

Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes del posgrado

School punishment memories. Graduate student stories

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i18.478>

María del Carmen Gutiérrez Garduño*

Bernardo Martínez García**

Resumen

Este artículo tiene como propósito la presentación de relatos autobiográficos sobre el castigo escolar que, en su momento, vivieron personas que hoy son docentes y estudiantes de un posgrado en educación. La idea que guía el texto es que entre los docentes prevalece el recuerdo de una niñez escolar marcada por el castigo físico y el desprecio verbal, cuyo recuerdo se relaciona con lo que actualmente se define como violencia escolar. Se recupera la narrativa de los docentes, porque se le considera una fuente valiosa en el ejercicio de comprensión del escenario escolar actual, toda vez que ellos son ahora los encargados formales de consolidar espacios escolares de convivencia. La reflexión se encamina desde la opción que ofrece la subjetividad como fuente de referencias del poder como uso y tradición en las aulas, y que continúa marcando el día a día en esos espacios de vida.

Palabras clave: Narrativa – estudiante – subjetividad – castigo escolar.

Abstract

This article presents autobiographical statements on the school punishment experienced by people who are now teachers and students of graduate course in education. The idea behind the text is that there is among teachers a recollection of a childhood in school marked by physical punishment and verbal contempt, which is associated in their memories with what would nowadays be defined as school violence. The teachers' narratives are collected here as a valuable source to help understand the current school scene since these teachers are now responsible for consolidating spaces of conviviality in their schools. This reflection follows subjectivity as a source of references of power as use and tradition in the classrooms, where it still shapes everyday life.

Keywords: Narrative – student – subjectivity – school punishment.

* Doctora en Educación. Línea de investigación: Actores en la inclusión – exclusión educativa. Cuerpo académico: "Miradas y actores de la convivencia escolar". Profesor-investigador del ISCEEM, México. mcgutierrez08@yahoo.com.mx

** Doctor en Ciencias Sociales. Línea de Investigación: Política educativa, gestión y participación social en torno a las prácticas y procesos de convivencia escolar. Cuerpo académico: "Miradas y actores de la convivencia escolar". Profesor-investigador del ISCEEM, México. bmg7008@hotmail.com

Introducción

El artículo tiene el objetivo de analizar cómo los estudiantes de posgrado en educación significan el castigo escolar a través de relatos autobiográficos. Se retoman los recuerdos que los alumnos del nivel superior, en específico de posgrado, tienen en torno a momentos de su vida escolar, principalmente cuando cursaron el nivel de educación básica. Ellos refieren los castigos físicos, los regaños y los adjetivos peyorativos que recibieron de sus maestros. Sin embargo, solo un docente da cuenta de la violencia entre pares, dado que nadie se refiere a la violencia entre sus actuales alumnos. El trabajo recupera los relatos de los alumnos que cursan alguno de los posgrados en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en respuesta a una invitación realizada en los seminarios impartidos en la institución.

Se recupera la memoria como una forma de acceder a las fuentes vivas en el afán de elaborarlas, puesto que no existe precedente. Lo anterior es una recreación de la experiencia aunque los sujetos la contarán de distintas maneras cada vez que se les pida recordarla; no obstante, no todo será evocado debido a que existirán olvidos y también silencios derivados de diversas causas. Los relatos son recuerdos desde el presente, esto es, son productos propios del género biográfico, que incluye testimonios de anécdotas de momentos específicos de la vida de los participantes en la investigación. En este sentido, la metodología es planteada desde la experiencia del sujeto, mediante el testimonio escrito. Asimismo, se exponen tres elementos convergentes: memoria, castigo escolar y representaciones compartidas (los imaginarios de nuestras reglas morales) en torno a las formas de interacción de los sujetos.

Posicionamiento teórico-metodológico

Las vivencias de docentes son recuperadas de registros escritos donde ellos relatan su experiencia en torno a los castigos escolares; nuestro interés se centró en los alumnos que estudian la maestría y el doctorado en la institución ya referida, en los diferentes seminarios que se imparten. En las sesiones se abordaban temáticas de experiencias docentes, de vivencias en las diferentes escuelas y de los procesos disciplinarios que había en ellas. En aquel momento, la idea fue iniciar una investigación con enfoque en historias de vida, sin embargo, cuando el docente comenzaba a expresar sus experiencias, especulamos que podrían escribirlas después de un ejercicio de introspección. Pero no fue tan sencillo, porque el recordar el pasado les hizo recordar diferentes castigos escolares a lo largo de sus trayectos formativos. "Es tan difícil decidir cuál escribir, que lo que hoy escriba seguramente será diferente de lo que pueda decir mañana o lo que pensé ayer" (César, 2017).

