

La disciplina tradicional: Obstáculo para una ciudadanía crítica

Traditional discipline: Obstacle to critical citizenship

Alma E. López-Quiterio ^a, Gerardo Ramos-Olaguibel ^b, Claudia A. Valdivia-Corona ^c

Abstract:

This article shares the results of a qualitative research, which was carried out in a primary school in the state of Hidalgo, Mexico, whose purpose was to know the application of school rules that deal with improving discipline in basic education students. To explore the application of the school rules, categories that refer to critical citizenship, pedagogical devices, and symbolic violence, among others, are used. As part of the results, it was identified that compliance with these rules is based on obedience and submission, because the participation of children or parents in decision-making is not promoted to establish school rules. Students obey rules formulated by others, in a way that it is customary to assume a subordinate position, imposed by fear or violence, which favours the formation of heteronomous subjects. The actions of teachers do not promote the development of moral judgment, nor the formation of critical citizenship.

Keywords:

Discipline, autonomy, moral judgment, critical citizenship, violence.

Resumen:

En este artículo se comparten los resultados de una investigación cualitativa, que se realizó en una escuela primaria en el estado de Hidalgo, cuyo propósito fue conocer la aplicación de las reglas escolares que se ocupan de mejorar la disciplina en estudiantes de educación básica. Para ello, se recurre a categorías que refieren a la ciudadanía crítica, los dispositivos pedagógicos y la violencia simbólica, entre otras. Como parte de los hallazgos, se identificó que el cumplimiento de estas reglas se basa en la obediencia y la sumisión, debido a que no se promueve la participación de los niños, niñas o de los padres de familia en la toma de decisiones para establecer las normas escolares. Los estudiantes obedecen norma formulada por otros, en donde se acostumbra asumir una posición subordinada, impuesta por temor o por violencia, que favorece con ello, la formación de sujetos heterónomos. Las acciones de los profesores no promueven el desarrollo del juicio moral, ni la formación de una ciudadanía crítica.

Palabras Clave:

Disciplina, autonomía, juicio moral, ciudadanía crítica, violencia.

Introducción

Este artículo presenta los resultados de una investigación que se realizó en una escuela primaria ubicada en el municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, México. El objetivo es conocer de qué manera se aplican las reglas escolares, como parte de la disciplina escolar, en alumnos de los tres primeros grados de primaria. Esto con el propósito de identificar los aspectos que influyen en la formación de

ciudadanías, en especial la de tipo crítico. Para ello, se analizan las normas escolares aplicadas por tres profesoras en el aula, considerando como categorías de análisis: la violencia simbólica y el *habitus* (Bourdieu, 1998; 2007), los dispositivos educativos, la *eticidad*, así como, la formación socio-moral (Yurén, 2005). También se consideran aspectos del desarrollo moral desde la Teoría de Kohlberg (1992), los concepto de disciplina con dignidad (Curwin y Mendler (2003) y disciplina escolar

^a Universidad Pedagógica Nacional, México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9918-9506> Email: aelopezq@hotmail.com

^b Autor de Correspondencia, Universidad Pedagógica Nacional México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4620-1329>

Email: grolaguibel@gmail.com

^c Universidad Pedagógica Nacional, México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0602-9176> Email: angelitoso22@hotmail.com

(Landeros y Chávez, 2018) y, finalmente, la noción de ciudadanía crítica (Giroux, 2013; Yurén, 2013; Molina, 2021). De la misma manera, examinamos el Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Hidalgo (MLCEH) como referencia contextual.

El supuesto que orientó la investigación sostiene: que las formas de aplicar la disciplina, mediante el dispositivo educativo, instituyen culturas disciplinarias, en las que permea la *eticidad* del profesor, y que a su vez, conforma la de sus alumnos, cuyas prácticas para la disciplina no favorecen la incorporación de comportamientos basados en el juicio moral, ni responden a los fines educativos planteados en los planes y programas.

Para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y contenido al supuesto mencionado. Organizamos el trabajo en cuatro apartados. En el primero presentamos un breve estado de la cuestión sobre la temática, después la estrategia metodológica y, como tercer punto, los referentes conceptuales; mientras que en el cuarto, nos ocupamos de los hallazgos, que se organizan en torno a: los propósitos educativos y las normas escolares; la violencia escolar en la experiencia de las docentes; la disciplina en el aula y las sanciones. Todo ello para cerrar con el apartado de conclusiones.

La gestión de la disciplina en la escuela

El estudio de la disciplina escolar nos llevó a realizar un breve y sucinto estado de la cuestión, para lo que recopilamos algunas publicaciones vinculadas con el tema; principalmente, en artículos científicos indexados y a partir de conceptos como: "gestión pedagógica", "violencia simbólica", "autonomía", "heteronomía" y "convivencia escolar". Si bien trabajamos con educación básica, consideramos pertinente revisar artículos de educación superior, en tanto que el interés principal es el actuar profesional del docente.

Respecto al concepto de gestión pedagógica, se encontró que, dentro del sistema educacional debe reconocerse como un proceso que facilita la orientación y coordinación de las acciones que despliegan los docentes en los diferentes niveles y que, el proceso educativo debe lograr los objetivos propuestos para la formación integral desde una concepción social humanista que responda al objeto de la educación según las demandas de la sociedad (López-Paredes, 2017).

En el estudio de las prácticas disciplinarias escolares, se enfatiza la importancia de recuperar las voces de los actores escolares —docentes, estudiantes y acudientes— y sus relaciones intersubjetivas. De allí que Gómez y Ordoñez (2014) analizan las percepciones de los actores acerca de la disciplina escolar. En dicho estudio se plantean tres objetivos: (1) identificar las percepciones de estudiantes, acudientes y docentes

frente a las prácticas disciplinarias escolares; (2) identificar sus expectativas frente a la formación de los estudiantes; y (3) contrastar sus percepciones sobre disciplina y formación.

En el artículo de Elton y Mauri (2013), se expone que el ideal kantiano ha sido establecer un fundamento racional de la moralidad, al que se pueda acceder con independencia de las propias creencias religiosas o en su ausencia. Aunque, la razón práctica kantiana no cumple en definitiva con ese ideal, porque debe tener fe racional en la existencia de Dios para fomentar su objeto, que es el bien supremo, es decir, la unión entre la moralidad y la felicidad proporcionada a ella.

Dios es la causa de esa concordia en la otra vida. La causa de esa «heteronomía» de la razón es precisamente la fundamentación que hace Kant de la autonomía de la voluntad. La cuestión de fondo es cómo la ley moral influye en el ánimo de las personas para que la razón sea realmente práctica. Tomás de Aquino tiene resuelto ese problema gracias a su antropología metafísica. Según Tomás, el principio de los actos humanos está en el agente, quien se mueve por un fin no sólo conocido, sino también apetecido, siendo dueño de sus actos con una «autonomía personal».

Serrano y Ruiz (2013) realizan algunas reflexiones sobre la manera y los medios que emplean jóvenes universitarios, varones y mujeres para comunicarse e interactuar por internet y en redes sociales.

A partir de los hallazgos, se sostiene que la comunicación electrónica contribuye a la manifestación de actos encubiertos, que en ocasiones propician violencia simbólica o entornos agresivos.

