

La escuela: aprendiendo a leer, sumar y obedecer

ARELY ZEVALLOS CASAFRANCA*

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú

Resumen

La escuela, como una institución disciplinaria, ha dispuesto entre sus funciones más relevantes el mantenimiento y control de su población estudiantil, en un tiempo y espacio determinado, bajo lo que podría definirse como una “lógica de la organización escolar”. Si bien tanto la disciplina como el castigo han sido concebidos como dispositivos inseparables del funcionamiento de la escuela, formando parte de las metodologías de enseñanza, sus alcances han experimentado transformaciones importantes durante los últimos tiempos. A través del análisis de casos descritos en el presente artículo, se discuten los mecanismos disciplinarios en escuelas rurales y urbanas del Perú, para mostrar cómo el castigo no solo ha sido reconocido o legitimado como método de enseñanza dentro de la escuela, sino también como un dispositivo que la trasciende e involucra a un entorno social más amplio.

Palabras claves: educación, castigo, juegos de poder, control, escuela.

The school: Learning to read, add and obey

Abstract

The school as a disciplinary institution, has arranged as one of its most important functions the maintenance and control of its student population in a given space and time, under what might be described as a “logic of the school organization”. While both the discipline and punishment devices have been conceived as inseparable from the operation of the school as part of the teaching methods, their ranges have undergone major transformations in recent times. Through the analysis of cases described in this article, we discuss the disciplinary mechanisms in rural and urban schools of Peru, to show how punishment has not only been recognized or legitimized as a method of teaching in school, but also as a device that transcends and involves a wider social environment.

Key words: education, punishment, power plays, control, school.

* Antropóloga de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, diplomada en estudios de Género, Interculturalidad y Derechos Humanos en Salud (UPCH). Magister en Antropología (PUCP) y ex becaria de la Fundación Ford.

Introducción

La escuela es una organización compleja, pues en ella se identifican diferentes elementos que la integran y diversas relaciones que se establecen entre los actores. A través del sistema educativo se ha buscado poner en funcionamiento una dinámica de relaciones, jerarquías y acciones con el fin de encauzar, por medio del control y la disciplina, las conductas de los alumnos, a objeto de clasificarlas, regularlas y homogeneizarlas de acuerdo a estereotipos instaurados en el sistema educativo, los que, además, son legitimados por el entorno social.

En el contexto organizacional de la escuela se implantan distintos mecanismos de control, uno de los cuales es el castigo, que ha sido o viene siendo usado como dispositivo de corrección, entendido según variados significados como pena, padecimiento, tormento o sufrimiento. Para Foucault (1990), el castigo y la vigilancia son poderes destinados a educar (adiestrar) a las personas para que cumplan normas, leyes y ejercicios de acuerdo con la voluntad de quien detenta el poder. Por ello, el castigo es el medio descubierto por el poder para intentar corregir a las personas que rompen las reglas dictadas por el propio poder; es el medio para evitar que incurran en conductas “no adecuadas” para el entorno social, considerando de manera implícita que, por la presencia del castigo, las personas tendrán recelo de cometer algo contrario a las normas instauradas por un poder determinado.

Propio del orden social, el castigo comprende una parafernalia de símbolos. Para que estos funcionen deben responder a diferentes condiciones, como la legitimación del entorno social o cuando son insertados dentro de la lógica organizacional, como ocurre en el ámbito de la escuela.

Tomando en cuenta que la finalidad del castigo es educar, se esperaría que la persona que lo recibe reconociera que la escuela y la sociedad prohíben determinados tipos de acciones y conductas. Según Hampton (1984), una de las funciones identificables del castigo es “enseñar a la persona a través del dolor, que existe una barrera de acción”. En este sentido, como función social, el castigo incorporaría mecanismos dentro de la lógica del escolar, adaptando así el enfoque de Alca (2011) sobre la “economía de las prácticas”, según el cual las personas condicionarían sus decisiones mediante cálculos de costo beneficio o de oportunidad de orden económico, ambiental, social, cultural o simbólico. Para el autor, en la escuela los diferentes mecanismos del castigo generarían también una “economía de las prácticas” en la enseñanza, porque se ahorran prácticas educativas y se implementa como un

medio a través del cual se esperan comportamientos específicos. El castigo representa también los medios de acceso a las dimensiones sociales, culturales y simbólicas de la sociedad en la que se desenvuelve el individuo. Al considerar estas tres dimensiones se resalta lo siguiente:

- Lo social, porque mediante el castigo se genera un tipo de poder que ejerce un actor sobre otro.
- Lo cultural, porque mediante el castigo se inculcan valores, conocimientos y un tipo de comportamiento de manera obligatoria.
- Lo simbólico, porque mediante el castigo se representa el reconocimiento del poder de un actor y le otorga cierto estatus.

