

**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Colegio de Pedagogía**



**Realidades y posibilidades de la disciplina democrática  
ante la violencia en las escuelas**

**Tesis**

**Que para obtener el título de licenciado en pedagogía**

**Presenta**

**Tizoc Fernando Sánchez Sánchez**



**Asesora**

**Dra. Ana María Salmerón Castro**

**2015**

Ciudad Unversitaria, D, F.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Contenido

<b>Introducción: problemas análogos.....</b>	<b>3</b>
<b>I. Coordinadas en tres ejes (disciplina, violencia, democracia)</b>	<b>10</b>
<b>II. Sobre la disciplina: <i>el pretendido mal</i>.....</b>	<b>20</b>
<b>II.I La razón externalizada.....</b>	<b>24</b>
<b>II.II La racionalidad externa.....</b>	<b>34</b>
<b>III. Sobre la violencia: <i>el bien sabido mal</i>.....</b>	<b>47</b>
<b>IV. Sobre la democracia: <i>el mal sabido bien</i>.....</b>	<b>54</b>
<b>Apéndice I. Algunos ejemplos.....</b>	<b>62</b>
<b>Apéndice II. Fragmento VII de <i>El parque de diversiones</i>. .....</b>	<b>70</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>71</b>

## Introducción: problemas análogos

*“Te dejan sus herencias, te marcan un sendero,  
te dicen lo que es malo y lo que es bueno, pero  
ni los vientos son cuatro, ni siete los colores (...)”*

- Joan Manuel Serrat, Para vivir

El ejercicio de reflexión que representa esta tesis se acotará a ciertos aspectos de la disciplina escolar y la violencia en la escuela. Pero mostrar tal acotación corresponderá al primer capítulo. Lo que respecta a la introducción es mostrar el panorama más amplio en el que se enmarca el objetivo de esta tesis. Tal objetivo es encontrar elementos contextuales de la violencia y la disciplina que sienten bases para formular criterios orientadores de la práctica educativa.

Quiero comenzar por anotar que la definición de educación a la que recurriré, guarda importantes semejanzas con un tema fundamental de la hermenéutica. Es probablemente por esta condición análoga que la hermenéutica ofrece una orientación prudente para pensar los problemas de la educación. La ruta a seguir para exponer estas similitudes será 1) formular una primera versión de la definición de educación, más bien simplificada, pero que permitirá pasar a 2) formular el problema hermenéutico y la solución que se le da, para terminar con 3) reformular la primera definición en una versión más completa y compleja que permita cerrar la analogía.

Existe en el estudio de la educación, un modelo conocido como triángulo didáctico. Se trata de una tríada compuesta por los elementos fundamentales de cualquier interacción educativa: docente, estudiante y contenidos. Es la preocupación central de la didáctica pronunciarse sobre el modo en que deben suceder las relaciones entre estos tres elementos. Al respecto ha habido incontables propuestas que pueden organizarse de acuerdo con tres tendencias.

Primero, las que privilegian al docente, como la escuela tradicional. Baste por ejemplo una de sus primeras formulaciones, Comenio (2008) establecía el valor de la educación en su desarrollo acorde con un orden divino, mismo que se podía leer en el orden de la naturaleza y luego concluía que así como el sol es el astro que ordena al sistema solar, el docente debe poseer la centralidad del acto educativo. La falibilidad de este tipo de posturas ha quedado

demostrada en función de que estorban los procesos de aprendizaje como apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

En oposición, están las tendencias que dan primacía a los estudiantes. La escuela activa, la escuela nueva, el constructivismo<sup>1</sup>, entre otras, invirtieron la proposición al poner el acento en la individualidad y necesidades particulares de los estudiantes. Lecturas desvirtuadas de posturas como la de Rousseau, verbigracia la de Alexander Neill (1972), terminan por aseverar que sólo hace falta abstenerse de enseñar al niño y radican la posibilidad de su libertad en la negación a tender vínculos intergeneracionales con la cultura adulta. En este caso los efectos nocivos se han dejado ver en una autodestructiva inestabilidad de los estudiantes que sufren dificultades al convivir en sociedad o en los niveles absurdos de exigencia sobre el docente para ocuparse de cada tipo de necesidad particular de cada estudiante, alejándolo de su función fundamental como enseñante.

Una tercera propuesta, más comprensiva, pero que no ha visto sus ideales cristalizados en prácticas educativas de mayor escala, busca poner el acento sobre los contenidos y probablemente halló su primera formulación explícita en el pragmatismo deweyano. En este caso no se trata de tiranizar a los otros dos elementos del triángulo, sino de entender a los contenidos como un campo de encuentro donde se juegan las intencionalidades de docentes y estudiantes. Pero sobre esta propuesta abundaré más en la reformulación que finalizará la introducción. Ahora corresponde mostrar el problema análogo de la hermenéutica.

La hermenéutica también se juega en una tensión entre dos polos. Hay una tríada de elementos necesarios en la hermenéutica como ciencia y arte de la interpretación: autor, lector y texto. Donde el texto, como el contenido educativo, no es sólo la letra escrita, es también el texto oral y la acción. Es aquello que cuenta con una intencionalidad de transmisión. Mauricio Beuchot (2002) ha distinguido dos tradiciones principales en interpretación, de las cuales se habla en términos de predominio y no de expresiones puras, tanto como en los casos anteriores.

Una tradición, la univocista, privilegia al autor, implicando que existen significados literales. Supone que para todo lector es accesible la objetividad absoluta, una suerte de lograr en cabeza propia una copia idéntica de las estructuras mentales del autor. Beuchot

---

<sup>1</sup> En las aplicaciones que se hicieron de él, más que en sus planteamientos psicológicos originales.

ubica en esta corriente a la filosofía analítica, el positivismo o el escolasticismo. Análogamente, una educación centrada en el docente negaría toda actividad por parte del estudiante, salvo por la que llevara a la reproducción objetiva de las disposiciones del docente.

Hay otra tradición, la equivocista, que privilegia al lector, implicando que todo posible significado es alegórico. Esto supone que toda interpretación es determinada nada más que por la subjetividad del lector, planteando un relativismo donde cualquier interpretación es igualmente válida que cualquier otra. Beuchot identifica con esta corriente el pensamiento del posmodernismo, el romanticismo o el monasticismo. Tanto como las propuestas educativas *laissez faire* donde cualquier actividad emprendida por el estudiante supone un valor educativo si ha emergido nada más que de su voluntad y sin intervención ajena.

Beuchot demuestra cómo tanto el univocismo como el equivocismo caen en contradicción consigo mismos. Mientras que el univocismo se plantea paradojas al intentar encasillar la polisemia de los textos que es producto de las referencias a la diversidad existente en el mundo, el equivocismo se desacredita desde que parte del enunciado según el cual “todo es relativo”, enunciado en sí mismo absoluto. En este sentido, señala, los extremos terminan por tocarse. Se plantea, entonces, la necesidad de una forma de acercamiento que salve los problemas planteados por las tradiciones anteriores.

Esta tercera posibilidad no se ha constituido en tradición, aunque sus principios han sido ya expresados por pensadores como Aristóteles, Tomás de Aquino o Nietzsche y hoy por hoy es propuesta con solidez por el propio Beuchot. Se trata de la hermenéutica analógica, que acepta que una interpretación literal es inasequible, pero no por ello asume que cualquier cosa pueda ser válida al interpretar. Para esta hermenéutica, la actividad interpretativa del lector, si bien sesgada por él mismo, le permite aspirar a acercarse con suficiencia a la intención original del autor. La hermenéutica analógica se sitúa entre las dos primeras perspectivas.

“Hay lo que yo llamo una interpretación limítrofe, que reúne en una línea lo subjetivo con lo objetivo, y que, aun aceptando la intromisión de la subjetividad, nos deja el suficiente espacio de objetividad para que podamos decir que no traicionamos al autor cuyo texto estamos interpretando.” (Beuchot, 2002, pág. 36)

La hermenéutica analógica asume que la polisemia puede ser ordenada en función de similitudes y diferencias e incluso puede ser jerarquizada. Ya que la hermenéutica analógica se mueve entre dos extremos opuestos, su labor es encontrar el límite entre univocismo y equivocismo sin caer en ninguno. Es este tema – los límites – al que quería referirme con más puntualidad. La hermenéutica analógica tiene entonces que cuidarse de dos cosas. Una, establecer criterios para el ordenamiento y la jerarquización que sean tan rigurosos que impidan la diversidad. Otra, establecer criterios tan laxos que impidan un punto común de encuentro para las distintas interpretaciones. Este problema puede ser salvado, siguiendo aún a Beuchot, mediante la frónesis. También denominada prudencia, la frónesis recurre a la intuición y el razonamiento para reconocer en el contexto los argumentos que permitan establecer la medida en que una interpretación es fiel o abusa del texto ya en un sentido objetivista, ya en uno subjetivista.