Señalan que este tema ha adquirido relevancia en los últimos años, en especial contra la mujer. No obstante, la violencia es un fenómeno que afecta a varones, mujeres, niñas, niños y adultos mayores de diversos grupos étnicos, niveles económicos o educativos, de países ricos, pobres o emergentes; ya que en las últimas décadas este fenómeno está presentando nuevas formas de manifestación, derivadas de los procesos de globalización y de los avances tecnológicos.

En esta misma lógica, la investigación cuantitativa de tipo descriptivo-transversal, que realizaron Estrada y otros (2019), respecto a la percepción de la violencia simbólica a la que han sido expuestas las estudiantes universitarias de las carreras de psicología, enfermería y algunas ingenierías de escuelas privadas y públicas, muestra que cerca del 70% de las encuestadas afirmó nunca haber pasado por una situación de violencia simbólica; el otro 30% expresó haber sido víctima de este tipo de violencia, al menos una vez durante su vida universitaria. Lo cual permite cuestionarnos sobre el papel que desempeña la educación, en especial, en los roles de la docencia —como

legitimadoras, reproductoras o transformadoras de estas prácticas sexistas—, que parecen tan difíciles de erradicar, dado que hacen parte de los procesos formativos por los que la mayoría de los seres humanos atraviesan.

En este mismo tenor, en la investigación de Treviño y Chávez (2016), se detecta la violencia que se ejerce en estudiantes del área de salud de una universidad pública del noreste de México, en donde se concluye que esto contraviene los propósitos institucionales, los principios de la ética profesional y los derechos humanos.

De la misma forma, Barrientos (2019), en la larga conversación que realizó en el “Observatorio” sobre la violencia naturalizada y presente en nuestra vida cotidiana, afirma que la violencia simbólica tiene que ver con los mensajes, creencias, normas de derecho y religiosas que poco a poco generan una situación de poder de un individuo sobre otro, que luego todo el mundo acepta, hasta los propios subordinados, esto por razón de que el racismo y el sexismo llegan a interiorizarse y manifestarse en conductas que pueden ser discriminadoras, prejuiciosas y generadoras de estereotipos.

La sociedad y el Estado hacen que las personas seamos aleccionados a través de mandatos legales, educativos y religiosos, pero también, a través de mensajes dados por los medios y el mercado hacia conductas determinadas que pueden ser excluyentes.

En este mismo sentido, Dávila y otros (2020), realizan un estado del arte sobre “violencia simbólica” en Colombia. El texto abarca la revisión de artículos, libros y tesis que abordan dicho concepto, durante el período 2009-2019.

En el trabajo no se hace una revisión exhaustiva de la obra de Bourdieu (donde se produce el concepto), sino de los autores que han usado el concepto, como eje de sus investigaciones, sobre América Latina, en los siguientes campos académicos: estudios de género y feminismo; estudios sociales y políticos, y en análisis educativos y pedagógicos.

También se revisó la investigación de Landeros y Chávez (2015), sobre la convivencia y disciplina en el aula, en donde se realiza un análisis de los reglamentos escolares de educación básica de los estados de Chiapas, México y Sonora, con el propósito de conocer y comprender la forma en que se configuran estos documentos reguladores, sus características y contenidos desde la perspectiva de los derechos humanos.

Entre los resultados encontrados se señala que estos reglamentos entran en tensión cuando el control disciplinario es la razón más importante desde un enfoque restrictivo sobre las normas y cuando se observa un mínimo reconocimiento de derechos que contravienen los propósitos fundamentales de la educación.

Asimismo, se analiza la presencia de los contenidos que tienen mayor relevancia en los reglamentos y la participación en la toma de decisiones, en donde se introducen el componente del poder y de la autoridad. En particular, hay un reconocimiento de que este análisis es documental, por lo que no muestra la dimensión de las prácticas escolares.

Consideramos, a partir de esta breve revisión, que la disciplina escolar permite generar un ambiente favorable para el aprendizaje, sin embargo, con frecuencia esto no sucede, ya que los profesores aplican una serie de normas sin la participación de los estudiantes en su construcción.

Estrategia metodológica

La investigación-cualitativa, que nos ocupa, tuvo como propósito inicial conocer la cultura escolar de una escuela considerada como “buena”, por ello decidimos, en un primer momento, observar la dinámica escolar, al considerar que ésta constituye en sí misma, la identidad de la institución.

En esta primera incursión llamó la atención la forma de aplicar las normas escolares. A partir de ello se decidió tomar como tema de estudio la aplicación de las reglas escolares para mejorar la disciplina escolar en los estudiantes; el interés de investigación se centró en elegir a los mejores docentes, esto a partir de la percepción que tienen algunos padres de familia, los que se les preguntó, a quienes coincidieron en señalar a tres profesoras: Viki, Chuy y Leo (como en todo estudio de este tipo, usamos seudónimos, para respetar la identidad y privacidad de los sujetos participantes en la investigación).

Una vez identificadas, se realizó observación participante en las aulas de las tres profesoras, las cuales fueron suspendidas una vez que las prácticas resultaban repetitivas (punto de saturación de la información). Después, se realizó la sistematización, categorización y análisis de la información obtenida (Bertely, 2000).

Las primeras categorías de análisis se relacionaron con las “medidas de control” que las profesoras utilizan con los alumnos y el tipo de sanciones que se les aplican. Estas categorías dieron pauta a cuestionarnos sobre los procesos formativos de las docentes y sobre qué les significa ser una buena docente, además de identificar cómo conciben la disciplina, aspecto que nos llevó a realizar entrevistas semiestructuradas con las profesoras seleccionadas, esto, con el propósito de reconstruir sus trayectorias escolares y su formación docente, para indagar respecto a los aspectos que incidieron en la construcción de sus concepciones sobre la disciplina y en su práctica.

Al triangular las informaciones (prácticas en el aula, trayectos formativos y concepciones docentes sobre la

disciplina), encontramos que las prácticas de las docentes no concuerdan con lo estipulado en los propósitos educativos de carácter normativo, ni con los significados construidos sobre ser un "buen docente". Al respecto, es pertinente señalar que, el profesorado de esta escuela ocupa un papel central en la construcción de las reglas que los estudiantes deben acatar, y que el incumplimiento de estas está asociado, regularmente, a un castigo, ya que las situaciones vividas no se consideran como fuente de reflexión para propiciar aprendizajes, por lo tanto, los estudiantes solo asumen las reglas como algo mecánico y de carácter momentáneo.

Esta situación implicó escudriñar la manera en que las profesoras han construido las reglas disciplinarias, así como, identificar las normas institucionales, mediante la revisión documental y la realización de entrevistas a algunos padres de familia.

Andamiaje conceptual

La recuperación de conceptos relacionados con el estudio de la disciplina escolar, para entender el significado que las profesoras imprimen a la aplicación de normas disciplinarias, son aspectos centrales, por ello, empleamos los conceptos de *habitus*, violencia simbólica, violencia física, dispositivo educativo, formación sociomoral, desarrollo moral, disciplina, disciplina escolar y ciudadanía crítica.

Dentro de las teorías de Pierre Bourdieu, el concepto denominado *habitus* es esencial para comprender por qué se llegan a desarrollar o incorporar ciertas prácticas en los sujetos, ya que el autor lo define como:

...sistema de disposiciones duraderas y transferibles; estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86).

