenia Docente* (Reverand & Orantes, 1995).<sup>3</sup>

Desde la Psiquiatría, Julio Aray (1985), utilizó la enérgica denominación de sadismo como término genérico, en este caso sadismo en la enseñanza. Merece reconocer su amplia e integradora perspectiva para cubrir diversas facetas del maltrato escolar al colaborar en este esfuerzo profesionales venezolanos y argentinos del periodismo, la literatura, antropología, psicología clínica y la psiquiatría. Pero también, a pesar de constituir un primitivo aplicable a muchos campos, refleja un abordaje muy sesgado hacia una disciplina.

Por otra parte, desde Argentina, asumiendo una perspectiva psicoanalítica, centrada en rasgos de personalidad del docente, Cukier (2000) propuso el término *Didactogenia*, para englobar el maltrato del docente y apuntar a su origen. Este término ha tenido aceptación en la literatura (Sava, 2002). Su aparente ventaja, además de la brevedad es su precisión etimológica.

Pero al igual que el término iatrogenia solo apunta al origen y no implica daño, aunque la connotación es tácitamente negativa. Lo contrario sucede con el término estrategias cuyo sentido apunta al efecto positivo, cuando puede haber estrategias adecuadas e inadecuadas. El término *actividades matemagénicas* acuñado por Rothkopf (1970) para referirse a las actividades que dan nacimiento al aprendizaje, tienen la misma propiedad y el autor previene que puede haber actividades que lo fomenten o que tengan efecto negativo, aunque el sentido generalizado haya sido favorecer el aprendizaje.

Un término más preciso sería *didactopatía*, de *patos* (πάθος) enfermedad o morbo y *Didaktikós* (διδασκτικός) enseñanza (*didactopático*, como adjetivo), para referirse a las acciones docentes que interfieren el aprendizaje del estudiante generando dificultades derivadas de acciones del docente o de malas condiciones de la puesta en práctica del proceso de enseñanza. Consultada la Academia Española de la Lengua sobre lo apropiado de esta propuesta, un atento especialista de “Español al Día” (Noviembre, 23 de 2007) respondió aclarando: ...“Así, *didactopatía* se podría entender como alteración o dolencia que afecta al proceso de la enseñanza, como *didactopatología* vendría ser el conjunto de síntomas de una enfermedad relacionada con la enseñanza y también el estudio de sus causas y naturaleza”. Pero alguien, en aras del sentido común y con mucha razón, podría plantear que el término más adecuado es *maltrato al estudiante*, por su carácter genérico e inequívoco y entonces habría que darle la razón. Al fin y al cabo vale la pena recordar lo de al pan pan y al vino vino.

### **Las fuentes de Dificultad**

Al momento de intentar explicar el rendimiento del estudiante pareciera haber un péndulo que oscila entre atribuir el fracaso al estudiante o al sistema educativo. La mayoría apunta al estudiante, pero también se suele atribuir al docente parte de la responsabilidad de los fracasos, a

---

<sup>3</sup> El trabajo preliminar se presentó en 1993 en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología en Santiago de Chile y luego durante ese año otros avances en eventos nacionales, utilizando ambos términos.

consecuencia de acciones obstructivas o didactogénicas. Pero ni el alumno ni el docente están solos, ni actúan en un vacío. Ambos se desenvuelven dentro un ambiente social, enmarcado como punto de partida en una institución educativa o de formación específica, sujeto, por lo tanto, a las influencias institucionales que se expresan en normas explícitas e implícitas, así como a manejos del contenido.

Este entorno compuesto por diferentes anillos de influencia determina un tipo de cultura institucional u organizacional muy específico, condicionado, en primer lugar, por el tipo de institución de que se trate. No es lo mismo una escuela secundaria militar que una nacional, ni un colegio católico. El siguiente anillo lo conforma las características del entorno socio económico en el cual este inserta la institución que le imprimen particularidades locales. No resultan instituciones educativas equivalentes aquellas situadas en estratos socioeconómicos diferentes, como aquellas de un barrio popular, de una elegante urbanización o entre la capital o las ciudades del interior. Finalmente, las coyunturas socioeconómicas ejercen presión sobre el acceso a recursos con los cuales pueden contarse. Valga el ejemplo de la elaboración de transparencias que en nuestro medio era algo muy sencillo, pero los costos tendieron a restringir su uso, tan solo para ser prácticamente suplantadas por presentaciones de computadora elaboradas con el programa *Power Point* y proyectadas mediante costosos aparatos de computadora con proyección.