Al hablar de castigo en este trabajo se alude a la diversidad de sus formas –tales como el castigo físico o el psicológico– a las que se recurre para sancionar conductas no deseadas. Siendo la escuela una organización cuyo objetivo general es formar individuos, los castigos operan como herramientas que se les ha concedido a los educadores, dándose incluso por sentado que en un establecimiento educativo se debe “escarmentar” a quienes no cumplen con su deber.

Frente a una situación donde la educación se ha masificado gracias a la globalización, es posible identificar una multiplicidad de prácticas y relaciones entre los actores de la comunidad escolar, donde se establecen diferentes mecanismos de castigos. Dadas las implicaciones de estas prácticas en el desarrollo personal y social de los educandos, es importante preguntarse: ¿cuáles son las características de los castigos que se aplican en las escuelas, sean del ámbito urbano o rural? ¿Existen variaciones entre el tipo de castigo implementado según el contexto social y cultural de las escuelas? ¿Cómo se legitiman los castigos?

En el marco de este estudio se propone como hipótesis de trabajo que el castigo, en sus distintas manifestaciones, es un dispositivo legitimado y reconocido de manera diferenciada según el contexto social en el que es aplicado, de tal forma que en el ámbito rural el castigo físico está legitimado por el mismo entorno social, mientras que en un ámbito urbano solo se toleran socialmente los castigos que no sean físicos.

Para ello se muestran dos casos de ejercicio del castigo como forma de control social. El primero pertenece al mundo rural y el segundo, al urbano. Luego se realiza el análisis y finalmente se exponen los aspectos relevantes a manera de conclusiones.

Los casos

Este artículo es una reflexión basada en mi experiencia personal y profesional respecto del castigo como herramienta educativa¹. La justificación de su elección como tema de interés radica en los siguientes criterios: i) los constantes reclamos a través de medios de comunicación por parte de padres de familia en zonas urbanas, frente a situaciones de castigo físico de sus hijos en sus centros educativos y ii) las prácticas de castigo y sanciones en las escuelas como parte del proceso educativo tradicional.

Considerando estos criterios, la idea inicial fue delimitar la muestra al desarrollo de un estudio de caso en escuelas de zonas urbanas; sin embargo, las primeras visitas de terreno, los datos y la información obtenida abrieron otras preguntas, como por ejemplo, ¿el castigo en las escuelas rurales es implementado de la misma manera que en los establecimientos urbanos? ¿Qué tipos de castigo son puestos en práctica en escuelas rurales? Estas interrogantes condujeron a reconsiderar la muestra y ampliarla a un estudio comparativo entre zona rural y zona urbana, permitiendo replantear aquellos cuestionamientos iniciales sobre las sanciones referentes a casos concretos de castigo que se aplican en las escuelas peruanas.

Caso 1: El contexto rural: “La letra con sangre entra”

Ernesto Hanco, 10 años, estudiante de tercer grado de educación primaria. Centro Educativo N° 56465 Llaquepata, Comunidad Campesina de Llaquepata, ubicada al norte de la ciudad de Cusco.

Un día en la vida de Ernesto

Hoy Ernesto, como de costumbre, despertó muy temprano para pastar por unas horas el par de vacas que su familia posee como el bien máspreciado. Esta actividad ha ocasionado que llegue tarde a su centro educativo casi de manera frecuente.

Ya en la puerta del salón, Ernesto saluda muy tímidamente y pide permiso al docente para ingresar, interrumpiendo la clase. El profesor se le acerca y le da un jalón de orejas delante de sus compañeros, quienes se ríen y se burlan de él.

Ernesto está sonrojado y no atina a manifestar nada o a emitir reclamo alguno. El adulto suelta la oreja de Ernesto y le dice: “Parece que tú no entiendes. Ya te he

¹ Este documento es resultado de un trabajo de campo en la Región Cusco, 2008, como parte del curso Antropología de la Escuela en la Maestría de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

jalado de las orejas tantas veces que hoy pensé se quedarían en mi mano –se ríe–. Recuerda que todo es por tu bien, niño, para que aprendas a ser un hombre”. Unos minutos después, Ernesto se encuentra ya reincorporado en su pupitre, momento en que el docente pide los cuadernos para revisar los deberes escolares.