La propuesta consideró una serie de preguntas como ¿quiénes determinan o imponen los castigos?, ¿durante la formación escolar tuviste algún castigo?, ¿en qué nivel educativo, grado o materia?, ¿cuáles son los motivos por los que se fue castigado? Partiendo de ello, se buscó que los alumnos escribieran con el fin de construir posiciones sobre el tema, lo cual permitiría

recrear sus valores, creencias e ideas en torno a la construcción del castigo escolar. Sin embargo, la mayoría se limitó a relatar el castigo, es decir, lo que recordaban de este. Quizás el olvido se deba a que el ejercicio evoca los recuerdos desde la mirada del adulto. Reconocemos que dentro de la investigación narrativa existe

[...]una tradición rica pero difusa, metodologías múltiples en distintas áreas de desarrollo y un número de oportunidades para explorar nuevas ideas, métodos e interrogantes, enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tales como los narraron quienes los viven (Chase, 2015:59).

Por esto es que entendemos como testimonio a una narración de extensión variable que se realiza en forma de texto, donde el protagonista narra los sucesos que describe, en este caso, en torno a los castigos escolares. Autores como Beverley (2013) consideran esto como la parte medular de este tipo de estudios autobiográficos y como parte de la formalidad del texto.

Desde luego, el posicionamiento se complica debido a las posibles relaciones entre estos y las múltiples posibilidades que existen en torno a los métodos biográfico-narrativos.

Este auge de los métodos biográfico-narrativos también se inscribe, dentro de las formas modernas de gobierno de los individuos, posibilitando —en el juego de contar la verdad de sí— que el sujeto se convierta en objeto de saber, un procedimiento de objetivación de los individuos en sujetos. Este querer saber de sí mismo puede ser —entonces— un instrumento de poder: modos seculares de “confesión” para terminar, accediendo al conocimiento de la vida personal y privada (Martínez, 2015:19).

En este sentido, entendemos que el relato de vida “se refiere a una narrativa acerca de un aspecto de la vida de una persona [...] también puede centrarse alrededor de un evento epifánico o un punto de inflexión de nuestra vida (Chase, 2015:61). Otro punto a determinar fue el elegir entre lo oral y lo escrito. En este caso, elegimos la última, la escritura. La elección de la escritura se determinó desde lo que Flick enuncia: la relación del texto social escrito y la realidad como elemento de validez de representación y legitimación (2007:44). Además de los significados atribuidos a las narrativas que dan cuenta de una realidad social, en este caso del tema referido, que abarca elementos tanto vivenciales como intersubjetivos.

Otro elemento fue el considerar las voces de estos sujetos que han sido silenciados, no porque no puedan expresar su voz sino porque no se han considerado como importantes dentro de esta temática de la vida en el aula. En este sentido, coincidimos con Beverley cuando reconoce que son excluidos, marginales y subalternos (2013:345). De aquí la importancia del nombre de los partícipes como una forma de mostrar sus casos, su testimonio, que además forma parte de su experiencia personal, la cual determina una situación de escritura de una identidad

personal a una identidad grupal, en donde las particularidades se convierten en experiencias que otros han vivenciado, de esta forma se está dando paso a la voz que se puede enunciar como un “nosotros”.

[...] puede ser una historia corta con un tópico determinado sobre un acontecimiento particular y personajes específicos, como el encuentro con un amigo, un jefe o doctor. También puede ser una historia extensa acerca de un aspecto significativo de nuestra vida, como la escuela, el trabajo, o bien, una narrativa completa de nuestra vida desde el nacimiento hasta el presente (Chase, 2015:60).

Así que los recuerdos son testimonios individuales que se constituyen en una polifonía ausente de voces, de obras de vidas y experiencias posibles, de otros relatos distintos a los participantes en la investigación, lo que Halbwachs denomina como memoria colectiva y que tras la recuperación escrita se constituyen en un elemento para recordar lo que quizá ya hemos olvidado. Evocar los recuerdos de años atrás, desde la mirada del adulto. En este sentido, la particularidad es abordar la *memoria de la infancia*, entendida como aquella que tienen los adultos sobre sus experiencias de la niñez, pero desde la mirada del adulto; es decir, la forma de narrar lo ocurrido implica vocablos y formas de pensamiento que los niños de aquella época no tenían y que hoy como adultos poseen con otras formas de reflexión. Chase (2015) denomina a este tipo de investigación como narrativa personal o una narración temática.¹