Sobre esta base, desde una falible posición fenomenológica, se han considerado cuatro factores hipotéticos que condicionan el rendimiento del estudiante, de los cuales potencialmente pueden surgir obstáculos propios de las prácticas obstructivas de algunas subculturas docentes (Orantes, 1997). En primer lugar los factores *Individuales*, propios de las aptitudes y sensibilidad de cada estudiante; luego los derivados de las propiedades de un dominio específico de conocimientos o *Contenido*; los *Curriculares* que sintetizan las características de una institución educativa específica desde el punto de vista de sus propósitos y otras características; finalmente lo referente a las *Estrategias*, tanto de enseñanza como las de aprendizaje utilizadas por docentes y alumnos.

La propuesta de estos factores surgió como parte de un estudio exploratorio (Orantes, 1997) dirigido a analizar los exagerados niveles de exigencia en profesores universitarios de asignaturas "filtro", generalmente complementarias a la carrera de Computación (Vg. Estadística, Lógica), a la cual ingresan los estudiantes con el mejor promedio nacional. Sin embargo, era común el alto porcentaje de aplazados en esas materias, lo cual preocupaba a las autoridades académicas de ese entonces. La oportunidad de hacer el estudio permitió expandir el ámbito del primer estudio sobre las complicaciones que suelen agregar los docentes de matemática de bachillerato en los enunciados para expresar el planteamiento de problemas de álgebra (Orantes & Reverand, 1995) y que fue denominado ingenuamente iatrogenia docente o pedagogía de la obstrucción. El mismo formato de aproximación se empleó para estudiar esas prácticas obstaculizadoras en estudiantes de Química a nivel de educación superior (Añez, 2000).

### **Los factores individuales**

Tomando como punto de referencia los clásicos planteamientos de John Carroll (1963) sobre los factores que determinan el aprendizaje en situaciones educativas, que mediante el Análisis Factorial, identificaron cinco componentes que explican el aprendizaje escolar. De los tres relacionados con el aprendiz, además de las aptitudes para comprender instrucciones y la aptitud general, incluía la perseverancia. De tal manera que pueden considerarse cinco factores hipotéticamente atribuidos al individuo para dar cuenta de su rendimiento: las *aptitudes*, los aspectos *afectivos*, la *perseverancia*, los *intereses y creencias* sobre su propio proceso de aprendizaje y los factores *socioculturales* derivados de su entorno personal. Los aspectos afectivos funcionan como mediadores de las influencias del trato de los docentes y de las características del entorno.

### **Los factores curriculares**

Se consideran cuatro tipos de factores para una institución, originalmente pensados para

Educación Superior, pero aplicables a todos estratos educativos: los *niveles de exigencia* planteados en un momento dado, las características de la *cultura de la institución*, la gerencia o manejo de los *recursos humanos* disponibles y finalmente las características del *mercado de trabajo* en un momento dado.

### Los factores del contenido

Se refieren a las propiedades particulares de una asignatura específica. Esto puede verse en términos de los siguientes aspectos. En primer lugar el *dominio* al que se refiera (Vg. Matemática, historia, biología). Esto está asociado a otros dos aspectos muy relacionados, por una parte el grado de *consenso* en relación a esa materia. Así pueden distinguirse disciplinas consensuales, como por ejemplo la química, en torno a la cual se comparte una terminología estable y general aceptada por todos. El otro aspecto relacionado es el grado de *coherencia* o de encaje lógico entre sus diferentes facetas. En las disciplinas no consensuales como la educación o la psicología, por una parte no hay acuerdos totales sobre sus facetas, por ser no consensuales y guardan además poca coherencia entre sus categorías. Finalmente, hay que considerar las características estructurales subyacentes al contenido. Así por ejemplo, hay algunas materias como la literatura o la Historia, en las cuales no existen estructuras condicionales subyacentes. No se aplica el depende, como en otras materias como la biología e incluso como la lengua, en este caso el castellano. Las asignaturas con contenidos condicionales ofrecen una mayor dificultad intrínseca propia de la materia. Así mismo, cuando se trata de aplicaciones (Conocimientos Procedimentales) las demandas son mayores que cuando solo se trata de conocimientos enunciables (Conocimientos Declarativos).