Por otro lado, el mismo autor, ha identificado que la violencia simbólica:

Se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma

asimilada de la relación de dominación, hacen que esta parezca natural (Bourdieu, 1998: 51).

Por otro lado, y con la finalidad de caracterizar las prácticas y los niveles de relación que se dan en los espacios educativos, tomamos la noción de un dispositivo educativo, como la forma de:

Designar a un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales. (Yurén, 2005: 32-33)

Por tal motivo, se considera necesario investigar los fenómenos que se suscitan al interior de los espacios escolares, y de manera particular en las aulas, con la finalidad de comprender el actuar de determinada población. De la misma manera, en esas relaciones, se da un proceso de formación sociomoral, que de acuerdo con la misma autora, permite al sujeto:

Ser capaz de juzgar la validez de las normas y de los valores establecidos [...] propiciar el desarrollo cognitivo que requiere un preferidor crítico que cuente con procedimientos de juicio moral y pueda determinar los principios que regirán sus preferencias, [...] aquel cuya motivación no es la obediencia a la autoridad, o el temor a la sanción, sino la conformidad con principios que dignifican la vida (Yurén, 2008: 37-38).

Cabe señalar que dentro de la concepción de formación sociomoral, Yurén incorpora aspectos de la teoría de Kohlberg, respecto al desarrollo del juicio moral. En tanto que a la *eticidad*, la entiende como las ideas de la vida buena que se impone a los sujetos mediante la enculturación, en donde las generaciones adultas transmiten los códigos de conducta, valores y creencias sobre lo que es valioso; si no se cumplen son objeto de sanción (Yurén, 2008).

Otros conceptos que contribuyen al análisis de los resultados sobre las prácticas disciplinarias en los grupos de educación básica estudiados, son: la disciplina tradicional, en donde el

"...alumno aprende en reacción al control externo de los adultos"; [es decir, el alumno aprende con base en la obediencia y el castigo. Mientras que la disciplina normativa, propone que el alumno aprenda] "...a tomar decisiones responsables; desarrollar competencias sociales, pensamiento crítico y autonomía moral que posibiliten la convivencia" (Curwin y Mendler, 2003: 673).

Puesto que en este artículo nos referimos particularmente a la disciplina escolar, rescatamos los aportes de Landeros y Chávez (2018), quienes la definen como:

Los criterios y límites para la conservación de un orden mínimo en una escuela a fin de que ocurra el acto educativo [...] es un mecanismo en la convivencia escolar que orienta, en parte, las formas de relación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y favorece las condiciones para aprender, así como la seguridad y el bienestar (p. 69).

Asimismo, expresan que la normatividad escolar está conformada por una serie de reglas que permiten atender las formas de indisciplina o de disrupción en las actitudes y comportamientos esperados de los estudiantes. Por lo que ponen énfasis respecto a que:

En un reglamento deben exponerse, de manera clara y precisa, los procedimientos previstos para la resolución de conflictos que surgen en la vida diaria de la escuela, así como aquellas conductas o transgresiones que por su gravedad tienen una consecuencia, esto es, merecen ser sancionadas (Landeros y Chávez, 2018: 107).

Sin embargo, dichas sanciones deben seguir criterios de transparencia, justicia y respeto a la dignidad humana para evitar arbitrariedades y el atropello a los derechos fundamentales de la persona. La sanción es la consecuencia derivada del incumplimiento de una norma.

En los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como el Plan y programas de estudios, o en investigaciones sobre formación ciudadana, se coloca el énfasis en la ciudadanía democrática (Molina, 2021; 2021a), pero consideramos que es necesario que los procesos formativos avancen hacia la construcción de una ciudadanía crítica, que, en concordancia con Henry Giroux (2013), implica la práctica de una pedagogía crítica, que consiste en:

Oponerse a la reducción instrumental de la pedagogía a un método –que no posee lenguaje alguno para relacionar el yo con la vida pública, la responsabilidad social o las demandas de la ciudadanía– la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder (Giroux, 2013:15).

Se trata de que las escuelas se conviertan en sitios de transformación social, en donde no solo se eduque a los alumnos para ser pensadores críticos, sino para que vean al mundo como un lugar en donde sus acciones pueden hacer la diferencia.

En el siguiente apartado, presentamos los hallazgos de la investigación, los cuales están organizados, en primera instancia, en torno al análisis de los propósitos educativos y su relación con las normas escolares. El segundo inciso expone la experiencia de las docentes con relación a la violencia escolar, la disciplina en el aula y las sanciones escolares.

Los propósitos educativos y las normas escolares

Entre los propósitos de la educación básica está el de formar sujetos autónomos, que de acuerdo con Yurén (2008: 37), significa “reconocer los valores a los que se adhiere [la persona al],... reflexionar sobre las situaciones concretas, de ponderar valores en conflicto y adoptar decisiones al respecto, de juzgar la validez de los valores y las normas”, entonces, es necesario que el educador facilite el desarrollo del juicio moral.

Propósito que nos llevó a plantear la interrogante: ¿la aplicación de la disciplina en la escuela estudiada es congruente con los fines institucionales? Lo que a su vez, nos condujo a revisar el Artículo 3º Constitucional, donde se establecen los fines de la educación mexicana:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano [...] el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz [...] promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020, Artículo 3).

Al contrastar los planteamientos de dicho artículo y el propósito de la educación básica con las prácticas escolares y la disposición institucional, se observa que la enseñanza que se promueve no responde al ideal educativo, esto debido a que las prácticas de se caracterizan por un enfoque tradicionalista, en donde el docente habla y el alumno escucha; donde no se da paso a la reflexión, al análisis y a la discusión del contenido; como expresa Yurén (2013: 147)

...no se puede preparar a los niños y jóvenes para la ciudadanía activa en un ambiente prescriptivo que deja poco espacio a la deliberación y la crítica; resulta casi imposible formar para la democracia en un ambiente autoritario”.

En el caso que nos ocupa, la aplicación de normas para mantener el orden en la escuela se basan en documentos instituidos que definen las reglas escolares, como lo es el Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Hidalgo (MLCEH), el cual es definido como el

...documento de carácter estatal de conformidad con las disposiciones jurídicas aplicables que regula la convivencia incluyente, democrática y pacífica en las escuelas de educación básica (MLCEH, 2015: 6).

Al respecto, las profesoras participantes en el estudio afirman que el reglamento escolar se define y sustenta con base en este fundamento legal, tal como lo expresa una de ellas:

Sí, existen muchas sanciones, cuando se llevó a cabo este acuerdo estuvimos revisando mucho el Marco Legal de Convivencia Sana y Pacífica del Estado de Hidalgo, en donde marca precisamente algún tipo de sanciones (E1: 8).

Como podemos identificar en el fragmento, la atención se centra en la sanción para definir el reglamento particular de la escuela. Aunque dicho marco se establece para mantener mecanismos de prevención de actos violentos y propone protocolos de actuación, pero no contempla las condiciones particulares de aplicación; cuyo riesgo es aplicar la norma por mandato, lo que conllevaría a violentar los derechos de los niños como se expone más adelante. Por ello, es preciso,

...que los educadores interroguen de manera crítica el vínculo fundamental entre lo que conocemos y de qué manera actuamos, el vínculo entre las prácticas pedagógicas y las consecuencias sociales, y la compleja relación entre autoridad y responsabilidad civil (Giroux, 2013: 20).