Los relatos fueron de estudiantes del posgrado,² quienes recrearon sus recuerdos en torno a un momento que les significó un castigo escolar, es decir, existe un proceso de significación que hace que ellos lo determinen así. Desde este enfoque, consideramos que los participantes en la investigación significan sus experiencias del pasado desde el presente. Un aspecto más a observar es que nuestros alumnos se desempeñan como docentes en los diferentes niveles educativos y subsistemas³ que hay en la entidad; de ahí que tenemos a profesores desde el nivel preescolar hasta el ámbito profesional. Su formación es diversa. La mayoría son egresados de las escuelas normales y, en menor número (tres), universitarios.⁴ A pesar de esta diferencia, tienen en común que son docentes y saben lo que implica el discurso educativo en torno a la violencia escolar. Los participantes cuentan su experiencia, misma que se constituye en el material empírico para describir el castigo escolar que sufrieron sus compañeros o ellos mismos y que puede

1 Dentro de esta clasificación podemos encontrar a los diarios personales, cartas, relatos autobiográficos, registros de viajes, entre otros.

2 Se invitó a los alumnos del seminario Educación, Sociedad y Cultura, de la Maestría en Investigación de la Educación, modalidad mixta; participaron ocho alumnos. Del Doctorado en Ciencias de la Educación participaron cuatro alumnos del seminario optativo.

3 En la entidad existen dos tipos de magisterio: el denominado subsistema de educación, sufragado por el gobierno del estado, al que se denomina magisterio estatal; y el otro, que es cubierto por recursos federales, el cual se conoce como docentes federalizados.

4 Del programa de maestría, una contadora, un licenciado en Lengua Inglesa y un pasante en Composición Musical son de procedencia universitaria; de los participantes del doctorado, solo un odontólogo tiene formación universitaria.

traer consecuencias académicas y psicológicas. Un ejemplo de ello es lo narrado por Armando: “Recuerdo una experiencia que me marcó mucho durante mi ingreso a la escuela secundaria. El maestro de matemáticas me hizo odiar la materia, él trató de exhibirme, creando en mí inseguridad y odio hacia la materia y hasta la fecha. No me gustan las matemáticas. Por eso estudié la licenciatura en Lengua Inglesa” (Armando, 2017).

Dentro del aula, los alumnos convergen en sus diversas culturas y niveles socioeconómicos, que repercuten en la convivencia diaria de la escuela. Sumando a ello las diferencias inherentes a las capacidades, la personalidad, entre algunas características particulares (como la matriculación de alumnos en determinadas escuelas, turnos y aulas), la dificultad de la asignatura, entre otras, que pueden afectar el cumplimiento de los objetivos educativos con eficacia. Ello ayuda a entender la complejidad que se vive en el aula, en donde el docente tiene que mediar la situación de las diferencias particulares, de conocimientos y las actitudinales entre los alumnos de su grupo. De aquí que el recuerdo de Armando se constituya en una evidencia de cómo el docente puede llegar a solicitar atención, como es el caso. Sin embargo, estas formas de disciplina que cada docente solicita en el aula, pueden a veces no ser del todo atendidas o aceptadas por los alumnos, quienes posiblemente las ven como arbitrariedades. Otro elemento visible en el relato es que la acción del maestro determinó una afectación hacia el aprendizaje de la materia de estudio y un cierto rechazo hacia la misma.

Entonces se plantea un sujeto que aún continúa siendo disciplinado en aras de incrementar la productividad, por lo que no hay una ruptura en la visión que Foucault propuso para la sociedad de finales del siglo XIX, la sociedad disciplinaria. Sin embargo, dentro de la escuela hay un uso —quizás hasta legitimado— para poder ejercer disciplina y orden, tanto de manera física como psicológica; es decir, siempre con el discurso de fomentar la disciplina y el orden frente a la falta o el desacato cometido. Como lo enuncia Byung-Chul (2016), “la violencia es un fenómeno relacional y multicausal, ya que se produce en el contexto de la interacción social y no es posible atribuir su origen a un solo factor” (2016:36).

Relatos sobre el castigo escolar

Aquí consideramos que los relatos escritos por los alumnos en modo narrativo contienen representaciones sociales, significaciones y datos empíricos que describen, orientan y contienen las ideas y sentidos en torno al castigo escolar. De este modo pueden leerse interpretaciones que se configuran en prácticas discursivas del relato.