### Las estrategias como factor

Constituyen el punto de contacto entre las acciones de los docentes y las del aprendiz. Constituyen los “transductores” dentro de un complejo espacio de interacción pedagógica. Por estrategias se entiende aquí los lineamientos que guían las acciones, tanto de los docentes como de los estudiantes. En esta compleja madeja se combinan las acciones del docente para cumplir con su tarea de docente, matizadas por sus rasgos de personalidad, a los cuales son filtrados por la manera como el estudiante percibe el trato recibido. Dentro del apartado estrategias pueden considerarse tres aspectos. De nuevo, tomando en cuenta la propuesta de Carroll (1963) se considera la *Oportunidad*, en este caso el tiempo disponible para realizar las actividades docentes. Suele suceder que a veces no hay tiempo suficiente para cubrir la presentación de la información o para practicar la aplicación de los nuevos conocimientos.

En cuanto a las *Estrategias de Enseñanza* propiamente, pueden resumirse en seis grandes categorías de dimensiones ineludibles para canalizar toda acción docente. (Orantes, 2003). Estas dimensiones son: las de *Presentación* o Secuencias relacionadas con control del alumno o el docente de las posibilidades de determinar las secuencias para presentar el contenido; la *Representación* o transformaciones del contenido, generalmente a través de metáforas; las de *Activación* o control, relativa a los mecanismos para el manejo y estimulación de la participación del estudiante. Aquí caben las actividades matemagénicas (Rothkopf, 1970); *Diseño* o preparativos, *Organización* y estratificación de los estudiantes y finalmente las *Psicosociales* referentes a la dinámica de la compleja interacción personal docente-estudiante. Pueden recordarse mediante el término PRADOS.

En relación a las *Estrategias de Aprendizaje*, Dansereau (1978), propuso dos tipos básicos de estrategias: las *Primarias* o cognitivas, relativas a la relación directa del alumno con el contenido y las *Secundarias* o de apoyo, las cuales incluyen la planificación y verificación de los propios progresos. Estas pueden expandirse (Orantes, 2003), agregando otras tres: las *Motivacionales* que engloban las metas y la autoestima; las de *Ayuda* o cooperación y finalmente, las de *Búsqueda*, las cuales se han repotenciado con los recursos que ofrece Internet, en particular los sorprendentes buscadores. Lo interesante de las estrategias de aprendizaje es que, al igual que las de enseñanza, están matizadas por factores de personalidad, lo cual explica como algunos estudiantes no son perturbados por las acciones

negativas del docente, mientras que otros son muy sensibles.

Como se ha señalado, las estrategias son el espacio que maneja la interacción entre el docente y el alumno, por lo cual es a través de estas que se expresan las acciones obstructivas. Es la conjunción por una parte de las acciones que pueden llegar a perturbar al alumno en función de la manera como se maneje el docente dentro de las dimensiones de las estrategias. La expresión más evidente es a través del trato, representadas por las estrategias *Psicosociales*, las más complejas e inescrutables de todas. Pero también se expresan en la presentación confusa de la información (*Representación*) o niveles exagerados de exigencias (*Diseño*), o en impedir la participación del estudiante o no contestar sus preguntas (*Activación y control*). Todas estos tipos de acciones están envueltas por el manto de las relaciones interpersonales (*Psicosociales*), pues las acciones del docente y su trato al estudiante pueden ser tener efecto positivo o negativo, si se actúa de mala manera; en este último caso, es una de las expresiones más evidentes de obstrucciones al aprendizaje del alumno que puede llegar al maltrato personal.

### **Un modelo del maltrato al estudiante**

La psicóloga rumana Florin Sava (2001) ha estudiado el efecto en la satisfacción y rendimiento de los estudiantes de la mala comunicación con el docente y el consiguiente maltrato. Desarrolló y sometió a prueba un modelo utilizando análisis de ruta (path analysis) para abordar el maltrato al estudiante. Se aplicó un cuestionario a más de 946 estudiantes de secundaria y a sus 109 docentes. Su modelo considera la interacción entre el clima escolar y el tipo de ideología sobre el control. Lo primero se refiere a los componentes generales del funcionamiento institucional, como el estilo gerencial del director, la ideología docente expresada en el tipo de supervisión, democrática o autocrática; esta última asociada a una baja moral y desencadenante potencial del desgaste y baja autoestima del propio docente. Esto a su vez, induce actitudes conflictivas que se manifiestan finalmente en la satisfacción del estudiante y el rendimiento escolar, lo cual en su grado extremo puede provocar trastornos de tipo psicósomático. Los resultados del estudio señalaron una alta incidencia de quejas psicológicas y somáticas de aquellos estudiantes cuyos docentes eran percibidos como los más hostiles en sus actitudes hacia ellos. El trabajo de Sava es además, una excelente síntesis bibliográfica del tema del maltrato al estudiante.