Es hora de volver al problema educativo en su versión más compleja. El modelo del triángulo didáctico que representa una situación propia del aula, puede ver sus términos sustituidos del modo siguiente: en lugar de un docente, una generación vieja; en lugar de un estudiante, una generación nueva y en lugar de contenidos, el mundo. Se tiene entonces el esquema de la educación como la define Gabriela Diker (En prensa), definitivamente inspirada en Hannah Arendt (1996). Si bien la formulación del triángulo didáctico se distingue de la tríada hermenéutica en que el docente no es necesariamente el autor de los contenidos como el autor lo es del texto, en esta segunda configuración, la generación vieja – que incluye tanto a los vivos como a las generaciones muertas – sí es autora del mundo al que se presenta la generación nueva.

Resumo el planteamiento de Diker. Cada generación nueva llega a un mundo que le precede, que ya tiene echados a andar una colección complejísima de sistemas políticos, lingüísticos, económicos, educativos, laborales y de pensamiento, por mencionar algunos. La generación vieja es autora de estas construcciones sólo en la medida en que llegó antes al mundo, en que tuvo tiempo de introducirse al funcionamiento de las mismas y decidir si perpetuarlas o transformarlas. La generación nueva necesita entonces ser introducida al mundo, a los modos en que funciona, en tanto que poder incorporarse representa, incluso, poder sobrevivir. La generación vieja necesita que la generación nueva se incorpore para que la muerte biológica de la primera generación no represente una muerte cultural de

aquello que la humanidad ha construido hasta entonces. Aquí se presentan dos riesgos que de algún modo ya se explicaron antes.<sup>2</sup>

Una educación que operara privilegiando a la generación vieja, como el univocismo, bogaría por una reproducción ciega del *statu quo*, no sólo objetiva, sino objetivante de la generación nueva. Se trataría de la restricción absoluta de la libertad, de las posibilidades de crear y de imaginar.

Una educación que despreciara la herencia de la generación vieja y otorgara total autonomía a la generación nueva, como el equivocismo, correría el riesgo de arrasar con todo lo que ya se ha elaborado, lo bueno y lo malo. Difícilmente se podría llegar a ningún lado como especie si cada generación tuviera que reinventar todo. Se trataría de otra restricción a la libertad, la creatividad y la imaginación, ahora dada por la imposibilidad de darles continuidad en el tiempo.

La educación, sigue Diker, tiene entonces una doble responsabilidad,

“(…) proteger la novedad y la promesa de renovación que la infancia trae consigo ( lo único que impide – nos dice Arendt – el retorno de lo mismo, lo que renueva sin cesar a la sociedad, salva al mundo de la ruina y lo preserva “de la mortalidad de sus creadores y habitantes”), y, al mismo tiempo, debe presentarles el mundo a los “recién llegados”, hacerles allí un lugar, inscribirlos en la cadena de generaciones, para así también proteger ese mundo, para (...) que los niños encuentren el modo de realizar lo nuevo sin atentar contra él.”  
(Dicker, En prensa)

La labor de la educación es, por lo tanto, una labor de mestizaje, no sólo como el mestizaje de grupos con culturas distintas, sino un mestizaje de todo el futuro con el pasado de las sociedades humanas. La educación trabaja en el “entre”: entre docentes, estudiantes y contenidos, entre las generaciones, entre grupos de una sociedad, entre lo escrito y lo porvenir, entre el legado y la utopía. Tiene la delicada labor de enhebrar o engarzar las

---

<sup>2</sup> Cabe hacer una precisión a este respecto. Si bien he expresado, en adhesión a Diker, que la generación vieja introduce a la generación nueva en el mundo por medio de la educación. Esta introducción se da vía una selección de aspectos del mundo. No se podría tratar de una introducción íntegra al mundo tal cual existe, que es, en tanto totalidad, incognoscible. En este sentido el contenido, como término del triángulo didáctico y el mundo, como término de la definición de educación no son análogos, sino que son idénticos.



generaciones, de tal modo que estas puedan delimitar el papel de la tradición junto a la novedad, que busquen el equilibrio entre la conservación, la destrucción y la creación.

La línea de esta tesis se inserta en este panorama en dos sentidos. Por un lado, la violencia más visible que nunca, es evidentemente un acto desmesurado de destrucción. No es la anulación selectiva de elementos indeseables en la herencia social y cultural, es la institucionalización del desprecio a toda dignidad humana, de las generaciones viejas o nuevas. Lo cual supone un tipo de problema con el que lidia la hermenéutica tanto como la educación: los límites.

Aquí entra el segundo sentido. Recuérdese la propuesta del triángulo didáctico, cabe hacer notar que en ese modelo no aparece un elemento tan antiguo como fundamental de la educación – escolar o no – la disciplina. La disciplina no pertenece, definitivamente a los contenidos, no es una materia con algo que aprender. Aunque la disciplina sí sea necesaria para acercarse a los contenidos. La disciplina no es el docente, en las propuestas educativas donde el docente tiene toda la autoridad disciplinaria, el resultado suele ser la total heteronomía moral y falta de vitalidad intelectual de los estudiantes. La disciplina tampoco es el estudiante, pues en las propuestas donde se deja a los estudiantes la disciplina, lo que hay es falta de un esquema que regule las relaciones entre todos con posibilidad de igualdad, la autoridad queda a merced de quien quiera que se haga con ella.

La disciplina opera, más probablemente en el “entre”, regula el acercamiento a los contenidos y regula los acercamientos entre las personas. Consiste en el establecimiento de límites, que sólo valen la pena en la medida en que sean límites prudentes. Pero esto se explicará con más abundancia en el primero y segundo capítulos.

Hay, pues, ciertas semejanzas entre el estudio de la hermenéutica, las características intrínsecas de la educación, dentro de ella la disciplina y también el problema de la violencia. En lo que respecta a la orientación metodológica que provee la hermenéutica, la violencia en su intersección con la educación y la disciplina, necesita ser interpretada dentro de parámetros estables que no conduzcan a soluciones impositivas ni relativistas. De acuerdo con la propuesta analógica de Beuchot, el procedimiento por frónesis, atiende en primera instancia al contexto.

“El propio bien común es analógico e icónico. Hace que el hermeneuta intente no sólo interpretar, sino también transformar; y, si se quiere, transforma con su interpretación; con su misma interpretación opera una transubstanciación de la realidad social ofrecida, dada. Al ser límite, es fusión, sobre todo de horizontes. El horizonte del individuo y el de la colectividad, de lo personal y lo comunitario. Nos lleva esto a una filosofía comprometida, a una interpretación responsable del otro y de los otros, para lograr su mejoramiento integral.”  
(Beuchot, 2002, pág. 42)

## **I. Coordenadas en tres ejes (disciplina, violencia, democracia)**

La ciencia de la educación, es uno de los libros donde John Dewey (1960) presenta la noción de instrumentalidad intelectual. Se trata del conocimiento fruto de la indagación científica, que no puede convertirse de manera inmediata en una ley que aplicar en la escuela. Tal conversión es imposible, dado que las condiciones del aula son menos controladas e infinitamente más complejas que las la experimentación en laboratorio. Además, en una investigación de campo se pueden dejar de lado algunas variables que no interesan al estudio, pero en la práctica educativa todas las condiciones están presentes y tienen un efecto patente, no se pueden ignorar.

Esta imposibilidad existe no sólo en la educación, considérese el ejemplo de la ley de la gravitación universal y sus fórmulas matemáticas, son abstractas y no son evidentes en la vida cotidiana. Estas formulaciones abstractas no ofrecen ninguna descripción directa sobre cómo construir un avión o cómo poner en funcionamiento un satélite. Lo que sí hacen es ofrecer una guía indispensable al ingeniero que deberá hacer un uso creativo de ellas en respuesta a las exigencias específicas de la tecnología que esté desarrollando. Usará de modo distinto y reformulará las nociones de la teoría de la gravitación si pretende que su invención despegue del suelo, o retransmita señales a grandes distancias o sea muy preciso o muy veloz.

Las leyes científicas, al momento de la práctica, son entonces más bien principios que guían, más que – por paradójico que parezca – leyes inamovibles.