La visión que se construye desde la propuesta de Foucault, en torno “[...] al castigo, corresponde a una visión social compleja que considera la parte negativa de los mecanismos punitivos —objetivación del individuo en sujeto, normalización” (1999:30). Al respecto, sería interesante conocer en qué condiciones se dieron los hechos. Sin embargo, a falta de ello, nos atenemos solo a la significación de cómo el sujeto introyecta y resguarda el recuerdo, y da signi-

ficado a un hecho que pudiera ser visto de diferente manera. Entendemos que, en el entramado de las relaciones de significación, la complejidad con la que se mira y simboliza tiende a estar relacionada con la experiencia, incluso a veces incomprensible, que se conjunta con lo difícil que resulta narrarla cuando se ha tenido una dificultad, como sucede en estos casos.

[...]el vasto mundo de la constitución de sujetos sociales y la capacidad de construir sus significados es solamente la boya en el océano que signa un lugar de situado, alimentado por matices sociales y culturales que ciertamente pueden ser objetivados, cristalizados y determinados, sin que ello implique su necesaria inmutabilidad; a la vez que pudieran ser lábiles, virtuales o relativos, pero no necesariamente volátiles o totalmente contenidos en el vaivén de los movimientos de significación (León y Zemelman, 1997:13-14).

Los testimonios de los estudiantes transitan entre los recuerdos y los olvidos; entre los silencios y las omisiones; entre lo que nos quieren contar a través de la escritura y lo que quieren silenciar; traduciéndose esto en una posibilidad de valorar lo que se alcanza a decir como el referente de lo significativo para ellos mismos, entendiendo que, sin duda alguna, habrá otras vivencias referentes a situaciones semejantes, pero se omiten razones propias. Esto implica que el análisis se atiene, apenas, a lo que ellos están dispuestos a compartir. Sabedores de que existen emociones y sentimientos que transitan en el mundo de lo privado y de lo personal, que se articula con las significaciones que cada uno le da y que algunos afloraran en detalles, diálogos y nombres, mientras que en otros, dan cuenta de lo breve, sintético y simple. Sobre ello, Portelli enuncia:

el trabajo se sostiene de relaciones, de empatía entre los narradores y el investigador, entre los hechos del pasado y las narraciones del presente, un trabajo que a veces exige una dimensión fáctica en la narrativa, en el referente y en el significante, en el pasado y en el presente, pero, ante todo, con el espacio que corre entre los dos" (1994: 36).

De ahí que quizá factores como la falta de empatía para con el investigador, el poco tiempo disponible para escribir el relato o la propia imposibilidad de la memoria para ampliar el recuerdo, determinaron la brevedad de algunos escritos, y en otros su extensión. Por ejemplo, una alumna expresó haber removido y aflorado sentimientos al escribir. Relato que, además de ser el más extenso, alude a situaciones de violencia de género, un tema que para nuestra sociedad está trastocando muchos ámbitos y espacios.

La memoria es derivada de las experiencias que los sujetos —en este caso los alumnos— vivenciaron, es decir, lo que escucharon, vieron y sintieron.

La memoria, no sólo puede derivarse de lo que vivió el cuerpo, las terminaciones nerviosas, la piel, los movimientos, las palabras, etc., es una sucesión de vivencias y que son resguardadas en la mente y que recordamos a través de imágenes y que al contarlas o expresarlas se hace a través de la palabra, ya sea oral o escrita (Halbwachs, 2004:320).

Consideramos que el concepto de subjetivación puede comprenderse a partir del concepto de materialidad corporal, en tanto lo corpóreo de la subjetividad no es una categoría biológica ni sociológica, sino un punto de superposición no determinada, que, por el contrario, es el sitio donde se entrecruzan una serie de experiencias múltiples, altamente complejas y no exentas de contradicciones. La intersección entre sexo, edad, contextos, entre otros, es un factor que denota experiencias múltiples y convergentes en la constitución de la subjetividad. Otros elementos implicados son las visiones que tienen los estudiantes que aceptaron participar en la investigación y la representación que tienen de la disciplina, el cuidado de los alumnos, la formación e incluso las estrategias para su enseñanza y lo que podría enunciarse como los derechos de los alumnos, a través de una subordinación que se presenta en el adulto; en este caso, del docente de grupo que propicia se pierda la capacidad de autonomía y acción deliberada por parte de los alumnos. Dentro del aula también se da un proceso marcado por el deber ser del maestro, del alumno y de la disciplina escolar. Entretejidos en la red de relaciones, de formas de enseñanza, encontramos que existen pequeñas y grandes coacciones, de humillaciones, de manipulación, de aniquilamiento, que revelan la posibilidad de castigar al alumno en aras de una “buena intención”; al corregir se busca ayudar o bien cambiar las conductas y así acceder al conocimiento.