–¡Uy! –exclama –, parece que hoy tenemos voluntarios que no desean tener recreo. A ver, pasen los siguientes alumnos: Quispe, Huamán, Hanco. ¿Cómo? ¿qué veo? ¿Otra vez tú? Eres caserito, Ernesto Hanco. Pase adelante junto con los otros ociosos.

Ernesto se acerca a la mesa del maestro. “¡Solo has hecho cuatro de las diez sumas!”, le dice e inesperadamente le golpea la cabeza con el cuaderno. “A ver si así por lo menos te entra algo en esa cabezota”. La misma suerte corren los otros alumnos que no han cumplido con la tarea, quienes reciben insultos y reprimendas: “¡Son unos brutos! Si no quieren aprender, hagan lo que mejor hacen, vayan a seguir pastando sus ovejas... ¡Inútiles, ociosos!”.

Ernesto se siente avergonzado ante todo el salón. El maestro nuevamente dice: “Hasta que yo me vaya a traer un material, ustedes como castigo me pasan la lectura de los gorrioncitos al cuaderno y con buena letra. ¡Ah!, me olvidaba: denle las gracias a Ernesto, quien me ha hecho enojar y por él ustedes hoy aprenderán a escribir mejor”. Los niños voltean a mirarlo y le gritan: “Por tu culpa, oye. No es justo que por su culpa tengamos que hacer esto”.

Llegada la hora del recreo, Ernesto, castigado sin poder salir, permanecerá parado junto a otros compañeros en una de las esquinas del salón durante los treinta minutos que dura el recreo. Transcurrida la mañana de Ernesto entre regaños y castigos, llega la hora de irse a casa o la “salida”, como dicen los niños. Cierra su cuaderno y lo pone en la mochila, instante en el que se acerca su maestro y le dice: “Hanco, tú no entras mañana a clases si no traes a tu mamá, ¿oíste bien? Tiene que venir a conversar conmigo; si no, mejor ni vengas”.

Con estas palabras retumbando en la cabeza, Ernesto regresa a casa, caminando durante dos horas, como todos los días. Piensa cómo le dirá a su mamá que el maestro quiere conversar con ella; probablemente se expone a otro regaño o castigo.

Una vez en casa, su madre le sirve una sopita de chuño², que él almuerza de prisa, pues juntos tienen que llevar a pastar las vacas. En el camino, el pequeño toma valor y le comenta a su madre: “Mamá, mañana tienes que ir a mi escuela, el pro-

2 El chuño es una forma tradicional de conservar y almacenar las papas durante largas temporadas en regiones alto andinas.

fesor no me va dejar entrar si no vas”. Con el ceño fruncido la mujer responde: “*Imata roarusin chis sajra, qella*” (“Qué habrás hecho demonio, ocioso”, en lengua quechua). “Para vergüenza, en la comunidad me dicen: Que tu hijo no se junte con el mío, pues lo va a malear”.

Efectivamente, los padres de familia, enterados del constato castigo que sufre Ernesto, han prohibido a sus hijos juntarse con él, porque asumen que es una mala influencia. Así, en varias ocasiones, cuando el niño ha ido a buscar a alguno de sus amigos a sus casas, ha sido agredido y expulsado con insultos por los padres de éstos: “Fuera de aquí, *qella* (ocioso) ¿*Imata munasqa kay asnuta?* (¿Qué querrá este asno?) Pa’ qué quieres a mi hijo, para malearlo como tú”.

Unas horas después de pastar las vacas, Ernesto está de vuelta en casa. Bajo la luz tenue de un mechero saca su cuaderno y trata de hacer las tareas. Resuelve muy pocas, y cansado de tantos intentos, decide ir a dormir.

Al día siguiente, después de sacar a sus vacas muy temprano, se dirige a la escuela junto a su madre. Igual que la jornada anterior, llega tarde e interrumpe la clase.

“Profesor, profesor”, llama la mujer, mientras toca suavemente la puerta entreabierto del salón. El maestro se acerca, los mira a ambos fijamente y exclama: “¡Pensé que ya no ibas a venir!”. Luego se dirige a la madre y le dice: “Bien señora, el motivo por el cual la he hecho llamar es porque este niño llega tarde a clases casi todos los días, no cumple sus tareas como debe ser y está más atrasado que sus compañeros. Por ejemplo, mire. Hanco, pásame tu cuaderno de tareas”. Nervioso, Ernesto obedece.