### **Obstruyendo el aprendizaje**

Aquellos comportamientos que interfieren con la enseñanza y por lo tanto con el aprendizaje han sido denominados *mala práctica docente* (teacher malpractice) o *mala conducta docente* (teacher misbehavior). El trabajo de Patricia Kearney y su equipo (1991) es considerado, por el grupo de McCroskey (Banfield et al, 2006), como el primer trabajo en esta área y la creadora de ese constructo (*teacher misbehavior*). Esto no es completamente cierto pues hay trabajos en el área de la enseñanza médica que datan de 1986 (Bourgeois et al., 1993), aunque en el área de la medicina se ha utilizado la denominación de *abuso al estudiante* (student abuse), pero la descripción de ambas entidades conceptuales son equivalentes.

McCroskey, un prolífico autor, con un equipo de colaboradores se ha dedicado a estudiar el impacto en los alumnos de las facetas de la compleja madeja de la retórica de la enseñanza, tales como relación afectiva, credibilidad, interpretación de las acciones del docente. Han estudiado diferentes aspectos relacionados con el abuso al estudiante desde la perspectiva de la comunicación en el proceso de enseñanza. Ha enfocado diferentes aspectos de los factores presentes en el entorno de la comunicación docente-alumnos, tales como el grado de distanciamiento del docente, su comunicación negativa espontánea y el mal comportamiento docente, considerado como mala conducta docente no intencional aquella producto de las malas técnicas y estrategias de enseñanza (Thweatt, & McCroskey, 1996); la relación afectiva y la interpretación de las acciones del docente por parte de su audiencia (Teven, & McCroskey, 1997), la relación entre el distanciamiento del

docente y su mal comportamiento en su credibilidad (Thweatt, & McCroskey, 1996).

Un término más fuerte en la literatura (Savin, 2201) es el de *maltrato docente* (teacher maltreatment), referido al maltrato psicológico de los docentes en el ambiente escolar. Comprende “cualquier acto de omisión o comisión juzgados por expertos profesionales como psicológicamente dañino” (pg. 1008). Un ejemplo es usar el miedo o la intimidación para mantener la disciplina.

### **El caso de la educación médica**

Un tema sorprendente son las muestras de una subcultura del maltrato durante la formación del estudiante de medicina de pregrado y postgrado. Se ofrece una visión panorámica de la literatura localizada en una breve búsqueda. Entre ellos están Bourgeois et al. (1993) quienes compararon las percepciones y experiencias sobre abuso en estudiantes de primer y cuarto año de al estudiante de medicina mediante un cuestionario.

Las muestras de maltrato incluyen los recuerdos desagradables de la formación médica (Holly 1998); unido a lo extenuante de la formación tiene el agravante de un trato denigrante e incluso humillante de sus superiores. Kassebaum & Cutler (1998) describen las formas más comunes de abuso al estudiante obtenidas con un cuestionario aplicado a nivel nacional incluyendo el menosprecio y humillaciones que parecen formar parte de una subcultura o “legado transgeneracional” transmitido de docentes a estudiantes como torpes esfuerzos basados en la creencia de que estos rigores garantizan el aprendizaje. Un resultado semejante se encontró con estudiantes mexicanos de medicina (Iglesias Benavides, 2005). Wiebe (2007), señala lo improductivo de agregar a lo extenuante de la formación médica el trato denigrante e incluso humillante de sus superiores. Ogden et. al. (2005), encontraron coincidencias entre residentes, estudiantes de medicina y de enfermería sobre el maltrato recibido durante la formación. Kearney et al. (1991), al definir la mala conducta como aquella que interfiere el aprendizaje, incluyen actividades que van desde una inadecuada capacitación docente (Vg. clases tediosas) a acciones agresivas que comprenden el sarcasmo o las evaluaciones injustas de sus alumnos. Sava (2201), señala la jerarquía de Van Morrow<sup>4</sup> de los tipos más comunes de mala conducta docente reportados que van desde las críticas negativas, al avergonzar y la humillación.

### **Un gradiente de obstrucción**

Considerando que las manifestaciones de obstrucción al aprendizaje se expresan en una amplia variedad de manifestaciones, se puede intentar agruparlas desde una perspectiva analítica y fenomenológica. Los diferentes tipos de obstrucciones, abarcan un rango cuyos extremos lo ocupan la docencia deficiente, pasando por tareas complicadas con demandas de tarea adicionales, preguntas de evaluación con trampas, a evaluaciones escolares muy estrictas y pasan al trato inadecuado del docente, finalmente, las diferentes formas de agresión y maltrato verbal que suele denominarse maltrato del docente.