De manera más específica, lo que pretendo desarrollar aquí es una sugerencia que atañe a tres temas: a la violencia, la disciplina y la democracia. La sugerencia, formulada en sus términos más sencillos, se podría plantear de la manera siguiente:

- a) Existen programas de intervención disciplinaria sobre la violencia en las escuelas.
  - a') Algunos de estos programas están diseñados desde principios de las teorías democráticas de la educación.
  - a'') Estos programas se concentran en la violencia que surge entre miembros de la comunidad escolar, particularmente entre estudiantes.

b) Hay formas complejas de violencia tan o más graves que la violencia entre los sujetos, pero también más difíciles de identificar. Estas formas de violencia son estructurales y simbólicas.

b') Estas formas complejas de violencia son condiciones que permiten y fomentan la violencia entre sujetos. Ya que la violencia entre las personas se encuentra enraizada en estas formas estructurales y simbólicas, las segundas requieren necesariamente atención si se quiere resolver las primeras.

c) Las teorías democráticas de la educación parten de principios que permiten combatir las formas más complejas de violencia.

c'') Los programas disciplinarios basados en teorías democráticas podrían tener la virtud de intervenir las formas complejas de violencia, aunque no han sido planteados con tal objetivo.

Con tal de sostener tal sugerencia, en el resto de esta tesis se harán cuatro intentos de construir instrumentalidades intelectuales.

Primero y segundo, explicar cómo pueden ser entendidas la disciplina y la violencia. Tercero, describir qué postula la teoría democrática de la educación y cómo operan los programas de intervención disciplinaria inspirados en ella.

Cuarto, denotar el vínculo posible entre los programas de intervención y la violencia.

Antes de abordar dicha ruta, es importante establecer dentro de qué coordenadas se trabajará sobre cada elemento y qué es lo que permite suponer que los tres tengan alguna relación mutua. Seguramente este segundo aspecto no quedará del todo claro dentro del primer capítulo, pero justamente es el tema de la tesis entera demostrarlo. Si parece haber, entonces, cabos sueltos, pido al lector el beneficio de la duda y el mantenimiento de su curiosidad para el abordaje más profundo en el resto de los capítulos.

En primera instancia delimitaré la noción de disciplina. En la cotidianidad de la vida escolar hay, por lo menos, dos tipos de acciones que pueden ser denominadas indisciplina. Como dos razas de una misma especie, tienen caracteres propios y caracteres comunes.

Por un lado, están los actos que impiden la convivencia, son la violencia entre sujetos en cualquiera de las modalidades que un estudiante dirige a otro, en un pasillo, en el patio de recreo, en los baños, etc. Si en este listado no incluyo al aula es porque ésta se vincula más

directamente con el segundo tipo de indisciplina, que son las acciones que interrumpen los procesos educativos. No se considera violento a un niño que interrumpe los procesos de enseñanza, que eructa en mitad de la explicación del profesor o que no sigue las instrucciones del trabajo en clase y distrae a un compañero, se le considera indisciplinado; es el mismo caso el del niño que interrumpe su proceso de aprendizaje, que deja de resolver los ejercicios de matemáticas o que deja la lectura de un texto para dibujar o atender algo que le resulte más atractivo, aunque no moleste a nadie.

Si la primera forma disciplinaria aborda la incapacidad de atender a la convivencia con las otras personas, la segunda es la incapacidad de atender a los contenidos escolares, ya sea cuando alguien más los expone o cuando se les manipula por cuenta propia. La segunda incluso evidencia la relación semántica entre la disciplina como capacidad de atención y las disciplinas como áreas temáticas de estudio. La biología o la literatura son disciplinas en tanto que exigen a quien se quiera adentrar en ellas que se desentienda de otras actividades para atender al estudio, le requieren que se discipline.

Aunque ambas razas de indisciplina difieren en que una se refiere a sujetos y otra a objetos culturales, se puede saber que pertenecen a la misma especie por una similitud. Ambas son el desacato a normas culturales o legales que requieren la sumisión de los estudiantes a aquellas formas de actuación que su sociedad ha establecido como correctas, el respeto al prójimo y la comprensión de los contenidos – por enunciarlas de manera breve. A lo largo de este trabajo se abordará principalmente la raza de convivencia, el lector encontrará escrito disciplina o indisciplina sin apellido alguno, pero ha de obviar que no se trata de la que refiere a la atención al contenido.

Sobre el tema de a qué se llamará disciplina y a qué no, es necesario abordar una discusión contemporánea fundamental. Atendiendo a Alfonso Pereda *et al.* (2013), ambas definiciones se encuentran hoy en mitad de una controversia frente a la expansión del estudio de la violencia. Entre los investigadores de la educación, la noción de indisciplina, y con ella la de disciplina, es desplazada por la de violencia escolar. Esto es, cada vez más investigadores incluyen más tipos de acciones bajo la etiqueta “violencia escolar”. Incluyen las disruptivas de la convivencia e incluso aquellas acciones disruptivas de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque en la tradición y las prácticas docentes mexicanas se ha cedido menos a esta expansión y no se suele considerar como violencia a los actos que

interrumpen los procesos de enseñanza, tampoco se incluye dentro de la indisciplina a aquello que es disruptivo de la convivencia. Así, se permite que “la palabra ‘indisciplina’ desaparezca del vocabulario del personal escolar haciendo casi imposible encontrar formas de abordar la conducta disruptiva de los estudiantes desde los procesos educativos.” (Furlán, Problemas de indisciplina y violencia en la escuela, 2005)

Alfredo Furlán advierte en el mismo artículo que este desplazamiento de «violencia» sobre «disciplina/indisciplina» disminuye la capacidad del trabajo pedagógico. Explica que, antes de la reciente ola de investigación sobre violencia en la escuela, la institución de enseñanza lidiaba con su responsabilidad en las interrupciones de acuerdo con un criterio de “normalidad”. Los casos patológicos o de acciones delictivas – lo anormal – no correspondían a la escuela, sino a instancias sanitarias o penales. Lo demás era entendido como indisciplina y su corrección atañía a los procesos disciplinarios escolares.

Aunque es cierto que en muchos escenarios contemporáneos hay circunstancias de violencia que desbordan a las escuelas – particularmente las relacionadas con el combate mantenido por el gobierno y los cárteles del narcotráfico – la incorporación de más y más acciones disruptivas al concepto de violencia escolar conlleva también a una desautorización de la escuela o a un reconocimiento de incapacidad para lidiar con ellas.

Esta advertencia es lejana a las posturas en las que todo corresponde resolver a la escuela, en las que ésta es considerada omnipotente en la solución de cualquier problema social. Más bien se pretende definir los límites de la responsabilidad, en función de la posibilidad de acción, de la escuela. No todo acto disruptivo puede ser considerado violento en el sentido en el que esto requiere la intervención directa de instituciones y autoridades ajenas a lo educativo. La alarma ante la intervención de otros sectores no tiene origen en un rechazo ciego a la colaboración. Las instancias penales operan de manera punitiva, mientras las instancias sanitarias operan de modo correctivo, pero en la escuela lo que debe primar es lo educativo.<sup>3</sup>

Recuperar terreno para la noción de indisciplina es asumir que no todo acto disruptivo es causado por un desorden mental patológico del estudiante o por una identidad delictiva ante la cual la única posible respuesta es el castigo. Asumir que ciertas interrupciones son actos de

---

<sup>3</sup> Desde Foucault bien se puede señalar cómo las tres instituciones crecieron de hecho desde lógicas de operación similares. El tono en el que se hace esta comparación es más bien de cuestionamiento a ese funcionamiento factual descrito por el pensador francés.

indisciplina, es asumir que lo único faltante allí es *disciplina*, es decir, es expresar confianza en la capacidad de los estudiantes para llegar a ser autoreguladores de sus propios modos de actuar. El crecimiento desmedido de la noción “violencia escolar” entonces disminuye la capacidad de trabajo pedagógico porque reduce el campo de acción de lo educativo y abre la puerta a tratar a los estudiantes antes como seres carentes de estabilidad mental o de capacidad moral que deben ser medicados o castigados, en lugar de tratarlos como personas con la potencia de usar su libertad respetando siempre la dignidad propia y ajena; personas que necesitan guía, que necesitan educación<sup>4</sup>, que es lo que la escuela ofrece.