Es posible que lo que ahora recuerdan estos estudiantes sobre los acontecimientos de cuando eran alumnos de educación básica sean testimonios evocados desde el presente, en donde al investigador se le cuenta lo que ellos quieren evidenciar, lo que quieren contar, o bien, lo que recuerdan, y en otros momentos quizá puedan cambiar las acciones; de ahí que un hecho jamás será contado por su protagonista de igual manera, pues siempre habrá elementos, circunstancias, palabras, detalles que se omiten o agregan. Pese a ello, reconocemos que los hechos y las vivencias que resguarda cada uno de los que colaboran en esta investigación, no siempre refieren a una cronología sino, más bien, al grado de significación y emotividad.

En el castigo está implicada una representación del orden, del respeto y de la disciplina que el alumno debe tener frente al docente en turno, es decir, “un conjunto de conductas que se clasifican y reprimen” (Foucault, 1999:183). Evidentemente, aquí coexiste el poder, como lo que señala Foucault, y cuanta más violencia, más poder; cuanto más autoritario es el docente, más poder tiene sobre los alumnos. De esta manera se pretende legitimar el poder que el Estado otorga, y que la misma sociedad reconoce para que se justifique y utilice el castigo escolar. En efecto, esto se convierte en una experiencia que puede generar miedo, trauma, y a la vez

determinaciones para el futuro que “quedará ligado”, al margen del contexto de poder que en la escuela busca fomentar orden en la conducta, hábitos y formas reguladas de participación y organización de la clase, e incluso como una opción para “prevenir la violencia”.

El castigo en el aula y escuela. Los testimonios

El castigo escolar, como se ha denominado, tiene su origen dentro de la misma sociedad; es un reflejo de las formas de control manifiestas y expresivas que remiten a una estructura de cierto orden, pero que a veces escapan a la visibilidad. En este sentido, la organización escolar jerárquica permite que se ejerza un poder disciplinario que busca el control y la vigilancia, y por ende el sometimiento. Como lo expuso Foucault: “Su objetivo se dirige a producir fuerzas, hacerlas crecer y ordenarlas más que obstaculizarlas, doblegarlas o destruirlas” (2005:264). Partiendo de esto, comentaremos que los relatos consideran un proceso individual en el marco escolar, entre lo que han vivido y lo que saben en torno al tema, con el añadido de que son docentes en los diferentes niveles educativos en los que ellos se han visto envueltos en ciertas circunstancias de desorden y desobediencia similares dentro de las aulas, lo cual lleva a considerar cierto grado de aplicación de orden en el interior de las mismas, como una forma de regulación de la clase y de los alumnos.

En los escritos hay un proceso de resignificación que parte de un momento de ubicación temporal o espacial, es decir, el lugar y el año, así como de los sujetos involucrados, generalmente el nombre de algún docente y la acción realizada para aplicar el castigo. En este sentido, lo que encontramos en los testimonios es cómo los alumnos hacen inteligible su experiencia personal y cómo la han subjetivado, es lo que ellos han escrito con los datos ofrecidos.

Edith recuerda a la profesora de segundo grado (1987) a la que le gustaba tener disciplinado a su grupo. La maestra acostumbraba “amarrar a la silla o pegar con una vara a los alumnos, o bien, dejarlos sin receso y ponerlos hincados en frijoles” (Edith, 2017). Sobre esto hay infinidad de ejemplos que pueden rastrearse desde el siglo XIX con la frase “la letra con sangre entra”, con la que se ponía de manifiesto el uso de la disciplina, como lo comentó Joaquín Baranda “[...] los niños en las escuelas eran verdaderos prisioneros condenados a estar inmóviles varias horas en perjuicio de sus facultades físicas...” (en Jiménez, 1996:92).

El castigo corporal aún es recurrente en las prácticas escolares para mantener la disciplina. Así también lo recuerda Delfina: “cursaba el quinto grado, estaba en el salón mascando chicle, no le gustó a la profesora y me lo saco [el chicle] de la boca y me lo pegó en la frente para que todos me vieran”. Observamos que tanto el empleo de castigos como la prohibición son algunas de las actividades recurrentes en nuestra sociedad en general; lo aceptado por unos es rechazado por otros. En este sentido, la prohibición de mascar chicle se convierte en un dispositivo disciplinario que se instituye en el interior del aula como un mecanismo de control que busca instituir modalidades de acción, así como tiempos y lugares en los que algo es permitido