Ya que por ejemplo, se aplican sanciones, como la suspensión, cuando en dicho Marco, la expulsión de los alumnos no es una sanción que se sugiera el documento, por el contrario, establece:

Quedan expresamente prohibidas las sanciones que afectan el derecho a la educación o que impida la continuidad de los educandos en el sistema educativo (por ningún motivo se puede suspender, expulsar o negar el servicio educativo a niñas, niños y adolescentes) (MLCEH, 2015: 17).

La expulsión no es la única práctica que se ejerce en esta escuela, también están otros castigos como se observa en el siguiente fragmento:

Se retoma alguna actividad aquí en la escuela, porque eso es lo que marca el Marco Teórico de Convivencia del Estado de Hidalgo, eso de que tienen que hacer algunas actividades aquí en la escuela como lavar los baños, regar las plantas o algunas otras actividades (E1: 8-9).

Hacer el aseo, levantar la basura o lavar los baños, no son acciones denigrantes, más bien son cuestiones culturales en el cuidado del lugar de trabajo, pero el sentido que la docente imprime a la acción (asignar la actividad a un estudiante que cometió "una falta"), la tipifica como una actividad propia de los alumnos/as problema, y no como un deber del grupo, en donde todos participan en el mantenimiento y limpieza del salón o de la escuela en general al ser un espacio compartido.

En tal sentido, no se ha logrado orientar el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan a los estudiantes tomar decisiones asertivas, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos, participar en asuntos colectivos; actuar conforme a principios y valores para la mejora personal y el bien común, bajo un enfoque de derechos

humanos y los principios democráticos, como se establece en la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2017).

En el programa de estudios de dicha materia, se especifica que son los docentes quienes deben diseñar situaciones de aprendizaje que propicien la comprensión crítica de la realidad en la que viven los estudiantes, promover el autoconocimiento y la valoración personal; mantener una congruencia ética en el desarrollo del juicio y la acción moral, mostrar empatía y solidaridad mediante la promoción del diálogo y la toma de decisiones autónomas.

Si bien la función educativa corresponde a múltiples agentes, es la escuela a quien se atribuye formalmente esta tarea, puesto que en el imaginario social se busca que a través de la educación se contribuya a lograr sociedades más justas, productivas y equitativas.

La violencia escolar en la experiencia de las docentes

En este apartado y como parte de los aspectos que van conformando el *habitus* de las personas, se presentan las experiencias que las profesoras participantes en el estudio, compartieron como parte de los castigos que sufrieron cuando estuvieron en la escuela primaria, aspectos con los que no están de acuerdo.

A lo mejor no traumática, pero sí una experiencia que te deja marcada es que, por ejemplo, los maestros, o al menos en mi caso en la primaria, los maestros tenían preferencias [...], entonces yo decidí que cuando yo empezara a ser maestra, decidí que eso no me iba a pasar. Siempre he tratado de ser imparcial con todos, ser neutral por lo mismo que yo viví (Chuy, E4: 24-25)

...sí, [...] a veces yo llego a tartamudear porque el maestro me dejó esa secuela. Sí, por ejemplo, cuando yo empezaba a leer, me acuerdo de que él me decía: "tú ya no vas a leer porque eres muy burra", entonces, haga de cuenta que cuando me tocaba leer pues, a mí me daba miedo, porque el maestro, el maestro me decía que era burra.

Anteriormente yo viví ese proceso, en donde el maestro llevaba sus orejitas de burro y creo yo, que hasta mis compañeros decían: "son para Viki". En esa parte, a mí sí me marcó. [...] me pegaba, porque era muy traviesa, pero toda la vida él me pegaba y me pegaba, hasta que definitivamente, en el mes de enero le dije a mi mamá: "ella va a reprobar, porque definitivamente, yo con su hija no, no congenio". Entonces yo seguí yendo a la escuela, pero el maestro sí me reprobió (Viki, E3: 17-18)

Como parte del proceso formativo, sobre todo en la educación básica, una mala conducta sin duda requiere de una sanción, la cual deberá estar encaminada a la construcción de la autonomía del educando, es decir, "ser gobernado por uno mismo (Kamii, 1982, párr. 7). No

obstante, en la narrativa que nos comparte la profesora, también se le castigó por no saber leer, pero no se reflexiona sobre el papel que tiene el propio profesor para facilitar este proceso. Así, desde una pedagogía tradicionalista y punitiva, la profesora Viki expresa que es preciso transformar los golpes y los castigos por muestras de cariño y afecto hacia los alumnos, en donde si bien se esperaría que ella tuviera una conducta reproductora de la violencia simbólica y física de la que fue objeto, ella transforma, desde su discurso, el tipo de práctica que debe caracterizar su práctica docente:

Usualmente [...], siempre soy muy apapachadora con los pequeños" (Viki, E3: 19).

Para las profesoras, la *eticidad* se constituye con base en la idea de formar buenos ciudadanos, lo que implica ser "un buen docente", cuya práctica considera a la persona en sus contextos particulares y con sus propias necesidades y emociones.

Para mí, ser un buen maestro es atender primordialmente las necesidades de cada uno de los alumnos, pero sus necesidades desde su entorno familiar, sí, hasta el educativo. Para mí, ese es un buen maestro, no adecuarme nada más a lo pedagógico, [...] si no ver las emociones que están trayendo los niños a la escuela, de ahí parte todo. Para mí, ser maestra es todo, en nosotros está la base para que podamos tener buenos ciudadanos, entonces para mí es todo, es la base fundamental para todas las carreras y para todo el mundo (Viki, E3, p. 14)

Además, las profesoras reconocen que para ejercer su profesión debe prevalecer el trato digno hacia las personas, es decir: "Un maestro debe ser como muy humano para entender al alumno" (Leo, E7: 132-133). Con esto es posible visibilizar, aunque sea de manera incipiente, una educación humanista, en la que se identifica a los alumnos como personas que requieren ser tratadas con dignidad. De igual manera, los discursos de las profesoras señalan, en todo momento, la importancia de mantener el orden en el aula, aunque con respeto y libertad:

...por ejemplo, en la materia de español cuando ellos me dicen, maestra queremos jugar; les digo está bien, yo les voy a contar un cuento y después ustedes lo van a dibujar. Y es como ellos trabajan, no hace falta forzarlos. Pero cuando ellos empiezan a escribir, yo les digo: ahora ustedes van a cambiar el cuento, pero por medio del dibujo, y yo les digo: ustedes pueden cambiar hasta la estructura de los personajes, como ustedes crean. Pero es por medio del juego de ellos mismos, de su creatividad, pero sin perder el orden, porque saben que me enoja y se acaba el juego (E3: 15).

Esta concepción de la disciplina se comparte con la de los padres de familia, donde el orden con respeto es el eje fundamental para la educación de los niños, donde se

pone énfasis en una disciplina tradicional que apela a la autoridad y la obediencia, como señala la señora Lili:

Llevarle la atención de una manera, sí con autoridad, pero tampoco agresiva, bueno eso es lo que yo digo, que se tenga control de los niños, que les enseñe y que le obedezcan, porque cuando un salón está en desorden, yo digo que los niños no aprenden (Sra. Lili, E5: 25-26)

Desde lo que se puede apreciar, la vida de las profesoras se encuentra permeada por factores socioculturales muy arraigados a valores y perspectivas tradicionales, en donde la cultura del sometimiento jugó un papel muy importante en su formación, ya que si bien tratan de romper con las prácticas a las que fueron expuestas, actualmente, las reproducen, ya no con violencia, pero sí como una estrategia encaminada a alcanzar los fines educativos, valiéndose de la aplicación de reglas disciplinarias (con autoridad y obediencia), mismas que han tenido gran aceptación entre la comunidad escolar, haciéndolas destacarse como buenas docentes.