Una escuela más llena de lógicas de castigo o corrección tiene sus límites desdibujados entre la cárcel y el hospital, habría perdido su función esencial de formar. Una escuela que funciona permite que, en el futuro, el sistema penal tenga que intervenir menos, una escuela que en el presente permite que el sistema penal tenga más que intervenir, no está entonces formando, no funciona.

Este trabajo pretende alinearse con la preocupación de Furlán, es por esto que se refiere a los comportamientos de disrupción de la convivencia como indisciplina y a su solución desde la educación como disciplina. El siguiente cuadro podría facilitar distinguir el uso de los términos que se hará aquí, del que se utiliza regularmente por docentes e investigadores.

Usuarios	Docentes	Investigadores	Este trabajo
Disrupción de procesos educativos	Indisciplina	Violencia escolar	Indisciplina
Disrupción de la convivencia escolar	Agresiones		Violencia en las escuelas
Actos que exceden las posibilidades escolares			

Cuadro elaborado por el autor a partir de la información expuesta en Pereda et al. (**Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento, 2013**)

<sup>4</sup> En el sentido de la etimología *ex ducere*, donde *ex* indica un movimiento hacia afuera y *ducere* alude a la conducción, al encauzamiento. Se considera una conducción hacia afuera, puesto que parte de lo que es propio del individuo y lo orienta, en este caso, de modo que no haga daño a sus congéneres.

El tema de la violencia ha comenzado a introducirse junto con el de disciplina, pero, según se ha planteado, este trabajo utiliza un concepto amplio de disciplina con el cual lo que comúnmente se llama violencia, no se considera tal. Además, como el cuadro evidencia, lo que sí se llama violencia queda fuera de los límites de la escuela. ¿Qué relación se supone entonces que hay entre la disciplina e indisciplina y la violencia? Responder a esta cuestión requeriría introducir un concepto más, agregar una fila al cuadro. El concepto es *violencia escolar* y es distinto de *violencia en las escuelas*. Este elemento se abordará más profundamente en el capítulo III, por ahora se plantearán algunas reflexiones más generales que permitan preparar el terreno a la distinción entre los dos tipos de violencia.

La naturalización de la violencia genera justa preocupación entre quienes, en el México de hoy, vivimos y estudiamos estos problemas. La naturalización implica cotidianización e invisibilización. Decimos que se naturaliza cuando ha pasado a formar parte de la vida diaria hasta el punto en que se vuelve esperada, se incluye como un elemento más de la ecuación diaria de circunstancias a las que hay que sobrevivir. Una vez que es cotidiana, resulta difícil señalarla como un problema a ser resuelto, es también invisible. Recordando a Pierre Bourdieu, justo por pasar desapercibida se reproduce, su fuerza reside en estar oculta dentro de la “normalidad” de la vida social. Es similar a la corrupción de funcionarios públicos, no se ignora que está mal, pero se asume que es tan natural como la lluvia, se asume como un fenómeno que sólo sucede y al cual tenemos que adaptarnos.

La analogía de la naturalización es adecuada en ese sentido, lo natural sucede a pesar de la voluntad humana. Es un problema ver la violencia como natural, porque implica la renuncia a nuestra capacidad de actuar sobre ella. La noción de naturalización tiene un anverso, que no es opuesto sino complementario. Resulta importante visibilizar este anverso, pues ofrece un mejor enfoque para pensar la relación entre la violencia y la educación, se trata de que el riesgo de la violencia no consiste sólo en encontrarla como naturalizada, sino también como “aculturada”.

Al principio del capítulo II se trabajarán líneas fundamentales del trabajo de Konrad Lorenz, en que apoyaré el análisis que pretendo exponer, por ahora basta señalar que demostró que los instintos agresivos son parte de la naturaleza humana tanto como de la del resto de los animales. Este argumento, lejos de ser una justificación, sustenta la premisa básica respecto a que la humanidad debe recurrir a la cultura para subsanar esta



circunstancia natural. La cultura humana ha suplido las limitaciones que nos impone la naturaleza – y probablemente esa es su función – desde su inicio. Sirva una explicación de Borges, que si bien tiene otra intención de origen, ejemplifica este hecho:

“De todos los inventos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones del brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.”  
(Borges, 1980, pág. 13)

A pesar de la limitada memoria de una persona, la tradición oral, la escritura o la historiografía en sus distintos momentos, le permiten tener conciencia de hechos que no sucedieron en su vida, pero sí la determinaron. Aquí cabe establecer una distinción, así como la espada o el arado no son el brazo, la agresividad no es la violencia. La violencia no es natural aunque la agresividad lo sea. El hecho de que no podamos desterrar a la agresividad de nuestros cuerpos, no implica que la única opción sea extrapolarla a nuestras prácticas culturales de convivencia, no implica que fabriquemos su extensión: la violencia. Pensar a la violencia como aculturada no es opuesto a pensarla como naturalizada, es resaltar que si ha llegado a parecer natural es porque las normas morales, sociales e incluso legales lo permiten. Hemos construido cultura sobre el entendido de la aceptación de la violencia.

El que la violencia se caracterice a partir de un adjetivo que remite a una construcción humana – aculturada – subraya que la violencia pertenece al campo de lo humanamente transformable y no al de los fenómenos naturales (que, a veces para mal, también hemos logrado transformar).

Se trata entonces de un cambio de acento que no niega el problema de su naturalización, pero recuerda que esta naturalización se debe a la legitimación de la violencia desde los sistemas de valores vigentes. Se pone en foco el hecho de que la cultura es una convención que – no fácilmente – puede ser construida y deconstruida.

Así, pensando a la violencia como algo que es necesario desimbricar de nuestra cultura se distingue la violencia *en las* escuelas de la violencia escolar. Entenderé, entonces, a la primera como los actos violentos que comete un sujeto en contra de otro y, atendiendo a lo

expuesto antes, que excede a las posibilidades educativas de la escuela. La segunda es la violencia que ejercen el sistema escolar y la escuela como institución sobre todos sus miembros. La distinción entre ambos tipos de violencia no es aún una convención en los estudios sobre el tema, pero parece ser una tendencia y ciertamente es una herramienta útil. La violencia escolar, como violencia de un sistema, atraviesa a las personas que están insertas en el mismo. Si antes dije que la violencia en las escuelas es la violencia entre sujetos, esto no quiere decir que los sujetos no sean partícipes de la violencia escolar.

Existe un problema similar en otra área. La biología evolutiva ha postulado que cada individuo que nace pertenece a la misma especie a la que pertenecieron sus padres, esto suele generar desconcierto al pensar en el paso evolutivo, por ejemplo, del hombre de australopithecus al homo sapiens. Si cada hijo de un australopithecus fue australopithecus, entonces todos los humanos contemporáneos que necesariamente descendemos de los hombres de australopithecus, somos también hombres de australopithecus. Por otro lado, es evidente que las características fisiológicas, fisionómicas, comportamentales, ecológicas y genéticas dan cuenta de dos especies distintas. Me interesa señalar dos cosas al respecto de este problema biológico. Primero, aunque cada individuo es parte del proceso evolutivo y está sujeto a sus efectos y leyes, no lo expresa en su totalidad. Así, un bebé australopithecus hereda en general las características de sus padres y tiene muy pocas y poco evidentes mutaciones; las viejas y nuevas características son suyas, pero las tiene en virtud del proceso evolutivo al que pertenece. Este proceso puede ser percibido a más largo plazo cuando, con el paso de los siglos, en los descendientes estas mutaciones podrían acentuarse al grado de conformar seres que ya no se parecen a los padres de aquel bebé, ni al bebé, pero vienen de ellos. Segundo, en realidad la cadena de herencias entre los seres vivos no responde a cortes precisos y acotados, sino que es un continuo. Las especies son más bien herramientas conceptuales inventadas por la ciencia biológica para facilitar el estudio de la evolución y tienen límites que desborda la complejidad de la realidad. Son, por cierto, instrumentalidades intelectuales.

De vuelta a la violencia, cada miembro de la escuela (estudiante, docente o directivo) es parte del sistema escolar y está sujeto a sus efectos y normas, pero no lo expresa en su totalidad. El modo en que un docente ejerce depende, sí, de sus convicciones y conocimientos adquiridos a lo largo de su formación y ejercicio, pero también está limitado

por la función que le asigna el sistema. Un sistema educativo que considere que el plan de estudios debe ser cumplido a cabalidad en un tiempo y forma predeterminados, coaccionará a un docente que crea que debe atender a las necesidades de sus estudiantes. Si un docente decidiera, por la razón que fuere, dedicar más tiempo al estudio de una lección del estipulado estrictamente por el programa de estudios, en el marco de ese sistema de coacción, encontraría obstáculos a su acción a la vista de un supervisor demandante del cumplimiento estricto de los tiempos preestablecidos. Las normas de operación del sistema educativo determinan espacios, tiempos y recursos – incluso intelectuales – que pueden ser dedicados a la enseñanza. Aunque en el capítulo III profundizaré en este asunto, la idea que es pertinente sostener aquí, es que los individuos de un plantel pueden ser violentados por medio del control que se ejerce sobre los recursos institucionales.