o no. La aplicación de normas dentro del aula está mediada por el docente de grupo, quien determina qué es permitido y qué debe ser sancionado. Desde este punto, las estrategias utilizadas para disciplinar a los alumnos son diversas ya que, al corregir las conductas o el fomento de las mismas, se violenta a la persona. La misma alumna agrega: “En la primaria en 1989, había otro maestro que nos pegaba con una vara o con la regla, y era común que nos jalara las orejas” (Delfina, 2017). En este caso pareciera que la práctica reiterada de jalar las orejas era una norma ante las conductas disruptivas de los alumnos, sobre todo cuando las acciones infantiles transgredían la norma del docente. Se enuncia el uso de métodos disciplinarios que podríamos definir como “severos”, por el uso de violencia física (golpes), sin embargo, no se manifiestan las causas que pudieron haberlos provocado, en este caso ¿por qué el docente integró a su práctica acciones como estas para disciplinar a los alumnos? De igual manera, no se dan las posibles causas o circunstancias de cuándo fue la primera vez que se empleó esta estrategia en el grupo y las pistas del porqué se generó.

Pese a que pareciera que este tipo de castigos eran del siglo XIX, el testimonio de Mario denota otro tipo de violencia, la psicológica:

Mi maestro nos trataba con una disciplina absurdamente rígida, si no le gustaba lo que uno componía lo arrojaba por encima del escritorio, lo rayaba “sin ton ni son” o lo rompía. Tenía un “temperamento explosivo”, en ocasiones se enojaba por algo mal hecho y se salía del aula dejándonos ahí sin más ni más. Sus exámenes eran de las 3:00 de la tarde a las 8:00 o 9:00 de la noche. No le gustaba que fueras enfermo de gripe o algún resfriado, nos decía cuando estábamos así, que no nos acercáramos a él. Incluso, ni el saludo nos daba. Lo evadía” (Mario, 2017).

Para disciplinar al alumno en aras del conocimiento y el fomento de hábitos dentro del aula, a veces se recurre a prácticas intimidatorias y violentas como lo sucedido a Carmen, quien recuerda:

Iba en primer grado en la escuela primaria. Era una maestra ya grande de edad. No le gustaba que hubiera basura en el salón. Ese día se había salido a la dirección y nos dejó a cargo de una niña que nos cuidara. Ella decía que le iba a pasar la lista de los que nos parábamos de nuestro lugar. Realmente, ella decía los nombres de quien le caía mal, pues no anotaba a sus amigas. Un niño reclamó y le lanzó una bola de papel y en un momento todos lanzábamos bolas de papel a todos. Fue una especie de guerra. La maestra entró y encontró el salón con muchos papeles en el piso y cascaras de naranja que también se habían sumado. Está sucio. Creo ya venía enojada y al entrar se desquitó con nosotros. Nos regañó y nos puso a recoger la basura. Había un niño que había sacado punta a su lápiz y había pedazos de madera en su lugar. Le dijo que los recogiera. El niño no quiso y lo regañó. Le jaló las orejas y lo puso en el suelo para que recogiera los fragmentos de lápiz con la lengua, con el metro lo golpeó en las nalgas. El niño lloraba y se negaba a levantar los papeles con la lengua. Ella lo seguía golpeando con el metro.

Un niño salió del salón a pedirle ayuda en la dirección. Entró el director y el niño estaba hincado con las manos apoyadas en el piso y la maestra le empujaba la cabeza para que recogiera los pedazos de madera del lápiz. El director le dijo, Maestra ¿qué le pasa? Ella dijo que éramos muy desordenados y que el salón estaba muy sucio. Son niños, dijo el director y le pidió que fuera a la dirección. La subdirectora se quedó con nosotros todo ese día. Los días siguientes hubo una junta con los padres de familia del salón únicamente. Nosotros tuvimos clases con la subdirectora, quien además era una maestra muy agradable en su trato. La maestra creo la cambiaron de escuela, pues nunca regresó al grupo (Carmen, 2017).

El uso de la violencia verbal es el más común, así lo recuerda Delfina: “en la secundaria el maestro de biología, me ofendió diciendo “entre más grande más pen...” (Delfina, 2017). Para Armando no fue diferente; él recuerda a su maestro de matemáticas quien le solicitó leer cantidades en millones, pero como no respondió rápido, lo evidenció ante el grupo insultándolo. Por tal motivo, faltó a clases y a la siguiente le pidió participar en la resolución de problemas de ecuaciones, pero por haber faltado no pudo realizarlo. Por no resolver el ejercicio, siempre lo trataba de exhibir, de ahí que le creó inseguridad y odio hasta la fecha hacia las matemáticas (Armando, 2017). Para Mario, cuando estudiaba música en la Escuela de Bellas Artes de Jocotitlán,⁵ llegó un profesor egresado del Conservatorio Nacional de Música a dar clases de guitarra

mi experiencia con él fue horrible, en la primera clase me pidió interpretar algo que ya me supiera, al terminar, me hizo sentir muy mal con sus comentarios: “tú no sirves para esto, todo es un asco, mejor dedícate de albañil o alguna otra cosa”. Tales comentarios provocaron desánimo y desilusión, a tal grado que llegué a considerar el abandonar todo lo relacionado con la música (Mario, 2017).