El maestro abre el cuaderno y comenta: “Mire, señora, hoy tampoco ha terminado la tarea. Si no se pone ‘pilas’, creo que se queda un año más. No podemos hacerlo pasar de curso en estas condiciones, este niño prácticamente no sabe nada”.

Intempestivamente la madre coge la oreja de Ernesto y le da un jalón fortísimo. “¡Ay!”, grita el pequeño, que tiene la oreja roja. “Este es un ocioso, profesor, no quiere obedecer. Por favor, si es necesario castíguelo para que aprenda mejor”, dice la madre. Luego, el docente replica: “Mira, Hanco, tienes que valorar el esfuerzo que hacen tus padres para darte educación, trabajando su chacrita, sea como sea te están haciendo estudiar para que no seas un ignorante, para que seas alguien... No se preocupe, señora, ya hablaré con él”. “Gracias, profesor, *diosulpay*” (Dios se lo pague).

El maestro coge a Ernesto de los hombros y lo pone al medio del salón, diciendo: “A ver, niños, tenemos que aprender la lección. Lo que le pasa a este compañero le puede pasar a cualquiera que no quiera ser alguien, que se conforme con trabajar la chacra y no tener otras cosas”. Algunos niños comentan: “Sí, profesor. Mi mamá dice que mejor no me junte con él, porque es maleado”, y los demás apoyan la opinión. El maestro lo suelta y le dice: “Ya ves, Hanco, ¿por qué no tomas el ejemplo de Juliana o de Eder? ¿Qué tendrás en la cabeza? ¿Estará vacía?”. Mientras el profesor continúa regañándolo, Ernesto se mantiene con la cabeza baja, la oreja roja y adolorida, y lágrimas en los ojos. Miles de temores atormentan sus pensamientos y se pregunta si en verdad la letra entra con sangre.

Caso 2: El contexto urbano: “A mi hijo no le pega nadie”

Marcelo Flores, 10 años, estudiante de quinto grado de educación primaria en el Centro Educativo N° 50023 República de México, Distrito de Cusco.

Un día en la vida de Marcelo

Hoy Marcelo despertó temprano, desayunó, se despidió de su madre y se fue a la escuela. “¡Asuuu! Llegué temprano”, exclama. Pocos minutos después hay que cumplir con la hora patriótica y formar en el patio para honrar a la patria, al colegio y a Dios, como todos los días.

Mientras se lleva a cabo la ceremonia, va pintando con un lapicero el cuello de la blusa de su compañera que se encuentra parada delante de él. “Marcelo, ya deja de molestarme”, le pide la niña. Él responde con una mueca y una sacada de lengua. “Le avisaré al auxiliar”, dice ella y Marcelo responde: “Dile pe, qué me importa”.

De un momento a otro se acerca el auxiliar y golpea con un puntero la pierna de Marcelo, quien bruscamente lo encara: “¡Qué le pasa a usted, qué se cree para pegarme!”. El incidente queda ahí hasta después del recreo, cuando el niño es llamado a la dirección del establecimiento, donde lo aguardan el auxiliar, el director y la pequeña a quien Marcelo había pintado la blusa.

“¿Se da cuenta usted, niño, de la conducta inaceptable que está teniendo? Ese tipo de vandalismo no lo toleraremos en esta escuela. Debe entender que así solo se comportan los animales que no razonan ¿o usted es un animal? ¡Responde! No te hagas el tonto, ahora te quedas mudo. No importa, señor auxiliar, que el niño limpie los baños, a ver si así aprende este cabeza hueca que viene a la escuela para calentar el asiento”. Marcelo recibe un golpe con el puntero y se pone a llorar. “¡Ay!

Me duele”, mientras el director con voz fuerte le dice ‘Espero que en esa cabeza se entienda que si no se cumplen las normas de la escuela siempre hay una sanción’.

Después de haber limpiado los baños, Marcelo es enviado a su salón donde estalla en un mar de lágrimas y pesares. El profesor de aula le pide: “A ver, Marcelo, por favor, no haga tanto ruido, distrae a sus compañeros”. El niño se mantiene callado el resto de la mañana.

Terminadas las labores escolares, retorna a casa y le cuenta a su mamá lo sucedido. “Esto es un abuso, cómo te van a maltratar así. Y tú, ¿te has dejado golpear? Qué tonto eres, hijito. No has podido gritarle. Ahora veremos; hasta por radio lo voy a denunciar a ese abusivo”, dice la madre.