La disciplina en el aula

Los dos apartados siguientes tienen como propósito analizar, de manera particular, cómo las profesoras aplican las normas dentro del aula para mantener la disciplina. En tal sentido, para interpretar los tres casos, tomamos las categorías: "autoridad conservadora" (Landeros y Chávez, 2015) y el carácter heteroformativo de los dispositivos escolares (Yurén, 2005).

Autoridad conservadora

En la práctica de las profesoras se pueden observar actos violentos que se disfrazan de una forma muy sutil, que no solo pasan inadvertidos, sino que se confunden con símbolos de cariño, ternura o cordialidad. Tal es el caso de la maestra Viki, cuya peculiaridad radica en una frase "Mis amores", la cual utiliza con diferentes propósitos, no por el ejercicio perverso de imponer violencia, más bien por la necesidad de mantener el orden dentro del grupo.

En su recorrido por los pasillos de la escuela, la maestra Viki se topa con una niña que la abraza y le ofrece un dulce, la maestra corresponde diciéndole: "Chiquita hermosa", otras dos niñas se acercan y la abrazan a lo que ella responde: "¡Hay mis amores! ya váyanse para el salón córranle" (Ob5: 77-81).

Acatar

Como producto de diversas observaciones realizadas en los espacios escolares, pudimos identificar que dicha frase, que la profesora Viki suele utilizar reiteradamente, cambia de sentido, pudiendo ser, de una frase amorosa, pasar a ser una herramienta de control, cuando les dice:

¡A ver mis amores! (con un tono recio) ya saben que no deben salirse del salón, me deben de esperar aquí adentro ¿Qué les he dicho?, ¿Cómo debe de estar el salón? De inmediato los niños recogen lo que está tirado y se sientan de manera ordenada y en silencio. (Ob5: 92-93)

Aquí el cumplimiento de la norma se da bajo la coacción del docente y por obligación. El estudiante se constituye como un sujeto heterónomo, que cumple la norma por obediencia a la autoridad lo que se caracteriza por una relación asimétrica en donde se prescribe y se exhorta.

En un ambiente escolar y hábitos autoritarios que reproducen el silenciamiento, el sometimiento, el miedo y la ausencia de diálogo y una habituación a la lógica instrumental.

Controlar

Otra forma de disciplina es el control, mismo que aplica la profesora Chuy; cuando advierte que uno de sus alumnos se tira al suelo y comienza a molestar a un compañerito, mientras que otro juega con un avioncito de papel, ella guarda silencio y los mira fijamente, entonces los niños esquivan su mirada y tímidamente se sientan sin decir nada.

La situación constituye para la profesora un peligro en el flujo de la clase, debido a que sus demás compañeros pierden interés en su explicación y se centran en lo que sus compañeros hacen. Ante esta situación, la profesora sabe que debe recuperar el orden, pues de eso depende el éxito de la clase.

Es aquí en donde ocurre un fenómeno muy interesante, la docente no grita, no se exalta y no sube el tono de voz para reestablecer el orden, ella opta por hacer perceptible su silencio, es decir, entre los murmullos y las risas de los pequeños el silencio de la profesora perturba más que un grito.

Así, "El silencio" y "La mirada" son dos estrategias muy sutiles por parte de la profesora Chuy para recuperar la armonía dentro del aula. El silencio y la mirada son una mezcla cargada de violencia simbólica por los significados que estos representan.

El profesorado es el encargado de transmitir las reglas que la institución ha determinado como valiosas para restaurar el orden. Con ello, la norma se aplica para controlar la relación pedagógica que se concreta en prácticas reiterativas, burocratizadas y ritualizadas. Hay una tendencia a la homogeneización.

Vigilar

Respecto a lo que sucede en el salón de la profesora Leo, se observa que los alumnos entran al salón después del recreo, saben que es momento de continuar con las clases.

Mientras que algunos se disponen para ello, otros todavía están comiendo e incluso bromean, cortan hojas de papel o

deslizan objetos por el suelo. Poco después, entra la docente, muy apresurada para continuar con la clase. Los alumnos de inmediato se acomodan y guardan sus alimentos.

El aspecto de la profesora es de una mujer muy activa, su paso es apresurado, su tono de su voz es fuerte e imponente, ante el timbre de voz los alumnos actúan de manera condescendiente. Ella se dirige hacia el pizarrón y comienza a hacer preguntas sobre la clase anterior para poder dar paso a sus actividades.

Ante el requerimiento de la profesora, algunos niños responden a la pregunta, y esta intervención ayuda a la docente para dar paso a la siguiente actividad: "Tienen que copiarlo por favor, pongan una línea en medio de su libreta y a lo largo de su libreta ¿sí?, van a hacer como siete verbos, ¿de acuerdo?" (Ob3: 63).

Con ello, los alumnos se limitan a escuchar y obedecer, de esta manera todos se apresuran y se ponen a trabajar. La profesora sigue hablando mientras se dirige a un locker para sacar un paquete de hojas blancas, todos los niños están trabajando ordenadamente. La docente se dirige a la puerta mientras les dice: "Voy a imprimir la hojita" (Ob3: 63).

Acto seguido, la profesora sale apresurada, los niños se quedan trabajando, únicamente se escuchan algunos murmullos, poco después la docente entra al salón y comienza a apresurar a los niños para que acaben la actividad.

Enseguida, la profesora da por terminada la actividad y de inmediato comienza con otra, reparte las hojas que imprimió y comienza a leer mientras camina entre las bancas, las cuales se encuentran ordenadas por hileras, este ordenamiento le permite desplazarse libremente por todo el salón y tener pleno control en el grupo, debido a que los niños se sienten vigilados todo el tiempo y no se atreven a pararse o a platicar.

Después, la profesora se dirige a su escritorio y se sienta, este momento es aprovechado por los niños, quienes se paran y comienzan a platicar. Así, al ver la reacción de los niños se levanta apresuradamente y vuelve a transitar en medio de las bancas, de inmediato se recobra el orden, todos los niños regresan a su lugar.

La docente con voz fuerte comienza a apresurar nuevamente a los niños para que terminen la actividad expresando: "Esmeralda dese prisa porque tienen poco tiempo, ¿Ya copió lo que está en el pizarrón? No, no lo ha copiado ¿Ya acabó? ¿Ya terminó Uriel?" (O3, p. 68).

Hasta aquí se pueden observar dos estrategias que la profesora Leo utiliza: una, "La apresuración" de las actividades para reducir los tiempos muertos y evitar el desorden; la otra, es "La supervisión" mediante el rondín que realiza entre los pasillos de las bancas. Desde las opiniones de los padres de familia, se puede constatar

que estas acciones se atribuyen a un buen profesor, es decir, aquel que mantiene el salón en orden, los niños calladitos y trabajando, como ya se había mencionado.