La distinción terminológica en este trabajo podría entonces representarse así:

Usuarios	Docentes	Investigadores	Este trabajo
Disrupción de procesos educativos	Indisciplina	Violencia escolar	Indisciplina
Disrupción de la convivencia escolar	Agresiones		Violencia en las escuelas
Actos que exceden las posibilidades escolares			
Limitación de las posibilidades de acción desde el sistema escolar	¿?	¿?	Violencia escolar

Cuadro elaborado por el autor a partir de la información expuesta en Pereda et al. (**Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento, 2013**) y el contenido de esta tesis.

Una pregunta fundamental a este respecto es ¿quién toma las decisiones en educación? ¿Quién puede decidir, puede restringir o ampliar las posibilidades de acción educativa – del ejercicio disciplinario – y fomentar o evitar la violencia escolar? Esta pregunta ya ha sido trabajada por Amy Gutman (2001) en la línea de la teoría democrática de la educación inaugurada por Dewey.

La educación democrática parte del supuesto de que la democracia no es sólo una finalidad deseable, es también “la base de la construcción de un orden de convivencia” (Gvirtz & Larrondo, 2012, pág. 303). El diálogo, la negociación y el establecimiento y mantenimiento colectivo de acuerdos son modos privilegiados de construcción de la vida pública. La educación democrática, que busca formar ciudadanos, procura enseñar estos medios para solucionar los problemas de las relaciones humanas.

Un modelo disciplinario basado en principios democráticos es entonces el que permite que las decisiones en educación – por lo menos en lo que respecta al comportamiento – sean tomadas por los involucrados antes que responder a sistemas de valores absolutos (Gvirtz & Larrondo, 2012). La relación con la disciplina aquí comienza a hacerse evidente, se trata de enseñar a los estudiantes a atender a la convivencia mediante mecanismos de comunicación en escenario de desacuerdo.

Estos sistemas tienen también una relación con la violencia escolar. Al evitar la permanencia de sistemas de valores absolutos y establecer la legitimidad de los acuerdos tomados por los estudiantes en el hecho mismo de que son acuerdos tomados por sujetos sociales, se constituyen en espacios de libertad dentro del sistema escolar. Son el tipo de utilización de los recursos que permite elegir a los miembros de la comunidad escolar cómo construir sus espacios comunes de convivencia y con ello construir, enseñar y aprender moral. Esto último será reseñado más puntualmente en el capítulo IV.

Es necesaria una anotación sobre el uso que se hará de los términos educación y escuela. Como bien señala el ya citado texto de Diker (En prensa), la definición de educación excede a la escuela. La escuela es apenas un limitado formato educativo. Durante esta tesis, sin embargo, ambos términos se utilizarán de modo intercambiable. El motivo no es encasillar a la educación en coordenadas que ya es bien evidente que le son estrechas, se trata más bien de una consideración práctica. A pesar de las críticas a sus limitaciones, la escuela sigue siendo un referente principal en la educación, porque es, quizá y hasta ahora, la única institución que dedica la totalidad de sus espacios, tiempo, tradición, energías y trabajo humanos exclusivamente a la educación. Además, como se demostrará en las páginas siguientes, la disciplina nace en y para el aula. Así, pues, la totalidad de las reflexiones que presentaré están enmarcadas en el contexto escolar.

## II. Sobre la disciplina: *el pretendido mal*

**K**onrad Lorenz fue un científico austriaco especialista en etología, el estudio del comportamiento animal. *Sobre la agresión: el pretendido mal* (1998) es probablemente su obra más popular; en ella realiza un genial ejercicio de argumentación científica para sostener una tesis moral. Su objetivo principal es desacreditar las nociones que sostienen a la agresividad como un mal y en su lugar concebirla como un comportamiento inherente y potencialmente benéfico para la humanidad.

Comienza por describir sus propios experimentos con distintos animales para demostrar que en la historia evolutiva de los seres vivos, la agresión juega un papel central en la supervivencia de las especies tanto como de los individuos. En el momento central de esta primera parte, señala que si la agresión es tan exitosa como mecanismo evolutivo, es porque no tiene nada que ver con la destrucción de los congéneres, sino con su fortalecimiento. La mayor parte de los animales no humanos cuenta con mecanismos instintivos que inhiben la agresión cuando ésta se acerca al punto en que resultaría fatal para un congénere. Los encuentros no mortales que suceden entre miembros de una misma especie, llevan a cada generación a fortalecerse y presentar mejores posibilidades de supervivencia en su entorno. La agresividad es, entonces, la mitad de un mecanismo que sólo al conjugarse con su propia inhibición actúa para la continuidad de la vida.

Una vez descrito este funcionamiento factual de la agresividad, señala también que los animales sociales que establecen vínculos interindividuales más fuertes, los que muestran desesperación cuando desaparece algún miembro del grupo y están más dispuestos a salir en su busca, los que establecen relaciones de pareja, los que establecen relaciones de por vida, los más, en sus propios términos, amorosos, son también los más agresivos. La mancuerna entre agresión y compasión permite que cada espécimen cuente no sólo con sus propios medios para sobrevivir sino que pueda disponer, principalmente en sus momentos de flaqueza como el nacimiento o al estar perdido, de la suma de los potenciales de toda su colonia, grupo, manada, clan, etc. Lorenz demuestra cómo especies sociales en las que los impulsos agresivos dominan sobre los inhibidores y los compasivos, son especies que quedan en particular desventaja para sobrevivir, su propia evolución las coloca al borde de un despenadero por autodestrucción.

En una última premisa aborda condiciones específicas de la humanidad. La palabra y el pensamiento conceptual colocaron al humano en una situación de desequilibrio entre los instintos que heredó de su pasado y las posibilidades inventivas de su mente.

“Los mecanismos del comportamiento instintivo sin duda no estaban en condiciones de afrontar las nuevas condiciones creadas inevitablemente por la cultura desde sus albores. Se ha podido demostrar que los primeros inventores de instrumentos líticos, los australopitecos africanos, utilizaron las armas recién inventadas no sólo para cazar animales, sino también para matar a sus congéneres.” (Lorenz, 1998, pág. 263)

Agrego un ejemplo propio para recapitular lo hasta ahora parafraseado, antes de pasar a la propuesta final de Lorenz. Las águilas tienen ojos y garras adaptadas para la cacería y la muerte, son eficientes a tal grado que son siempre el tope de la cadena alimenticia en sus ecosistemas. Pero si la principal competidora de un águila es otra águila, ya que ambas buscan las mismas presas y sitios para anidar, ¿por qué no aprovechan sus garras y ojos para aniquilar a las águilas competidoras? Si cada águila procurara matar a sus congéneres más cercanas, aunque ese espécimen en particular sobreviviría una vida, la especie tendría problemas para continuar cada vez con menos miembros. Si hoy las águilas no están extintas es porque, en los millones de años durante los cuales la especie desarrolló su visión, sus garras y la coordinación motriz entre ambas, desarrolló también mecanismos inhibidores al uso de las mismas. Si dos águilas se enfrentan por comida, aeroterritorio o por derechos de apareamiento, se encontrarán en una suerte de batalla ritual en la que basta dejar claro cuál es la más poderosa sin llegar a la muerte para que la otra se retire, busque otro lugar y, a largo plazo, ambas se reproduzcan. Ganar-ganar, sobreviven ambos especímenes y sobrevive la especie. Otras especies equipadas con instrumentos menos terribles, como los caracoles de jardín, pueden darse el lujo de convivir en mayor cercanía y tener instintos inhibidores menos desarrollados por tener instintos agresivos menos activos. Hay una cita que tiene el mérito de ser lo único edificante de la película que le dio origen, “Con un gran poder viene una gran responsabilidad” (Raimi, 2002), y en la supervivencia de las especies deben confluír la agresividad como facultad de los individuos y la capacidad de limitarla como facultad para la especie (aunque se trate de animales no gregarios). La “responsabilidad” sería, pues, de los especímenes al no usar su poder de modo tal que dañe

a la especie, y al mismo tiempo de usarlo para marcar límites al resto de la especie y así conservar a los especímenes. Se juega un equilibrio entre la “libertad” de los individuos, su uso de territorio para caza y habitación, y su sometimiento al “derecho” de la especie a sobrevivir como colectivo para transmitir la herencia genética a las próximas generaciones. Vuelvo a Lorenz, que asegura que el poder que nos da el pensamiento conceptual y su complemento colectivo, la cultura, es el poder de desarrollar adaptaciones que nos permiten exceder los límites de nuestra naturaleza. Circunnavegar el mundo, sumergirse miles de metros, volar, sobrevivir en el vacío, observar sucesos que ocurrieron a una gran distancia o hace mucho tiempo son posibilidades que los genes no le dan directamente a nuestros cuerpos, pero aún son nuestra realidad. Además podemos desarrollar estas capacidades en cuestión de cientos de años, mientras que a cualquier otra especie le tomaría millones. Con un poder que evoluciona de manera exponencial, no podemos confiar en los instintos inhibidores o compasivos que nos legaron nuestros ancestros, pues son instintos adaptados a etapas más limitadas de nuestra evolución.