Al día siguiente ambos se levantan muy temprano y se dirigen a la escuela. Una vez en el lugar, la madre entra en la oficina de la dirección y reclama al director por qué su hijo ha sido maltratado. “No le voy a perdonar a ese auxiliar, señor director, que le haya golpeado de esa manera. Ni siquiera yo les pego en mi casa y va venir un extraño a hacerlo. Dónde está ese que se llama auxiliar, quiero hablar con él”. El director le dice: “Cálmese, señora, por favor. Usted debe entender que no solo con dulces se cría a los hijos, a veces hay que poner mano dura porque si no se nos tuercen”. Ella replica: “Y cómo queda mi hijo. Yo me voy a quejar hasta por la radio, no le voy a dejar a nadie que le pegue a mi hijo. Eso nunca”.

Cuando llega el auxiliar, la mujer arremete contra él e intenta agredirlo. “Quién se cree usted para golpear a mi hijo, auxiliar de quinta será usted”.

“Señora, cálmese”, le dice el auxiliar. “Si he actuado de esa manera es porque su hijo estaba fomentando la indisciplina”. La madre responde: “Para eso está la boca, para conversar, pero pegarle, eso no le voy a permitir a nadie. En mi casa ni le tocamos y otro va a venir a pegarle. A usted yo le golpearía con ese palo”.

Luego de seguidas discusiones y algunos intentos de agresión, la reunión termina. Poco contenta, a la hora de la salida la mujer decide comentar lo sucedido a las demás madres. Estas demuestran preocupación por sus propios hijos y se unen para exigir una reunión a nivel del salón.

Al día siguiente, ya está circulando la esquila de citación a una reunión de urgencia “para tratar asuntos concernientes al maltrato físico que vienen sufriendo nuestros hijos en el colegio”.

En toda la escuela se viene comentando lo ocurrido, pero en el quinto año de primaria en particular los alumnos han estado intercambiando sus experiencias como víctimas de agresión y se sienten unidos en una causa común. Sin embargo, el grupo de amigos más cercanos de Marcelo lo han hecho a un lado y han tenido una actitud de censura frente a él. Durante la mañana le han hecho oír diferentes comentarios: “Detrás de su mamita se esconde, el quejón”, “es un cobarde, parece una mujercita”, “por un golpecito se queja, qué pasaría si le hubieran golpeado como a mí; fuerte me ha dado el auxiliar cuando no marchaba bien y no me he quejado”, “con su mamita ha venido él, cobarde es el Marcelo”, “mariquita se cree, chivo es”.

Terminadas las actividades escolares, Marcelo retorna a su casa y le pide a su mamá que no vaya a la reunión, que deje las cosas así. “Seguro que te están atemorizando en la escuela, al miedo te estará trabajando ese auxiliar”, le dice ella. Marcelo no responde y agacha la cabeza.

Por la noche, en la reunión de los padres, se cuenta con la presencia de 25 de los 33 alumnos. Abre la sesión el presidente de los padres de familia del salón: “El motivo por el que se los ha convocado es por el maltrato que nuestros hijos están sufriendo aquí en la escuela por parte del auxiliar. Como ya sus hijos les habrán contado, le ha sucedido al niño Marcelo, quien valientemente le ha comentado a sus padres; si no, nunca nos hubiéramos enterado, creo yo”. Los padres asienten con la cabeza e interrumpen con diversos comentarios: “A mi hijita también le había pegado y no nos ha avisado”, “a mi hijo también, con ese puntero que lleva”, “al mío le ha hecho hacer 200 lagartijas en pleno sol”, “igual al mío”.

“Entonces sinteticemos y de una vez propongamos que el agresor de nuestros niños se vaya del colegio”. “Sí, exijamos que despidan al auxiliar”, se escucha repetidamente entre los asistentes.

“Entonces, por favor, firmemos este papel, que mañana mismo me acercaré a la dirección para pedir que se saque a este mal ejemplo de la escuela y para esto es importante que firmemos todos, para respaldar nuestra petición”. La reunión culmina después de tres horas con la firma de todos los presentes para poder presentar el documento.

Al día siguiente, la solicitud de los padres de familia del quinto año de primaria es entregada al director, quien se niega a aceptarla. Por su parte, los padres han amenazado con denunciar estos actos por los medios de comunicación. El director, sin

otra alternativa, acepta el pedido y comienza el trámite en la Dirección Regional de Educación.