Existen diversas y variadas formas de desaprobación en torno a las prácticas disciplinarias que cada docente construye en el interior de su aula.

El relato abreva de un modo de educación que se impuso desde finales del siglo XIX y que continuó en gran parte del XX, en donde la educación intentaba doblegar la voluntad del niño a base de castigos y golpes, obligándolo al silencio y la humillación. Privaban las ofensas y violencia por parte del adulto, en este caso la docente de grupo. Aunque también existe un elemento que incluye las sensibilidades, que de alguna manera se refiere a los valores, constructos y sistemas de creencias que se usan para construir una idea sobre disciplina, la limpieza y el orden, y así la representación y significación de la misma; y por otra parte se encuentra el lado afectivo, esto es, las distintas formas de sentimientos y sensibilidades que se construyen; en el caso de Carmen, tanto por quien cuenta el relato como por la docente de grupo. Ambas se vuelven representaciones inseparables.

Armando comenta: “mis padres me enseñaron que debería de tratar con respeto a los adultos, entre ellos a mis maestros, pero cuando me expusieron ante el salón me dio mucho coraje y

⁵ Jocotitlán es un municipio que se encuentra ubicado al norte en el Estado de México.

creo que esas humillaciones no deben existir” (Armando, 2017). El aumento de los controles de comportamiento y la frecuencia con que las normas de conducta y verbales se aplican, implican para los alumnos castigados cierta diferenciación entre los demás, así como un refinamiento gradual de la conducta entre lo que se permite y no, y la inhibición psicológica cuando las normas conductuales se vuelven más exigentes. En los relatos se hallan las memorias de la infancia escolarizada, la cual revela la dimensionalidad de lo que debe ser castigado y que puede iniciar desde los primeros años de la educación primaria. De esta manera, se exponen las múltiples formas de castigo escolar y las diversas maneras de significación, en donde se encuentra involucrada una estructura compleja y una densidad de significados. Mientras que en la escuela existen las prácticas socializadas para manejar conflictos y problemas recurrentes, lo que vemos reflejado en los comentarios de los alumnos del posgrado es la continuidad del castigo presente en la cotidianidad escolar que permanece en la memoria. Así, por más discursos en torno a la convivencia escolar armónica o acerca de una escuela libre de violencia, la urgencia, y la presión social y profesional por controlar a un grupo y orientarlo hacia el aprendizaje, pueden llevar a los docentes a aplicar castigos físicos o hacer comentarios que pueden denostar, menospreciar o incluso insultar a los alumnos. De esta manera, las estrategias empleadas por los docentes de grupo para aplicar castigos a los alumnos implican una expresión de los valores y emociones en torno a la disciplina, el orden y la limpieza. La aplicación del castigo está basada en la interpretación de los valores y sentimientos en torno al conflicto y las formas de aplicar las estrategias de control. En nuestra concepción, el castigo escolar es un tema simbólico ya que se vincula con la subjetividad del docente de grupo y de quien lo recibe, siempre en aras de la formación; aun así, el castigo opera como un signo de autoridad.

La vida en cada una de las escuelas se configura y reconfigura en las interacciones y en las prácticas escolares, en donde prevalecen visiones, pensamientos y concepciones del mundo que se concretan en el establecimiento de acuerdos, normas mínimas de conducta, e incluso de reglamentos escolares, que se consideran como la base que legitima e incentiva los comentarios y sanciones que se pueden aplicar en el grupo. Sin embargo, en los hechos parece ser —según lo que aquí se ha relatado— que hace una o dos décadas la vida en el aula no se construía sobre una base de acuerdos producto del conjunto de alumnos y maestro. Situación que aún hoy no dista de ser semejante, pues hay una normatividad externa que limita y enmarca lo permitido y lo prohibido en las aulas y en la escuela, además del poder que sigue invistiendo al profesor para imponer maneras de ser y hacer en su interior. La recuperación de las subjetividades de los estudiantes no es un ejercicio que suceda actualmente para configurar las normas de vida en los espacios áulicos. Lo que nos muestran estos relatos es justo eso, que poco tiene que ver lo que los alumnos piensan y sienten sobre su estancia en la escuela, lo que implica la normativa asumida por los docentes como el deber ser que disciplina y forma a los estudiantes.