Lorenz concluye, pues, que es nuestro deber y necesidad como especie, poner la mente a desarrollar inhibidores culturales de la agresión tanto como la hemos puesto a desarrollar adaptaciones técnicas. La mejor posibilidad de desarrollo y supervivencia de la especie tanto como de las sociedades y personas que la conforman, está en el progreso equilibrado de los aspectos técnicos y morales de la cultura. El desarrollo de inhibidores culturales es entonces tanto un fin deseable como una necesidad originada en nuestras carencias biológicas.

Hay, por lo menos, un paralelismo y una relación de consecuencia entre el planteamiento sobre la agresividad de Lorenz y la disciplina escolar.

Las ideas más coloquiales sobre la disciplina bien pueden llegar a entenderla como una especie de mal necesario. Tal vez se deba a la presencia histórica de castigos violentos en algunas de estas prácticas, al recuerdo infantil colectivo sobre lo desagradables que resultaban las intervenciones disciplinarias o a la lógica punitiva con que suelen operar<sup>5</sup>. En

---

<sup>5</sup> Respecto a la naturaleza de las prácticas disciplinarias vigentes, el último estado del conocimiento del COMIE indica que las investigaciones identifican dos tipos de prácticas. Las llamadas estrategias restringidas, que no abordan las causas profundas de la indisciplina, son las más difundidas e implica medidas de tolerancia cero y reacción y punición. Por otro lado las llamadas estrategias amplias intervienen sobre la población escolar total, no sólo estudiantil, y abordan las causas sistémicas de la violencia; éstas, sin embargo, son escasas (Furlán & Spitzer Schwartz, 2013).

algunos discursos de profesionales de la educación (de los llamados) progresistas, cercanos a la tradición de la escuela nueva y la escuela activa, se promueve incluso el respeto irrestricto a la libertad del niño, aseveración que implica como punto de partida que cualquier intervención de otro sobre la forma de actuar del niño es moralmente reprobable y nociva. El paralelismo radica en que un examen más cuidadoso, como el que propone Lorenz o como los que han realizado los autores que evocaré más adelante, puede demostrar que no sólo no se trata de un mal, sino que es una práctica potencialmente benéfica en la educación escolar.

Puntualizaré a qué me refiero con «práctica benéfica» resaltando la relación de consecuencia. Si las sociedades humanas necesitan desarrollar inhibidores culturales, y si de hecho los desarrollaran, éstos formarían parte de un “juego de herramientas” para resolver ciertos problemas entre personas y grupos. Lo ideal sería entonces integrarlos en un fondo cultural común, como recursos de los que toda persona pueda disponer y que por tanto deberían ser transmitidos en cada generación. La función de perpetuar aquellos elementos de la cultura que son valiosos para las sociedades es, por definición, una que pertenece a la educación. Y dentro de las prácticas educativas, las disciplinarias son las encargadas de la formación moral. Si, entonces, las prácticas disciplinarias se encargaran de transmitir inhibidores culturales de la agresividad, estarían cumpliendo su función educativa.

Con tal de sostener esta afirmación, procuraré responder a la pregunta ¿cómo es que las prácticas disciplinarias forman la moral? Cuestión que abordaré con una doble respuesta, a saber: Primero, recurriré al planteamiento de Immanuel Kant sobre el funcionamiento de la disciplina, en el marco general de su teoría general sobre la educación y la moral. Segundo, realizaré un breve recorrido histórico sobre la construcción de las prácticas disciplinarias del aula en el marco general de sus circunstancias políticas. Haré una selección de éstas a partir de la, más amplia, genealogía del aula de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999).



## II.1 La razón externalizada

*“People are people, so why should it be,  
that you and I should get along so awfully?”*

- Depeche Mode, People are people

**A** bordar la disciplina en la pedagogía kantiana requiere sentar primero un marco más amplio sobre los términos generales entre los cuales halla acomodo y sustento. Este marco amplio es la teoría moral de Kant, propuesta de implicaciones filosóficas demasiado amplias para los límites de este trabajo. Lo que presentaré aquí es entonces una revisión esquemática alejada de muchas de las grandes discusiones contemporáneas sobre el autor y de los matices más sofisticados del kantismo. Una revisión que rescata apenas un par de elementos, la autonomía y el deber.

La autonomía es la condición de las personas en la que guían sus actos – morales – sin intervención de segundos, en tanto que obedecen sólo a aquellas normas que se dan a sí mismas. La no intervención de segundos significa ser independiente en dos sentidos, no permitir que la voluntad propia sea determinada por otras personas ni tampoco por factores subjetivos o circunstanciales. Supóngase el siguiente escenario: un estudiante en la Ciudad de México llega a la estación del metro para regresar a casa. Antes de que introduzca el boleto en el torniquete, un miembro de movimiento #PosMeSalto<sup>6</sup> le sugiere que no use su boleto, que entre sin pagar saltando por encima o gateando por debajo del torniquete. El joven tiene la condición física para saltar y la presencia de grupo #PosMeSalto garantiza que los policías no lo llevarán preso. Según un acto de autonomía kantiana, no se debe acceder a la intervención de un segundo, no ha de obedecer a la voluntad del miembro del movimiento. Si el movimiento responde a un acto de injusticia o si fuera nada más que una moda, si hubiera policías presentes o si la estación estuviera bajo el completo control de los manifestantes, el joven no debería de ningún modo acceder a saltar, pues las circunstancias tampoco deben determinar la elección moral del sujeto.

---

<sup>6</sup> Movimiento ciudadano que en respuesta al aumento en la tarifa del metro del año 2013, convocó a manifestaciones de resistencia civil.

Este ejemplo es limitado. Podría parecer que Kant promueve sencillamente la necesidad de no atender a lo que otro sugiera o podría preguntarse por qué el joven ha de negarse a saltar, considerando que sólo se obedece a sí mismo y si fuera su voluntad saltar, podría hacerlo en obediencia a su propio parecer. La autonomía tiene, pues, algunas cláusulas más que salvan estas cuestiones. Las reglas dadas por una persona a sí misma no pueden obedecer al capricho, si cada quien obedeciera sólo a sus impulsos y esto se considerara moralmente correcto, el asesinato terminaría por ser correcto a condición de que el asesino hubiera decidido por su propia voluntad y sin ninguna coacción acabar con otra vida. La convivencia entre los seres humanos se tornaría imposible.

El comportamiento moralmente correcto entonces ha de seguir alguna pauta y moverse dentro de ciertos límites que eviten el caos derivado del capricho, para Kant estos límites son determinados por la razón. Su elección de la razón como facultad humana que puede guiar a la moral, se sostiene sobre el supuesto de que la razón es compartida, al menos en potencia, por todo ser humano. Si hay cuando menos un elemento de igualdad entre todos los hombres, sobre éste se puede construir una moral que garantice a la vez que cada quien decida por sí mismo su obrar y que este obrar se decida a partir de reglas que puedan ser seguidas por todos.

Las otras personas tienen, entonces, un lugar central en la autonomía kantiana, que si bien no se trata de que otro decida por uno mismo, sí requiere que uno mismo actúe tomando al otro en cuenta. Este otro no es una persona específica en ciertas circunstancias – un miembro de un movimiento civil en la estación de metro – sino el Otro que es la humanidad misma. Actuar tomando en cuenta al Otro es actuar de un modo tal que el comportamiento propio pudiera convertirse en una regla a seguir por todo ser humano. Ante la solicitud de no pagar, entonces, el joven de nuestro ejemplo sólo puede actuar en obediencia a sí mismo y al mismo tiempo atendiendo a un comportamiento moral universalizable a la humanidad entera. Tal actuación, indicaría Kant, es su deber.