Poco tiempo después, como de costumbre, comienza la ceremonia cívica que se realiza todos los días en la escuela. Durante el acto, el director ha mencionado el caso de Marcelo, solicitando a todos los alumnos que volteen a verlo. El director exclama: “Señores alumnos, a esta escuela ustedes vienen a estudiar, no a molestar a sus compañeros ni a hacer berrinches, ocasionando malestar entre los docentes y los padres de familia. Espero que entiendan y que actúen de manera adecuada... Ahora, entonces demos una oración para ver si que Dios ilumina nuestra forma de proceder. Padre nuestro...”.

Después de unas semanas, los resultados de la solicitud son positivos y los padres de familia logran el cambio del auxiliar en la escuela. Mientras tanto, Marcelo ha venido siendo objeto de burla entre sus compañeros varones. “Cuidado, no le fastidies, se va a quejar a su mamita”. El niño no se siente cómodo; está distraído y avergonzado frente a sus compañeros. Confundido, se cuestiona no haber podido manejar la situación como los demás, sin madres que se inmiscuyan. Al mismo tiempo, intenta convencerse de que quizá el castigo sea la mejor vía para que se enseñe disciplina y que sus amigos lo acepten. Y se repite a sí mismo: “El castigo es una especie de medicina”.

Análisis de los casos

A la luz de ambos casos, se concibe a la escuela como una organización donde hay actores que interactúan a través de realidades colectivas, inmersas en una serie de relaciones de coexistencia entre los miembros del grupo, buscando construir una realidad colectiva. En esta realidad no solo existen relaciones armoniosas, sino también procesos que muchas veces son conflictivos. Esto ha sido abordado por Ortner (1994) con su enfoque de “la cultura como práctica”, donde propone no ver a la sociedad como la simple suma de respuestas y adaptaciones, sino como un conjunto no armonioso en el que se encuentran relaciones de inequidad, dominación y acogida en un tiempo y lugar determinados. Para el autor, el estudio de la práctica es el tratado de todas las formas de acción humana, donde las relaciones, acciones y conductas de los actores son el punto de partida para comprender los procesos que involucran la realidad.

Por su parte, Crozier (1990) manifiesta que en las relaciones de coexistencia, ya sean armoniosas o conflictivas, se halla la integración de comportamientos basados en reglas y normas instauradas. Para entender mejor esta integración, sugiere partir

del estudio de las organizaciones, definiendo a la organización como ente social encaminado explícitamente hacia el logro de fines específicos con un mínimo de división horizontal y vertical. Las organizaciones operan como mediadoras entre los individuos y los valores que intentan institucionalizar.

Por ello, la educación puede ser entendida como un sistema en el cual se encuentran diferentes elementos que interactúan entre sí. Alrededor de estos elementos se establecen organizaciones, en torno a las cuales se expresan diferentes prácticas, roles, conductas y costumbres. Por ejemplo, de manera particular alrededor de la escuela existe una organización que considera normas, funciones, prácticas, valores y sanciones.

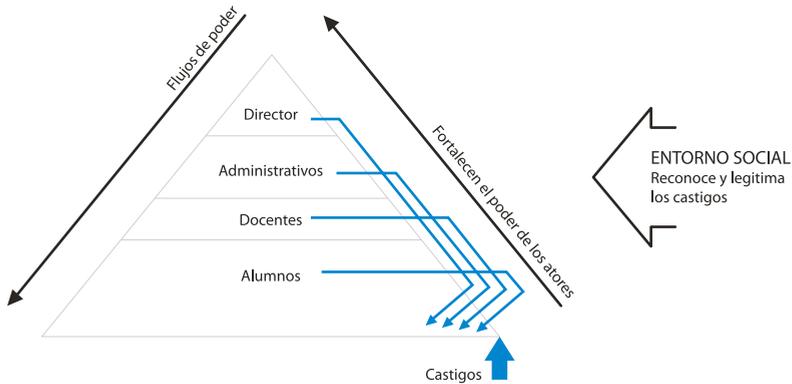
En este sentido, la importancia del análisis de la escuela como organización radica en explicar la estrategia de los actores, las interacciones y la lógica de sus conductas en función de las particularidades organizacionales, a través de las cuales se establecen mecanismos que estructuran y regulan las relaciones o los “juegos de poder” (Crozier, 1990), en los que se aprecia la lógica de los actores, sus estrategias, mecanismos de resolución de conflictos y de control, como el castigo. Estos juegos de poder se expresan en las interacciones sociales y son un instrumento creado para reglamentar la cooperación. En los juegos de poder se generan, además, relaciones de poder que instituyen zonas de incertidumbres que pueden controlar y usar para sus propias estrategias.