En congruencia con Michel Foucault (2002), este tipo de prácticas representan mecanismos de control y castigos, donde el vigilar y castigar es el que disciplina los cuerpos.

La organización de los lugares fabrica las disciplinas, espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez. Son unos espacios que establecen la fijación y permiten la circulación, recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias, marcan lugares e indican valores, garantizan la obediencia de los individuos, pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos (Foucault, 2002:136).

En este caso, cumplir las normas conlleva la apresuración y la supervisión de las actividades. La relación pedagógica se caracteriza por la transmisión de saberes teóricos o la capacitación. Hay una habituación a la certeza y consecuente temor a la incertidumbre y a la problematización. Es así que, en ninguno de los tres casos descritos se procura “el cuidado de sí, de la moralidad y de la convivencia con equidad, del ejercicio político con sentido crítico [...] de habitar a los educandos/as a examinar y criticar lo que se juzga como normal (Yurén, 2008: 79,181).

Las sanciones

En este apartado se analizan las sanciones que la escuela aplica a partir de ciertos comportamientos que se esperan del estudiante. De esta manera, encontramos que lo que más importa es la apariencia de los estudiantes, donde lo homogéneo es lo correcto.

El uniforme escolar

Son las siete cuarenta de la mañana, los alumnos van llegando, hacen una fila afuera de la escuela y van entrando uno por uno, la maestra de guardia, junto con un padre de familia, revisa los uniformes, el corte de pelo y que no se traigan las uñas largas ni pintadas.

Cinco minutos antes del toque de entrada, llega una niña de cuarto grado, ella no traía el uniforme correspondiente, entonces, la profesora Leo de inmediato la detiene y se dirige a la mamá: “Señora ¿qué cree?, no le puedo permitir el acceso a su niña porque no trae el uniforme oficial, recuerde que solo los lunes y jueves deberán de traer el uniforme deportivo, hoy es martes” (Ob6: 124). Sin embargo, la profesora recuerda que la niña participará en el homenaje y cambia de opinión: “Ok, le voy a permitir el paso, porque le toca decir una efeméride ahorita en los honores, pero le pido de favor que le traiga su uniforme, de lo contrario la suspenderé el día de mañana” (Ob6: 125).

Si lo que se pretende es que el alumno valore la importancia de su arreglo personal, esto no se promueve solo por indicación, sino por el análisis de lo que ello implica, en donde el alumno y el docente reflexionen sobre la necesidad o no de un uniforme a partir de tomar decisiones sustentadas, por ejemplo, reconocer si puede constituir un elemento de identidad institucional o personal o incluso como una forma de protegerlo y salvaguardarlo mientras permanece en la escuela, pero esto debe ser resultado, tal como se propone con la siguiente referencia :

Provocar a los estudiantes a reflexionar, analizar, involucrarse en el diálogo crítico, abordar cuestiones sociales importantes y cultivar una serie de capacidades que le permitan ir más allá del mundo que ya conocen, sin insistir en ese mundo atrapado en círculos de certezas, rigidez y ortodoxia (Giroux, 2013:19).

Es preciso señalar que la regla no se aplica por igual, ya que, traer el uniforme incompleto acarrea la suspensión de los niños, esto no sucede para las docentes, quienes pueden portar el uniforme incompleto sin ninguna restricción, la maestra Viki no trae los tenis blancos, trae tenis de color rosa, la maestra Chuy trae playera roja en lugar de la playera blanca, además trae tenis negros en vez de los tenis blancos, por lo tanto, las reglas no se aplican con imparcialidad.

El reglamento escolar, solamente trastoca a los alumnos/as, mientras que los docentes actúan en plena libertad y obvian sus propias reglas. La norma es aplicada de forma unilateral en donde el docente es visto como una figura impune, lo que visto en un sentido prospectivo, está normalizando esta práctica en los estudiantes.

El corte de pelo

Otra de las situaciones que ameritan la suspensión de los niños es el corte de pelo:

La maestra de la guardia expresa: “Haber pequeñito, (mientras introducía sus dedos por la frente del niño). Mira no te puedo dejar pasar porque traes el pelo muy largo. ¿Dónde está tu mamita o con quién vienes?” La profesora se dirige a la mamá con un tono suave: “Señora le voy a regresar a su chiquito porque trae el pelo largo, por favor córtesele.

La mamá tiene conocimiento pleno del reglamento, reconoce que traer el pelo largo implica una falta que deberá sancionarse, ella escucha a la profesora y se limita a asentir con la cabeza, posteriormente, se retira con su pequeño, quien va arrastrando los pies, lleva la mirada fija en el suelo y los ojitos llorosos, ruborizada, la señora toma de la mano al niño al tiempo que se marchan (O6: 125).

No basta con imponer reglas, también hay que ser partícipes de las mismas, y los que las implementan son los primeros que deben acatarlas, pues se necesita la

colaboración de todos, no solo de los alumnos/as; puesto que, para la reproducción efectiva de la vida democrática, esta debe propiciarse mediante la praxis y el método dialógico (Yurén, 2005).

La praxis, según Sánchez (1980, cit. por Yurén, 2005: 22), "es una actividad consciente y objetiva que se realiza cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivo, real".

El trabajo en el aula

Otro de los correctivos a los que usualmente recurren las docentes consiste en detenerlos a la hora de la salida para que hagan el aseo del salón o en su defecto, suelen mandarlo con la señora Cuca -personal de intendencia- para que la ayuden en el aseo de los baños, esto con la finalidad de que no interfiera en las clases y le permita a la profesora continuar con su trabajo. Este tipo de sanciones se justifican como lo expresa la profesora:

¡Oh, mi Abi! A cada rato lo detengo en la salida para hacer el aseo del salón, incluso lo mando a lavar los baños, ya que no quiere trabajar, allá que le ayuden a doña Cuca para que no dé lata (Viki, E3: 19).

En el modelamiento de las conductas, los docentes recurren a ciertos castigos que causan gran malestar en los alumnos y que de alguna manera generan la burla de sus compañeros, por ejemplo, privar a los alumnos de su recreo por no terminar la actividad solicitada. Al respecto, la profesora Chuy señala: "Alumno que no termine se queda sin recreo. ¡Apúrense para que se vayan!, ustedes solitos se castigan" (O2: 60).

En el caso anterior, damos cuenta que dos pequeños no han comprendido la actividad, sin embargo, la profesora exige que la terminen, la actitud de los niños denota incertidumbre y no saben qué hacer, pero no se atreven a decirle nada a la docente, por su parte, ella no se preocupa por atender sus dudas, solamente les exige, pero no les brinda acompañamiento, los dos pequeños no tienen otro remedio más que quedarse sin recreo y sin almuerzo, mientras que la docente sí puede comer enfrente de ellos.

Si el propósito de la disciplina escolar es crear condiciones para favorecer el aprendizaje escolar, entonces, es preciso cuestionar si el problema es la indisciplina o la falta de acompañamiento y asesoría por parte del docente. Además, qué tanto se cumple con el propósito fundamental de la escuela, que es brindar educación y de ser partícipe en la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El juego

Entre la gran variedad de castigos, también encontramos que, en ocasiones, ante alguna falta, la profesora priva a los alumnos de una actividad lúdica que se tenía prevista.