El papel de la razón en el deber es establecer cuáles son los comportamientos moralmente buenos en función de su calidad de universalizables. Siguiendo a Ana María Salmerón (2000), se encuentran en la propuesta de Kant tres grados de racionalidad, los tres permiten identificar modos correctos de lograr ciertos fines. Los grados primero y segundo se denominan imperativos hipotéticos, el tercero es el imperativo categórico. La diferencia

entre los imperativos hipotéticos y el categórico radica en la naturaleza de los fines a los que tienden. Los fines hipotéticos tienen restricciones, mientras el fin del imperativo categórico no sólo no las tiene sino que además es necesario.

Los imperativos hipotéticos pueden resumirse en la fórmula «si quiero  $x$ , debo hacer  $y$ ». Equis es un fin deseado por la persona, mientras  $y$  son las acciones que ha de tomar para lograrlo. Éstos son entonces los usos de la racionalidad que permiten lograr fines específicos, por ejemplo, «si quiero tener un árbol, debo plantar una semilla» o «si quiero tener buena salud, debo comer verduras». Se considera que tienen restricciones por el mismo motivo por el que persiguen un fin, responden a intereses particulares, al querer o no querer de las personas. Son fines establecidos desde la subjetividad y las circunstancias particulares de quien los elige. Plantar un árbol o tener buena salud son fines acotados a restricciones de la voluntad, no son ni universalizables ni estrictamente necesarios.

El imperativo categórico trata de fines sin restricciones, no limitados por las circunstancias ni por los impulsos de las personas, de allí que éste sea el grado de racionalidad adecuado para el comportamiento autónomo. Los fines morales sólo pueden ser decididos por este tipo de racionalidad que permite desprenderse de las circunstancias para actuar de acuerdo con lo universalizable. En paráfrasis de José Pablo Feinman (2005), universalizar es, aunque parezca paradójico, sí considerar una restricción para elegir los fines: a la humanidad misma. Elegir un fin moral universalizable es acatar sólo aquellas reglas que puedan ser aceptables para la totalidad de la humanidad.

Atendiendo al ejemplo, ante la opción de saltar el torniquete, el estudiante debe considerar lo que ocurriría si toda persona se comportara del mismo modo; si todas las personas saltaran el torniquete y no pagaran, entonces, el sistema de metro no tendría recursos para seguir funcionando, al clausurar el sistema de metro, no habría más torniquetes para que las personas los saltaran. Actuar de este modo impide la continuidad a futuro de la propia actuación. Cuando se puede probar que una conducta universalizada termina por contradecirse, no puede ser racional ni moralmente buena.

Hay una cláusula más que rescatar, pues no basta que la persona actúe de acuerdo con una forma racional universalizable; para considerar que se actúa moralmente, hace falta la buena voluntad. Explica Dulce María Granja que:

“Desde la perspectiva kantiana, la buena voluntad reside en cumplir con el deber, pero no por cualquier motivación. (...) En cuanto que la moralidad no consiste en la mera coincidencia con el deber, no puede radicar en el plano de la conducta fáctica objetivamente observable o de sus reglas.” (2010, págs. 100-101)

Si el joven decidiera no saltar el torniquete y entrar pagando, pero lo hiciera por miedo a represalias de la policía, su conducta correspondería al deber sin estar fundada en él. Aquí Kant establece una distinción entre actuar *conforme a deber* o actuar *por deber*. El primero implica que la conducta coincide con el tipo de conducta moral, pero sus motivos son ajenos. El segundo implica que el sujeto ha elegido como motivación el cumplir con el deber por el deber mismo, de modo que su conducta no “coincide” con lo moral, sino que, desde el interior de la mente de la persona, la conducta ha nacido *para* el deber.

Hasta aquí están planteados *più grosso modo* los elementos de la teoría moral de Kant sobre los que se sustenta su teoría pedagógica. La autonomía – siguiendo a Granja (2010) – es la condición de independencia de la voluntad ajena y de las circunstancias que permite a las personas obrar moralmente en atención al deber. El papel de la educación es conducir al ser humano hacia la autonomía que está implicada en la moralidad.

Asignar tal objetivo a la educación no es asignar poco. Al inicio de su *Pedagogía*, Kant (2013) explica cómo todos los animales tienen instintos a los que obedecer y cómo estos instintos les garantizan la vida,

“Pero el hombre necesita razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculco al mundo, se lo tienen que construir los demás.” (Kant, 2013, pág. 30) <sup>7</sup>

Así, ciento sesenta años antes de Lorenz, la propuesta ya había sido planteada, es responsabilidad de la humanidad conformarse a sí misma, suplir lo que la naturaleza no le ha dado. Es, entonces, labor de la educación, parafraseando a Kant, hacer que el humano llegue a ser humano.

---

<sup>7</sup> A lo largo de toda la *Pedagogía*, la postura de Kant más bien parece suponer que sí se tienen instintos, por lo menos pulsiones – lo que él llama animalidad – pero, a diferencia de los animales, debemos dominarlas. Lejos de ser una inconsistencia en el pensamiento kantiano, puede tratarse a una ausencia de matización debida quizá a las peculiares circunstancias de redacción y publicación de la *Pedagogía*.

De manera más puntual, en la Pedagogía se señalan cuatro cualidades que la educación debe lograr en el hombre:

1. *La cultura* son las habilidades que permiten alcanzar fines. No es la facultad de determinar dichos fines en función de su bondad moral, sino solamente el tipo de habilidades que pueden ser provistas por la instrucción mecánica o el adiestramiento. Se encuentran aquí la lectura, la escritura o la ejecución musical, por rescatar los ejemplos dados por el propio Kant.

2. *La civilidad* es el aspecto de la cultura que permite alcanzar fines sirviéndose de otros hombres. Lograr la civilidad requiere de la adaptación a los patrones de convivencia de la época. Adoptar como hábito de trato al prójimo aquello que en un momento dado se asume por amabilidad y buenas maneras, permite al hombre ser prudente, encajar en su sociedad, ganar el aprecio de sus congéneres y en consecuencia influir en ellos.

La cultura y la civilidad son cualidades que tienen funciones correspondientes con los imperativos hipotéticos, quien las domina puede elegir los medios adecuados para lograr sus fines recurriendo tanto a los recursos de la cultura o de las otras personas. Son entonces necesarias para el hombre educado, pero no son suficientes.

3. *La moralidad* permite la elección voluntaria de los fines buenos. Es el objetivo último de la educación kantiana, es requerida por y da sentido a las cualidades anteriores; ya que si éstas proveen las maneras de lograr algo, la moralidad provee el objetivo que lograr. Los fines buenos, por supuesto, son aquellos que siguen la fórmula del imperativo categórico. En palabras del propio filósofo,

“El hombre no sólo ha de ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos.” (Kant, 2013, págs. 38-39)

La disciplina es la cuarta cualidad que la educación debe lograr en el hombre, su explicación será más elaborada que la de las anteriores. En la propuesta educativa de Kant hay por lo menos dos categorizaciones posibles de las intervenciones educativas.

Primero, según el objeto de su intervención, pueden ser físicas o prácticas. Las físicas atienden al fortalecimiento y conservación del cuerpo tanto como a las facultades

mentales.<sup>8</sup> Las prácticas atienden a la educación moral. En esta categorización, la disciplina es educación física.

Segundo, según su forma de intervenir pueden ser negativas o positivas. Las negativas evitan que se desarrollen disposiciones indeseables en la persona, son negativas en tanto que niegan ciertos aspectos de la naturaleza individual. Las positivas agregan, proveen aquello que no está dado por naturaleza en el hombre, como enseñar la lengua oral o escrita. En esta categorización, la disciplina es educación negativa.

Queda más claramente indicado en la Pedagogía:

“La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la cual se borra al hombre la animalidad (...)” (Kant, 2013, pág. 30)

La propuesta educativa kantiana es soportada por una psicología del desarrollo. Continuando con la propuesta de Rousseau y antecediendo a la psicología psicogenética, Kant supone que las personas nacemos con facultades en potencia. Las facultades son en posibilidad, necesitan de formación para llegar a ser de alguna utilidad al ser humano. Desarrollar las facultades de la mente requiere tiempo para incorporar la cultura, para aprender. La evolución del pensamiento se da por lo tanto en estadios de desarrollo tales que cada estadio sienta bases para formas de pensamiento más complejo en estadios superiores.