Otros autores (González, 1992) consideran fundamental tener en cuenta las relaciones que se establecen en la escuela desde un enfoque multidimensional para poder comprender la realidad escolar.

De esta forma, en el caso 1 se puede apreciar que, dentro del contexto rural, se establece la interacción de una cadena de poder donde cada actor se alimenta del reconocimiento que le da otro de menor jerarquía, y así sucesivamente. Mantener el orden organizacional de la cadena de poder permitirá el funcionamiento y mantenimiento del sistema educativo.

En esta cadena se instauran flujos de poder que están determinados por la existencia de actores (director/docente) con bastante poder por sobre otros que tienen mediano o muy poco poder (alumnos/Ernesto). Esto se observa a través de las interacciones, las que se dan con la imposición de los castigos; por ejemplo, cuando el docente se acerca a Ernesto y le da un jalón de orejas delante de sus compañeros, quienes se ríen y burlan de él. Estos flujos de poder son reconocidos por los otros actores que participan de la comunidad escolar (compañeros de Ernesto/madre de Ernesto) y representan el vínculo que fortalece el poder de los actores (gráfico 1).

Gráfico 1. Cadena de poder en la escuela rural



Fuente: elaboración propia.

Considerando lo anterior, el castigo, ya sea físico o psicológico, restituye el poder de los actores dentro del sistema. Sin embargo, para que este persista, necesita ser legitimado por el entorno social. Este proceso se observa cuando la madre de Ernesto y la comunidad legitiman el castigo implementado por el docente sobre los alumnos.

La eficacia de los castigos, físicos y/o psicológicos, dependerá de la legitimidad que le otorgue el entorno social. En el caso de Ernesto, la comunidad reconoce la implementación del castigo físico y psicológico. Esto se advierte cuando la madre, a pesar de estar al tanto de las circunstancias que impiden a su hijo cumplir con las exigencias de la escuela y de los castigos que él recibe, acepta e incluso replica el acto correctivo, dando un jalón de orejas a su hijo y validando los argumentos esgrimidos por el docente.

Asimismo, el entorno social –vale decir, la comunidad donde vive Ernesto–, al tolerar la implementación del castigo dentro de escuela legitima los mecanismos de control (castigos) y reconoce el poder del actor que los impone.

Es importante tener presente que la escuela recrea ciertos patrones de conducta de los actores, plasmados en los estereotipos que se deben seguir como miembros de estas organizaciones educativas. Así, los actores deben ceñirse al estereotipo del docente, del alumno y del director. El no adecuarse a estas conductas preestablecidas significaría el rompimiento del flujo de poder y una de las formas de restituirlo es a través de los castigos.

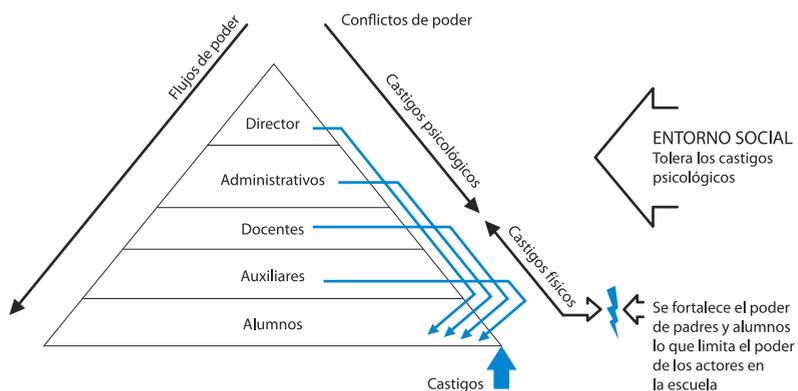
Una característica importante es que en algunas zonas rurales la comunidad asume los estereotipos que se recrean en la escuela. De esta forma, un niño que no se adapte a la escuela será sancionado socialmente, como se puede observar en el caso de Ernesto, quien es interpelado por su propia comunidad. Es muy probable que las familias toleren el castigo y lo signifiquen como un sacrificio que se debe realizar para una mejor educación de sus hijos. Para estos padres, la escuela es un mecanismo para la movilidad social de sus hijos y de esperanza para salir de las condiciones de pobreza en las que se encuentran.