En la tabla 1 se ilustra este gradiente de cinco agrupamientos, cuya secuencia implica un escalada que puede visualizarse como peldaños que dan van dando cuenta de incrementos cualitativos de las formas de obstrucción al aprendizaje.

El primer escalón de ese gradiente abarca diferentes tipos de simple *impericia docente*. Esto se expresa en exposiciones orales monótonas en clase o materiales de apoyo de mala calidad, materiales mal redactados difíciles de comprender y, en general, docencia o materiales de enseñanza inadecuados, lo cual refleja un mal ejercicio de lo básico de la docencia, reflejando desinterés o una mala capacitación pedagógica. El segundo escalón corresponde a la *descortesía docente* cuyo rango abarca violaciones a la etiqueta de la relación con el alumno, indiferencia o descuido en las tareas docentes, entrega tardía de evaluaciones y ejercicios o apoyo inadecuado,

---

<sup>4</sup> Van Morrow, L. (1991). Teachers' descriptions of experiences with their own teachers that made a significant impact on their lives. *Education*, 112 (1), 96-103. (Citado por Sava).

insuficiente y la simple indolencia como el entregar tarde los resultados de las evaluaciones y los ejercicios o simplemente no atender a los estudiantes. El tercer escalón lo ocupa la *evaluación sesgada* la cual incluye las trampas o “cebos” deliberados en los exámenes para confundir a los incautos, dificultades añadidas a las tareas mediante enunciados oscuros y un nivel de exigencias exagerado que no corresponda al nivel de un curso. El cuarto nivel alcanza la *intimidación* mediante diferentes tipos de amenazas y sanciones como el rebajar notas. El último escalón corresponde a diversas formas de *maltrato* directo, es lo que Aray (1980) ha denominado “sadismo en el aula” (Aray, 1980). Esta secuencia de obstáculos abarca desde la impericia docente al maltrato al estudiante.

Como los actos de los docentes están mediados por el grado de sensibilidad de los sujetos, se ha agregado el adjetivo percibido. Esto último, es una invitación a someter a prueba diferentes aspectos de esta propuesta. Es necesario construir una escala basada en ítems a partir de ejemplos reales con diferentes tipos de estudiantes. Debe explorarse la ordenación por rangos o determinación del orden de intensidad de las diferentes subcategorías propuestas. La secuencia es en sí un problema que requiere de aproximaciones sucesivas. Como este gradiente puede ser percibido en diferente orden por diferentes sujetos, conviene considerarlas como categorías nominales cuyo orden puede variar. Finalmente, determinar si estas cinco categorías son suficientes o deben agregarse otras.

El desglosamiento que se muestra en estas categorías debe considerarse más como ejemplos del tipo de manifestaciones que caben en cada una de ellas que como expresión de los escalones de este gradiente.

Impericia docente (Textos o Exposición)			Descortesía Docente	Evaluación sesgada			Intimidación		Maltrato		
Aburrido o Monótono	Explicaciones confusas	Carencias (Ejemplos, imágenes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faltas etiqueta</li> <li>• Apoyo inadecuado</li> <li>• Apoyo Insuficiente</li> <li>• Indolencia</li> </ul>	Preguntas con trampas	Preguntas oscuras en exámenes	Nivel Exigencias Exagerado	Rebajar notas	Amenazar	Incomodar	Avergonzar o humillar	Insultar

Tabla 1 Gradiente de cinco tipos de obstrucción percibida con posibles expresiones particulares

En relación al segundo escalón, el trabajo sobre dificultades en los ejercicios de matemática elemental (Reverand & Orantes, 1993), o de Química en Educación Superior (Añez, 2000), y un nivel exagerado de evaluación, como en el caso de la enseñanza de computación (Orantes, 1997). En este último estudio se pudo detectar a los docentes que se caracterizaban por asignar notas bajas a pesar de que eran rotados de asignatura, en un esfuerzo de la Dirección de la Escuela por contrarrestar el bajo promedio de calificaciones y el alto número de aplazados en algunas materias consideradas “filtro”.