La profesora Chuy sabe que al quitarles el juego a los niños, les va a causar gran aflicción, de tal manera que se esforzarán para que la docente no tenga motivos para desistir del juego: "Pero también [...] si tenemos previsto un juego, se quita. O sea, es como un intercambio" (Chuy, E4: 22).

Al respecto, se está transgrediendo el derecho del niño a jugar, porque en el arte de normalizar, se pueden apreciar la infinidad de estrategias apropiadas por las docentes, mismas que basan su sistema de enseñanza mediante el control absoluto de los educandos.

En este proceso se reproducen prácticas de violencia simbólica, que se convierten en inamovibles y van cargadas de cierto contenido violento que distan de los propósitos formativos del sistema educativo, pero también de violentar los derechos de los niñas y niños, al privarlos del derecho al juego.

Como señalan Curwin y Mendler (2003), la disciplina que se impone es tradicional, porque el alumno aprende a obedecer, el desarrollo moral se basa en evitar el castigo con una escasa comprensión del sentido de las normas y asume una disposición heterónoma. De acuerdo con Kamii, (1982), es referirse al "ser gobernado por otro".

A partir de lo anterior, los modos en que se estructura el desarrollo moral están basados en un poder disciplinario que sujeta y ata las voluntades, traspasa el alma y la somete, dando como resultado el modelamiento de un ser mecanizado. Desde esta perspectiva, la posibilidad de cambio educativo se transforma en una ilusión inalcanzable.

La violencia

La escuela pretende que los estudiantes alcancen un nivel posconvencional (Kohlberg, 1992) de actuación, es decir, principios morales aceptados autónomamente. No obstante, esto no se promueve de manera intencional e incluso se deja de lado. Así, identificamos que cuando la maestra tiene la necesidad de salir del aula les dice a sus alumnos: "Mis amores", "los quiero calladitos. Al respecto, el alumno sabe que si no obedece, la maestra se va a enojar y va a corregir mediante el castigo privándolos de lo más valioso, su recreo; o bien, los detendrá a la hora de la salida para que hagan el aseo del salón.

En este tipo de prácticas, como ya se describió de manera detallada en líneas anteriores, lo que prevalece es un proceso formativo de relación heterónoma, en donde el estudiante va aprendiendo (incorporando) que no es capaz de tomar decisiones y que todo estará mediado por una sanción otorgada por la profesora.

La profesora se tarda en regresar, los alumnos comienzan a inquietarse, por consiguiente, se pierde el orden. Los niños se sienten libres, se paran a jugar en ausencia de la profesora, corren gritan y se empujan con gran júbilo.

Ante tal festejo, los alumnos no miden fuerzas, entre jalones y empujones lastiman a una niña que de inmediato se suelta en llanto, una compañerita corre para auxiliarla, la toma de la mano al tiempo que la conduce a su lugar. Las dos esperan a la maestra para darle la queja del incidente (Ob5, p. 94).

Aun con la ausencia de la profesora, la relación heterónoma siempre está latente, puesto que los alumnos han sido “capacitados” para vigilar y castigar, el dispositivo de la disciplina tradicional permea las prácticas y lo importante es el orden que, si no se cumple, siempre estará acompañado de una sanción implícita o excluyente, ya que, cuando regresa la maestra, los niños están fuera de su lugar, la niña se acerca para decirle que un niño le había pegado, la maestra voltea y le dice (en un tono enérgico):

Miren mis amores” yo los dejo en orden, si ustedes se paran y hacen desorden es lógico que les peguen, así que aguántese (dirigiéndose a la niña), no venga a quejarse conmigo y siéntese, la niña baja la mirada, se dirige a su lugar y se sienta (Ob5, p. 94).

Ante la ausencia de la maestra, las conductas se transforman, los alumnos actúan en libertad, se agreden y causan malestar entre compañeros. Esta situación pareciera ser indiferente a la profesora, ya que se “promueve el relativismo o la falsa neutralidad generando un ambiente en el que se infringe la norma” (Landeros, y Chávez, 2015: 39) y no sucede “nada”. En apariencia, el suceso pasa desapercibido, no obstante, estas prácticas permean las relaciones de género, en donde “la niña se lo buscó”...

Con ello, la reacción va encaminada a deslindarse de su responsabilidad (tanto de la profesora como de los alumnos partícipes de la agresión), recordándole las órdenes que dio antes de salir del salón, y hacer que los alumnos (sólo la niña) asuman las consecuencias de sus actos, pero sin dar elementos para asociar dicho comportamiento con un beneficio como es mantener su integridad física en este caso.

Una de las sanciones, que trae como consecuencia la suspensión por uno o varios días, es cuando algún pequeño comete una infracción mayor, por ejemplo; el caso de Toño como nos refiere la profesora Viki:

Cuando me enojan, también los regaño, muy fuerte; y los castigo, por ejemplo, a mi Toño lo he suspendido hasta por tres días para que entienda que no debe pegarles a sus compañeros (E3:19).

No obstante, esta escuela se ha alejado de estos propósitos, puesto que para que los estudiantes logren ser autónomos y ciudadanos críticos en la sociedad en la que viven, será necesario que la escuela inculque la necesidad de cuestionar y de proponer alternativas a los problemas que a diario enfrentan, de usar la creatividad y de que se permita a sus estudiantes actuar libremente.

Se debe entonces, “procurar el cuidado de sí, de la moralidad y de la convivencia con equidad, del ejercicio político con sentido crítico [...] de habituar a los educandos/as a examinar y criticar lo que se juzga como normal (como) una buena vía para afinar el espíritu crítico” (Yurén, 2008: 79,181).

Conclusiones

La experiencia escolar de las profesoras, participantes en este estudio, estuvo marcada por actos violentos, que en algunos casos marcaron su *habitus docente*, situaciones que les llevaron a afirmar que no las repetirían como docentes. Sin embargo, al estar incorporado como parte de su ser, es difícil cambiar estas “prácticas introyectadas”, pues se requiere de procesos formativos que contribuyan a desestabilizar sus creencias sobre la forma en que deben mantener la disciplina en el aula.

Para ellas, acatar, controlar y vigilar son acciones que han contribuido a lograr este cometido, incluso son características de la *eticidad* que los propios padres de familia les reconocen, al catalogarlas como buenas profesoras.

De acuerdo con la *eticidad* prevaleciente en las profesoras participantes en el estudio, acatar una norma conlleva la sumisión y la obediencia; comportamiento que contribuye a formar sujetos heterónomos y subordinados que no se contraponen a los mandatos, ya que actúan de manera acrítica.

Cumplir con las normas es una condición para generar ambientes de convivencia escolar sanos, basados en la toma de decisiones justas y democráticas. Este ejercicio conlleva el despliegue de estrategias educativas para que los estudiantes participen en la deliberación de decisiones conjuntas, en la creación y aplicación de normas justas; en el conocimiento de las normas existentes y en la capacidad de cuestionarlas, haciendo uso de su capacidad de ejercer el poder en beneficio de una comunidad que procure el bienestar común que le genere un sentido de pertenencia y por ello, se esfuerce por lograr los ideales de una vida buena. Así, lejos de acatar, el sujeto cumple las normas por adhesión y por convicción, lo que lleva implícita la formación de ciudadanos activos y críticos.