La tolerancia y aceptación del castigo por parte de las comunidades rurales se relaciona también con el proceso histórico de sometimiento de sus integrantes a instituciones como la escuela. Esto puede entenderse como una consecuencia del poder colonial ejercido sobre estas comunidades.

A diferencia del caso rural analizado, en el contexto urbano el castigo físico o corporal no es legitimado por la comunidad. Esto se explica por las siguientes razones: i) los padres no lo permiten, ii) existe un mayor control en las escuelas sobre los medios coercitivos y iii) los niños tienen mayor conocimiento sobre sus derechos y sus mecanismos de protección.

Esto se puede apreciar cuando el auxiliar golpea a Marcelo, situación que conduce a un conflicto entre los padres y la escuela, demostrándose que el castigo físico no se legitima y subsecuentemente tampoco se reconoce el poder del actor que lo ejecuta. Lo anterior lleva a la pregunta sobre el papel del docente: ¿es educar? ¿Disciplinar? Este proceso se resume en el gráfico 2.

Gráfico 2. Cadena de poder en la escuela urbana



Fuente: elaboración propia.

El gráfico 2 muestra que en la escuela urbana el castigo físico no es legitimado y, por lo tanto, quiebra la fuente de reconocimiento del poder de los actores. Esta situación genera conflictos entre los padres y alumnos con los docentes y directivos. No obstante, el castigo psicológico parece ser tolerado por el entorno social, se asimila dentro de la vivencia cultural y como parte de la enseñanza educativa.

Reflexiones finales

El castigo es un medio de control social y cultural que es ejercido en las escuelas para que se interioricen y asuman reglas de coexistencia. Es un fenómeno sociocultural que, por un lado, tiene significados compartidos por los actores con mayor poder, los cuales ejercen presión sobre las acciones, gestos o palabras de aquellos con menos poder. Por otro lado, se trata de un fenómeno que institucionaliza mecanismos que abarcan a toda la sociedad para mantener el orden institucional; en este caso, de la escuela.

La escuela trata de ejercer poder mediante la vigilancia y el castigo. Por ello se plantea la idea de la escuela como entidad en la cual el poder dominante (representado por docentes y directores, entre otros) puede controlar a todos los alumnos al mismo tiempo. En este sentido, no es simplemente una institución disciplinadora, que solo instrumenta métodos y técnicas de vigilancia, sino que también sugiere e implementa castigos.

En la escuela los castigos tienden a jerarquizar y a diferenciar a los individuos. Por una parte, se establece una cadena jerárquica vertical que determina diferentes relaciones de poder, y por otra, propende a la diferenciación de los individuos entre los anormales (que vendrían a ser los castigados) de los normales (dóciles). De esta manera, a través del castigo se pretende homogenizar al grupo de acuerdo al alumno estereotipado por la escuela.

Por último, los casos nos muestran los distintos procesos en los que se legitiman los castigos en el sector rural y el sector urbano. Aquí es predominante la percepción de los actores sobre el ideal de la escuela o la responsabilidad o función que esta debe cumplir. 

Bibliografía

ALCA, J. 2011. "La economía de las prácticas. Análisis de las prácticas de extracción forestal y sus implicancias en la conservación de la Reserva Comunal Amarakaeri en Perú". The Graduate Institute, Geneva. Tesis doctoral.

CROZIER, M. y FRIEDBERG, E. 1990. *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México D.F.: Alianza Editorial.

FOUCAULT, M. 1990. *Vigilar y castigar, los medios del buen encausamiento*. Madrid: Siglo XXI.

GONZÁLEZ, P. 1992. *La escuela es una organización compleja*. PPU, Barcelona.

HAMPTON, J. 1984. *The Moral Education Theory of Punishment*. Philosophy and Public Affairs 13: 208-38.

ORTNER, S. 1994. "Theory in Anthropology since the Sixties". Chapter twelve. En: Eds. N. B. Dirks, G. Eley, S. Ortner. *Culture/Power/History. A reader in contemporary social history*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press, USA.

ROSSELL, L. y COSSIO, J. 2008. *Entre cuadernos y barrotes. La educación peruana desde el punto de vista de sus víctimas*. Lima: Ediciones Contracultura.

Fecha de recepción del artículo:

18 de abril de 2011

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

11 de octubre de 2011

Fecha de aceptación del artículo:

9 de noviembre de 2011

Correo electrónico:

jazevi8@yahoo.com

Dirección postal del autor:

Prolongación Ayacucho 533, Torres de San Miguelito, Torre 16, Dpto. ID, San Miguel, Lima.