### **El castigo corporal en la Escuela**

Un tema subyacente al maltrato al estudiante es el castigo corporal en la escuela. La letra con sangre nos previene un antiguo refrán. Aprovechando las facilidades de búsqueda que ofrece Internet se intenta sintetizar este complejo y polémico tema con reminiscencias de otras épocas. Basta preguntar al respecto a una persona de cierta edad y es muy probable que evoque los castigos sufridos en la escuela durante su niñez. Durante mucho tiempo se supuso que es un recurso extremo para que los maestros controlen a los alumnos tremendos. Esta práctica, aceptada por quien da y quien recibe, se supone que funciona como disuasivo de comportamientos anti sociales. “El castigo corporal como la guerra nunca son buenos, pero a veces son necesarios e inevitables” dicen



algunos. Correa para las chicas, palo para los varones y cachetadas, muy de vez en cuando, pareciera ser la norma implícita. Otras sanciones como restringir privilegios o diferentes formas de detención son más vejatorias que unos cuantos palmetazos, como veremos más adelante.

El castigo corporal, en particular en la educación privada religiosa pareciera ser parte de nuestra herencia cultural. En Europa, especialmente en Inglaterra, se considera que esta práctica ha sido sometida a prueba por los siglos de los siglos y es parte de la formación del carácter. Para algunos incluso pertenece a la tradición judeo-cristiana<sup>5</sup>. En 1982 la Corte Europea de los Derechos Humanos (CEDH) abolió esta práctica,<sup>6</sup> lo cual generó una polémica que la prensa recogía hasta finales de los noventa. El *Suplemento Educativo* del *Times* de Londres de enero de 1986 informaba sobre la abolición del uso de la caña (cane) o palmeta, eufemismo de castigo corporal, en las escuelas oficiales de Australia, luego de una década de controversia; pero sin incluir a las escuelas privadas<sup>7</sup>.

En Inglaterra el castigo corporal fue abolido en 1986, acatando la decisión de la CEDH. Pero, de nuevo el *Times*, reportaba que la agrupación Instituto de Educadores Católicos, solicitada en 1996 a esa Corte restablecer esa forma de castigo escolar, aduciendo que es “el sistema de castigo corporal es justo, jurídico y regulado apropiadamente siempre que esté abierto a la inspección regular y se administre dentro de una relación semejante a la del padre amoroso y afectuoso que a veces necesita controlar físicamente a un niño voluntarioso”. Argumentaban con el ejemplo de un liceo del norte de Inglaterra el cual, bajo un régimen disciplinario muy estricto, había logrado un excelente rendimiento académico con un ochenta por ciento de los estudiantes obteniendo certificados para el ingreso a educación superior.

Como es natural es un tema también ha estado presente en la literatura. James Joyce en *El Encuentro* uno de sus relatos de *Dubliners*, uno de los personajes rememora sus días escolares “Cuando un muchacho salía travieso y malo no había nada que le hiciera tanto bien como una buena paliza<sup>8</sup>. Un manotazo o un tirón de orejas no bastaba: lo que estaba pidiendo era una buena paliza en caliente.”

Oski (Oscar Conti), legendario dibujante argentino en su *Vera Historia de Indias* escogió los azotes escolares “preventivos” para toda la clase para ilustrar el ambiente escolar de los días de la colonia tomando un párrafo de las *Memorias* de la cronista argentina Mariquita Sánchez (Conti, 1975).

Asimismo en un relato tomado del Archivo de Indias de un interrogatorio en Guatemala al Cura de Panajachel en 1771:” ...un Maestro de Escuela que todos los días enseña la Doctrina Christiana a todos los Niños y niñas desde los cinco años hasta que se casan, a la qual enseñanza asisto Yo personalmente en esta cabecera y los coadjutores los días que se hallan en los Pueblos de vicita A esta enseñanza asisten todos los niños y el que falta es castigado por los fiscales con tres o seis azotes”<sup>9</sup>. (Se respeta la ortografía original).

En el museo pedagógico José Pedro Varela de Montevideo<sup>10</sup> se guardan muestras no solo de los premios que se otorgaban sino también figuras, elaboradas por el museo, ilustrando la gama de castigos utilizados para quienes infringían normas o no cumplían con las tareas como el arrodillado sobre maíz, el buche de agua, o palizas como dedo en tierra, y la palmeta directamente

---

<sup>5</sup> <http://www.telegraph.co.uk/htmlContent.jhtml?html=/archive/1996/09/20/ncane20.html> (Recuperado el 4 diciembre, 2007).

<sup>6</sup> [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/433542.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/433542.stm) (Recuperado 4 diciembre, 2007)  
Monday, August 30, 1999 Published at 10:29 GMT 11:29 UK

<sup>7</sup> *Times Educational Supplement*, London, 10 January 1986. <http://www.corpun.com/ausc8601.htm> (Recuperado 4 diciembre, 2007)

<sup>8</sup> [http://www.literatura.us/idiomas/jj\\_cuentro.html](http://www.literatura.us/idiomas/jj_cuentro.html) (Recuperado 4 diciembre, 2007).