Los relatos enunciados por los alumnos del posgrado son elementos a compartir con otros, pues son parte de las experiencias colectivas, de eventos específicos y de formas de disciplina escolar que se viven en el interior de las aulas. Esto lleva a recordar lo que Van Dijk ha denominado la “memoria episódica o personal y la memoria social” (2001:23). Es decir, los relatos expresan individualidades, sin embargo, al reunirse se constituyen en un conjunto de experiencias similares que muchos han vivido en sus trayectos escolares, que remite a pensar las prácticas cotidianas en el presente. Evidentemente, los relatos muestran ahí la presencia de la violencia dentro de las escuelas, en las dinámicas diarias en las aulas, asociadas a significaciones y en cierto grado a la conflictividad escolar. Si bien son visiones particulares y específicas, reconocen diversidad de posibilidades en las que se involucra una compleja estructura de significaciones. La escuela como institución tiene una serie de tradiciones con una multiplicidad de interpretaciones, de sujetos docentes y alumnos que la componen. No hay una manera de entender el proceder de los sujetos en cada uno de los casos enunciados; tal vez por ello estos temas se ubican en el ámbito de la comprensión. Se requiere entender que el castigo escolar es una compleja institución social que se muestra recurrente y con consecuencias emocionales en algunos casos. Es una expresión moral que busca disciplinar y controlar a los alumnos.

Conclusiones

Desde el referente que ofrecen los relatos de estos estudiantes de posgrado en educación, acerca de lo que ellos valoran como castigos escolares vividos directamente, y que hoy, con el paso del tiempo y considerando que desempeñan la función docente, es posible plantear lo siguiente:

- a) La recuperación de la propia voz de estos estudiantes a través del relato escrito, acerca de lo que vivieron en su época de alumnos en relación con el castigo escolar, es un ejercicio rico en experiencias que muestra contextos diversos en donde se manifiesta el ejercicio del poder del maestro sobre los alumnos de una manera cruda. Desde el ejercicio de la autoridad formal, una parte impone el sufrimiento a otra, el maestro a los alumnos aparentemente desvalidos.
- b) En los relatos de los alumnos sobre el castigo escolar, no es una constante distinguir algún momento en donde ellos contextualicen los eventos en cuanto a los procesos de vida en el aula que desencadenan las prácticas del castigo. Son muy dados a mostrar solo la parte donde el maestro castiga, pero poco se muestra el escenario espacio-temporal de aula donde transcurren estos actos. Esto debido a que para la escritura del relato no se solicitó contextualizarlo o ampliar el contexto. Esto sería una tarea pendiente para la investigación futura.

c) De igual modo, aun cuando era posible esperar que los relatos trajeran a la luz la práctica docente actual de los informantes, no se recupera esta como referente de lo vivido en lo personal, lo que se relaciona con lo que hoy se hace en la interacción cotidiana con los propios alumnos, es decir, lo narrado se limita apenas a presentar la experiencia como alumno y no se buscó su conexión con lo que actualmente realiza como docente.

La aproximación a través de los testimonios constituye un camino para conocer el devenir del castigo escolar desde el referente de los recuerdos que ofrecen los participantes en la investigación, especialmente aquellos que se mantienen en su memoria. Aunado a ello, que la temática no es un asunto nuevo o novedoso, sino un continuo que se manifiesta en las diferentes escuelas y niveles educativos; quizás ahora, frente a las nuevas condiciones y exigencias sociales, el fenómeno sea más visible y vigilado.

Referencias bibliográficas

- Beverley, J. (2013). "Testimonio, subalteridad y autoridad, narrativa". En N. K. Denzin y I. S. Lincoln (comps.). *Manual de investigación cualitativa*, vol. III. Buenos Aires: Gedisa.
- Byung-Chul, H. (2016). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Chase, S. (2015). "Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces". En N. K. Denzin e I. S. Lincoln (comps.). *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección de análisis de datos*, vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- _____. (2005). *Historia de la sexualidad. Tomo I, La voluntad de poder*. México: Siglo XXI.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Concepción: Antrophos.
- Jiménez, C. (1996). "La Escuela Nacional de Maestros, sus orígenes". (Tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa). Ciudad de México: DIE/Cinvestav.
- León, E. y H. Zemelman (coords.) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos/CRIM-UNAM.
- Martínez, M. (2015). "La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente". (Tesis doctoral en Pedagogía). México: UNAM.
- Portelli, A. (1994). "El uso de la entrevista en Historia Oral". *Anuario 20 de la Escuela de Historia*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario-FHyA, pp. 35-48.
- Van Dijk, T. A. (2001). "El análisis crítico del discurso". *Revista Texturas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.