No obstante lo anterior, la disciplina como un acto de control deshumaniza, en tanto que el sujeto es visto como un objeto, un ser inanimado, que no piensa, que no crea, al que se le confisca su capacidad de decisión, que se mecaniza, que se individualiza, y del cual se puede prescindir.

Por tal motivo, es necesario que los educadores generen en los estudiantes el desarrollo de comportamientos post-convencionales de actuación. Es decir, logren una estructura moral basada en principios universales de

igualdad, justicia y dignidad humana, a partir del análisis, comparación y confrontación de las situaciones problemáticas que se viven en la escuela, de tal forma que los propios estudiantes asuman una serie de decisiones y posturas basadas en la razón y en el análisis dilemático de lo que sus prácticas implican.

Vigilar cercena la libertad del sujeto, adormece la mente y el alma, se acentúan los modos represivos de aprendizaje que promueven el individualismo y el no cuestionamiento a la autoridad (autoritaria) dentro de aparatos disciplinarios que convierten a la educación en un sistema carcelario.

Se debe pugnar, entonces, por procesos de aprendizaje para formar sujetos pensantes, críticos y atentos a las relaciones de poder que someten.

Es preciso que en las escuelas y en las aulas se creen condiciones que brinden a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos para luchar por ideales de vida democrática.

En concordancia con Giroux (2013), se busca que los educadores ofrezcan a los estudiantes diversas oportunidades para comprender y experimentar el modo en que la política, el poder, el compromiso, y la responsabilidad funcionan sobre y a través de ellos, tanto dentro como fuera de las escuelas. En donde la pedagogía crítica permita a los estudiantes aprender cómo gobernarse más que ser gobernados.

Respecto a las sanciones, éstas son necesarias en tanto se establezcan las condiciones para que los alumnos conozcan las normas, sean partícipes y estén de acuerdo con ellas.

Pero, sobre todo que den la posibilidad de que los alumnos puedan defenderse, que contribuyan a la reparación del daño, que se contextualicen las situaciones, que se consideren las circunstancias y la gravedad de los actos, que las normas sean revisadas periódicamente y que éstas no contradigan los principios que fundamentan los derechos humanos y el derecho a la educación (Landeros y Chávez, 2018).

A raíz de los hallazgos, se requieren estrategias que permitan al docente mirar su propia práctica y preguntarse si ésta se encamina hacia propósitos educativos (críticos y reflexivos); entre ellos, si se contribuye a formar futuros ciudadanos capaces de participar en la vida democrática de toda sociedad y de enfrentar las situaciones problemáticas. Si se está favoreciendo la capacidad autonómica para tomar decisiones sustentadas en principios éticos de carácter universal y si los estudiantes son capaces de desarrollar un juicio moral en un nivel post-convencional.

Consideramos que los resultados aquí compartidos pueden ser motivo de reflexión y análisis por parte de los docentes y tomadores de decisiones, ya que algunos

hacen de su tarea, una práctica rutinaria que no contribuye al logro de los principios educativos encomendados a una institución como la escuela.

Coincidimos en que las reglas disciplinarias, dentro del dispositivo escolar, son un elemento esencial en el funcionamiento correcto de la escuela, sin embargo, su aplicación debe estar encaminada a la construcción de la autonomía del educando, mediante el desarrollo de su juicio moral, basado en principios universales, como la igualdad, la justicia y la dignidad humana, en donde se posibilite, mediante una pedagogía crítica, la toma de decisiones razonadas y en donde se asuman las consecuencias de sus actos.

Referencias

- Barrientos, Violeta. (2019). La violencia simbólica se impone gracias al lenguaje que persuade y ordena. Observatorio Nacional de la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar. <https://observatorioviolencia.pe/violencia-simbolica-se-impone-gracias-al-lenguaje-que-persuade-y-ordena/?print=pdf>
- Bertely, María. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Paidós. México.
- Bourdieu, Pierre. (1998). La dominación masculina. (Joaquín, Jordá, trad.). Editorial Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, Pierre. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-el-sentidoprc3a1ctico.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2020) Artículo 3°. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Curwin, Richard y Mendler, Allen. (2003). Disciplina con dignidad, Revista Electrónica *Sinéctica*, 32 enero-julio. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99812141011.pdf>
- Dávila, Luis F. *et al.* (2020). Violencia simbólica: revisión de los estudios que acuñan el concepto en América Latina (2009-2019). *Novum Jus*. <https://novumjus.ucatolica.edu.co/article/view/3205/3520>
- Elton, María y Mauri, Margarita. (2013). La «heteronomía» de la voluntad kantiana. Una comparación con Tomás de Aquino. *Revista de Investigación e Información Filosófica*. 69/258. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/972/823>
- Estrada, Carolina, Armas Rosa C., Aponte, M. Victoria y Useche, Martha L. (2019). Percepción de la violencia simbólica en estudiantes universitarias. *Universidad Autónoma de Manizales. Ánfora*, 26/ 46. <https://www.redalyc.org/journal/3578/357857620004/html/>
- Foucault, Michel (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Giroux, Henry (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *PRAXIS educativa*. UNLPam. <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/6717/v17n2a02giroux.pdf?sequence=1>
- Gómez, John A. y Ordoñez, Oscar. (2014). Prácticas disciplinarias escolares: aproximación conceptual para un proyecto con estudiantes, docentes y acudientes. *Revista Académica e Institucional. Prácticas disciplinares escolares: Aproximación conceptual para un proyecto con estudiantes, docentes y acudientes* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5213949>
- Kamii, Constance. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Universidad de Illinois Chicago Circle. Fundación Infancia y aprendizaje.

- <https://desarrollohumanout.files.wordpress.com/2018/05/autonomiacomo-objetivo.pdf>
- Kohlberg, Lawrence. (1992). Psicología del desarrollo moral. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Landeros, Leticia y Chávez, Concepción. (2015). Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México. México: INEE.
- Landeros, Leticia y Chávez, Concepción. (2018) La convivencia escolar en las escuelas primarias de México. México: INEE.
- López-Paredes, María A. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. Dom. Cien., Vol. 3. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/384>
- Molina, Amelia (2021). *Prácticas y espacios para la formación ciudadana: una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en educación secundaria*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://doi.org/10.29057/books.28>
- Molina, Amelia. (2021a) *¿Y los niños cuándo? Una revisión de procesos para la formación de ciudadanía*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://doi.org/10.29057/books.47>
- SEP (2017). Programa de estudios. Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEPH (2015). *Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Hidalgo*. Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. http://www.hgo.sep.gob.mx/content/pdf/MARCO_LOCAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_HIDALGO_2015.pdf
- Serrano, Rocío del C. y Ruiz, Emilio (2013). Violencia simbólica en Internet. Ra Ximhai, 9/3. <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/53975/0>
- Treviño, M. Concepción y Chávez, Guadalupe. (2016). Ética profesional y derechos humanos en cuestionamiento: los rasgos de la violencia docente contra estudiantes. En Yurén, Teresa, Ibarra, Luz M. y Escalante, Ana E. (Coord.) *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*. Universidad Autónoma de Morelos. REDUVAL.
- Yurén, Teresa (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén, Teresa, Navia Cecilia y Saenger, Cony (Coord.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona-México: Pomares.
- Yurén, Teresa (2008). Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras. México: Juan Pablo editores.
- Yurén, Teresa (2013). *Ciudadanía y Educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético- política*. México: UAEM/ Juan Pablos editores.