<sup>9</sup> Recuperado de [http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi\\_aff&id=1752](http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1752) (4 diciembre, 2007).

<sup>10</sup> <http://www.crnti.edu.uy/museo/sala1.htm> (Recuperado 5 diciembre, 2007)

sobre la colita (La ropa no tiene la culpa). Para las chicas la lengua de trapo para las parlanchinas y carteles con el rótulo “desaseada”.

Vale la pena mencionar algo poco conocido sobre el Método de Enseñanza Mutua desarrollado en 1797 por Joseph Lancaster (1821) basado en minuciosos procedimientos para adquirir las nociones básicas de la escuela elemental, con la característica de que los alumnos más aptos ayudaban a los menos hábiles. Suprimió el castigo físico tradicional de la vara, pero introdujo una variedad de castigos. Su libro contiene una sección sobre “instrumentos y modalidades de castigo” correspondientes a diferentes tipos de faltas y la reincidencia, paradójicamente más humillantes como el yugo, atando en la nuca un madero para pares chicos desobedientes, cartelones que debían portar divulgando su falta y en sus extremos enrollar al castigado en una alfombra y dejarlo por largas horas incluso por la noche o emplear una jaula para meter a los rebeldes y mantenernos en lo alto.

Conviene comentar que cuando se abordó el estudio de sutiles factores de los enunciados de problemas de matemática que afectan la comprensión y por ende el rendimiento de los estudiantes, no se tomaba en cuenta lo duro que realmente los docentes le podemos hacer la vida al pobre estudiante. Se pasaba entonces por alto otras formas más evidentes y perjudiciales de obstrucción al aprendizaje. Este intento por sistematizar algunos aspectos encubiertos de ese complejo ámbito de la dinámica de la enseñanza, muestra esa cara opuesta. Ojala este trabajo no sea considerado con los criterios del primer escalón del gradiente propuesto para abordar el maltrato al estudiante o Didatopatía.

Finalmente, frente a este inevitable dilema de la enseñanza ¿dependerá acaso de nosotros los docentes que enseñar sea un acto de amor o un acto de agresión? Tomar conciencia de esta disyuntiva puede ser un punto de partida.

## Referencias

- Aray, J. y otros (1980). *Sadismo en la Enseñanza*. 2ª Edición. Caracas: Monte Avila.
- Añez, R. (2002). *Grado de correspondencia de los elementos Semánticos, Sintácticos y Operativos de los enunciados de problemas de Química y la dificultad de su resolución*. Trabajo de Grado, Maestría en Educación Superior, UCV.
- Anato, V, Díaz, I. & Reverand, E. (1992). *Producción de Ecuaciones a partir de enunciados de problemas algebraicos literales en jóvenes de Alto y Bajo Rendimiento*. XLII Convención Anual de Asovac. Facultad de Medicina, UCV, Caracas, 15-20 Noviembre.
- Banfield, S.R, Richmond, V.P. & McCroskey, J. C. The Effect of Teacher Misbehaviors on Teacher Credibility and Affect for the Teacher (2006). *Communication Education*. 55 (1), January, pp. 63- 72.
- Biddle, J. & Ellena, W.J. (Eds.). (1964). *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. Holt, Rinehart & Wiston.
- Bourgeois, J.A., Kay, J. Rudisill, J.R., Bienenfeld, D., Gillig, P., Klykylo, W.M., & Markert, R.J. (1993). Medical student abuse: perceptions and experience. *Medical Education*, 27, 363-370.
- Carroll, J, B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64, 723-732.
- Cukier, J. (2000). Didactogenia. *Contexto Educativo Revista Digital de Educacion y Nuevas Tecnologías*, Número 11- Septiembre. Recuperado Octubre 25, 2007.  
<http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-07.htm>
- Dansereau, D. (1978). The development of Learning Strategies curriculum En H.F. O'Neil (Ed.) *Learning Strategies* (1-29). NY: Academic Press, Educational Technology Series.
- Ehrlich, S. (1990). *Sémantique et Mathématique Apprendre/Enseigner l'arithmétique simple*. France: Editions Nathan.
- Holly, J. (1998). Medical student abuse: a student's perspective. *Humanist*, Jan-Feb. Recuperado octubre 22, 2007  
<http://www.highbeam.com/doc/1G1-20166031.html>
- Kassebaum, D.G; & Cutler, E.R. (1998). On the culture of student abuse in medical school. *Acad Med*. 1998; 73(11):1149-58 Recuperado octubre 22, 2007  
<http://www.medscape.com/medline/abstract/9834696>
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 325-340.
- Lancaster, J. (1821). *A Short Account of the Rise and Progress of the Lancastrian System*. Baltimore. Recuperado, 05 diciembre, 2007. <http://www.constitution.org/lanc/epitome.htm>

- Iglesias Benavides, J. L., Saldívar Rodríguez, D., Bermúdez Barba, V., Guzmán López, A. (2005). Maltrato del estudiante de medicina. Percepción de 404 alumnos de 4º, 5 º y 6 º año de la carrera. *Medicina Universitaria*;7(29),191-202.  
Recuperado noviembre 9, 2007 de <http://www.meduconuanl.com.mx/revista.php>
- Ogden, P.E., Wu, E. H., Elnicki, M. D., Battistone, M.J., Cleary, L.M., Fagan, M. J. et al. (2005). Do Attending Physicians, Nurses, Residents, and Medical Students Agree on What Constitutes Medical Student Abuse? *Academic Medicine*, 80, (10 supplement) 580–583. Recuperado octubre 15, 2007  
<http://www.med.ufl.edu/oea/comec/pdf-files/Studentabusepaper-Harrell-48.pdf>
- Orantes, A. (2003). *Apuntes De Psicología de la Instrucción. Un enfoque analítico*. Cuaderno de Postgrado No 32. Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Orantes, A. (1997). *Iatrogenia Docente. Obstruyendo la promoción de estudiantes de Computación*. En Simposio por invitación. I Congreso Regional de Psicología para Profesionales en América Entrelazando la Ciencia y la Práctica en la Psicología. Ciudad de México, 27 Julio-2 Agosto.
- Orantes, A. & Reverand, E. (1993). *Pedagogía de la Obstrucción y el enunciado de los Problemas de Matemáticas*. XXIV Congreso Interamericano de Psicología, Santiago de Chile, 4 al 9 de julio.
- Orantes A. & Reverand, E. (1995). Iatrogenia Docente: Identificando elementos de la Pedagogía de la Obstrucción en la Subcultura de la Enseñanza de la Matemática. *Revista de Investigación y Postgrado*, 10, (2), 11-25. UPEL. Caracas.
- Pérez, Marisol; Piñero, Melisa; Rodríguez, Manuel (1996). *Correspondencia entre Niveles Semánticos, Sintácticos y Operativos y grado de dificultad de Problemas Literales de División*. XXIV Jornadas de Psicología Experimental. Escuela de Psicología, UCV.
- Ramírez, M., Pacheco, E. & Orantes, A.(1989). *Correspondencia entre elementos Semánticos, Sintácticos y Operativos y Grado de Dificultad de problemas Literales de Suma y Resta*. XXXIX Convención Anual de ASOVAC. Facultad de Ciencias, UCV. Caracas, Nov.
- Reverand, E.(1986). *Naturaleza del error en la solución de problemas algebraicos literales*. Maestría en Psicología de la Instrucción. Universidad Central de Venezuela.
- Reverand, E., Guillén, M. & Marcano R. (1994). *Análisis de las Estrategias de estudiantes de Alto y Bajo Rendimiento en la resolución de ecuaciones fraccionarias de primer grado*. XLIV Convención Anual ASOVAC. ULA, Mérida 14-19 Nov.
- Rivero, N., Vásquez, G. & Vilorio, M. (1988). Nivel del Lenguaje de los enunciados de problemas literales de Matemáticas y dificultad de los niños para su resolución. XVI Jornadas de Psicología Experimental. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Rothkopf, E. Z. (1970). The concept of mathemagenic activities. *Review of Educational Research*, 40 , 325-336.
- Sava, A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education* 18 , 1007–1021.
- Skinner, B.F. (1968). *The Technology of Teaching*. NY: Appleton Century-Crofts.
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9.  
Recuperado octubre 21, 2007 de <http://www.jamescmccroskey.com/publications/periods.htm>
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehaviour: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13 (2), 198–204.  
Recuperado octubre 21, 2007 de <http://www.jamescmccroskey.com/publications/periods.htm>
- Wiebe, C. (2007). Medical Student "Hazing" Is Unhealthy and Unproductive. *Medscape General Medicine*. Posted 06/15/2007. Recuperado octubre 22, 2007 de <http://www.medscape.com/viewarticle/557598?rss>

maltrato-qd.doc/ 19-02-08