Este supuesto psicológico embona con el argumento moral que sugiere que el comportamiento moral es asequible sólo por medio de la razón. Si la razón requiere desarrollarse para lograr una madurez tal que permita dar soporte al pensamiento moral, en los primeros momentos del desarrollo humano, la razón es insuficiente para guiar un comportamiento autónomo. Es decir, no se asume la libertad de los niños en razón de su comportamiento moral en la medida en que sus facultades mentales no está aún en condiciones de ese tipo de ejercicio de pensamiento.

---

<sup>8</sup> La educación física del cuerpo son las atenciones tempranas en alimentación y cuidado, que no corresponden a profesionales de la educación, sino a la familia. El mismo Kant indica que toca el tema como una precaución, por si se pidiera algún consejo al responsable de la educación. No abordo entonces el tema, pues lo que atañe a este trabajo es la educación física de la mente.

Con la evidencia presentada hasta ahora, en el sentido de que la disciplina actúa sobre lo mental, pero no sobre lo moral, que actúa de manera negativa, sin enseñar nada nuevo y que responde a una falta de preparación, cabe preguntarse ¿qué tiene que ver con el comportamiento que necesitamos según Kant o Lorenz? ¿Qué tiene que ver con el comportamiento moral que depende de agredarnos lo que la naturaleza no nos ha dado?

Kant mismo plantea la complejidad de la situación:

“Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarlo a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. (...)”  
(Kant, 2013, pág. 42)

Kant describe el modo en el que la coacción permite cultivar la libertad, asignándole tres características a la disciplina, las tres la restringen de convertirse en heteronomía.

La primera es una restricción en cuanto a los momentos adecuados para intervenir. “a) que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos (exceptuando los casos en que pueda hacerse daño, como, por ejemplo: si quiere coger un cuchillo afilado), con tal de que obre de un modo que no sea obstáculo a la libertad del otro (...)” (Kant, 2013, pág. 43) La disciplina no debe coaccionar al niño todo el tiempo, sólo opera cuando éste se acerca a quebrantar los límites de la convivencia o de su propia salud. Como intervención de tipo negativo, lleva a cabo sus efectos por acción, cuando impide que continúen los comportamientos moralmente inaceptables, y también por omisión cuando se abstiene de intervenir en cualquier otro tipo de comportamiento. Ya que el educador pretende enseñar al niño a respetar la libertad de otros, debe impedirle violentarla tanto como debe permitirle experimentar la en sí mismo. Esta característica asemeja un poco a la máxima aristotélica según la cual “la mejor manera de aprender a tocar la cítara es tocando la cítara”, la mejor manera de aprender a obedecer la propia libertad es obedeciéndola y dejando a otros obedecerla, regla válida tanto para el niño como para el educador.

Las segunda y tercera son restricciones de racionalidades de distintos tipos.

“b) se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando alcanzar los suyos a los demás, por ejemplo: que no se le concederá gusto alguno si no hace lo que se le manda (...) c) es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros (...)” (Kant, 2013, pág. 43)

Se trata de tres límites que, a semejanza de la frónesis, pretenden salvaguardar tanto a la generación joven de perder su libertad, como a la generación vieja de ser invadida, mientras permiten a ambas encontrarse en el contexto del mundo. Son restricciones de racionalidad puesto que implican que la disciplina se acompaña de la constante apelación a la razón. No se busca que el niño sólo actúe *conforme* a lo correcto, que su conducta corresponda en mera apariencia con las normas; se busca que interiorice los motivos, que actúe *por* deber. Aquí es particularmente evidente su postura psicológica, se recurre a la disciplina sólo cuando el niño excede los límites de su libertad, pero lo fundamental del esfuerzo es que desarrolle su racionalidad aprendiendo estos límites.

Las restricciones impuestas por la racionalidad a la disciplina son fundamentales para evitar que se formen personas heterónomas. Apunta Kant más adelante que “Hay que acceder a las súplicas de los niños si no se tiene ninguna razón importante en contra (...)” (2013, pág. 72) Una práctica disciplinaria heterónoma nunca accedería a las solicitudes de los niños, pues su único interés es que el niño obedezca al educador a pesar de su propia voluntad. En la disciplina kantiana el que se siga la voluntad del niño o del adulto, es un tema subordinado. Lo importante es que la voluntad se origine en la razón. Si la voluntad expresada por el niño tiene fundamento en la razón, no hay motivo para impedirle obrar, de hecho es el momento idóneo para incitarle a obrar. La disciplina, por lo tanto, actúa como un mecanismo evolutivo de selección artificial de conductas, impide la continuidad de las que no se atienen a la razón y estimula la reproducción de las que sí lo hacen.

La segunda restricción condiciona al niño a actuar siempre que considere el cumplimiento de los fines ajenos como igualmente importante al cumplimiento de los fines propios. Convierte esta implicación en una restricción de racionalidad categórica; la disciplina respeta el principio según el que los fines de todo ser humano son valiosos en sí mismos y el niño no puede superponerles los propios.



La tercera restricción es también una de racionalidad categórica, pues implica la restricción de la conducta presente del sujeto en previsión de sus consecuencias futuras. Hay además una implicación de finitud, se supone que la disciplina ha de terminar no en el futuro, sino para el futuro. Conforme el niño se vuelve capaz de elegir sus propios fines morales racionales, la disciplina como coacción externa se torna innecesaria ante el surgimiento de la disciplina como autorregulación interna.

Es posible concluir que las tres restricciones impuestas por Kant al ejercicio disciplinario le permiten ser razón externalizada y no heteronomía, porque se contiene a sí misma de acuerdo con los mismos principios morales que pretende transmitir.

La disciplina como razón externalizada no es entonces muy distinta de cualquier contenido a ser enseñado. ¿Cuándo dejan los padres de atar las agujetas a sus hijas? ¿Cuándo dejan las madres de calcular el pago y el cambio de los dulces para sus hijos? ¿No es acaso cuando unas y otros lograr hacer estas actividades por ellos mismos? Si cada padre cuando ata las agujetas no enseña a atarlas y meramente realiza la actividad *en lugar de* su hija o si cada madre cada vez que paga no enseña a comprar, hijas e hijos crecerán para ser inútiles y dependientes en estas labores. Atar las agujetas o comprar pueden ser formas de lograr la heteronomía si se les desvincula de permitir al niño que las realice por sí mismo. Quienes tal vez tengan mayor claridad en esto sean quienes enseñan las matemáticas y los deportes, parece absurdo pensar que alguien aprendería a resolver una suma o a brincar si no se le exige realizar los ejercicios autónomos correspondientes. Las restricciones de Kant son nada más que precauciones que evitan que la disciplina inutilice al niño.

Ningún programa educativo, por puntual que sea en su estructura o por sólidas que sean sus bases científicas puede garantizar que una persona se convierta de hecho en aquello que el programa pretende. Menos aún tratándose de la autonomía que, por definición, requiere una moción propia del individuo. Siguiendo a Brezinka (1990), todo acto educativo es por naturaleza un *intento*, primero porque la cantidad de variables en la relación entre docente, estudiante y contenidos es inmensa, pero también porque a cada momento cada una de estas variables transforma a las otras de maneras imprevisibles. Es por esto que la disciplina es una limitante que se limita a sí misma. No puede imponer la autonomía, pero sí abstenerse de imponer la heteronomía. Puede constituir el ambiente más propicio posible para que ante el sujeto se abra la posibilidad de la autonomía.

Queda todavía un elemento que agregar a la descripción de la relación entre disciplina y libertad: el trabajo. No se trata del trabajo adulto remunerado, sino del trabajo escolar infantil.

“El trabajo es una noción fundamental en el contexto general de la *paideia* kantiana, pues supone dos condiciones fundamentales. Supone, por un lado, la coacción, cuya necesidad se ha mostrado al hablar de la disciplina. Por otro lado, supone una ocupación que permite el olvido de sí mismo.” (Salmerón, 2000, pág. 77)

Kant utiliza una metáfora sobre el camino y el viaje para explicar al trabajo y al citado olvido de sí mismo (2013, pág. 62), a continuación parafraseo la metáfora y la traslado a términos de un ejemplo anterior. Supongamos a nuestro estudiante de la Ciudad de México lejos de la elección moral sobre pagar o no pagar, en este caso sólo abordará el metro porque, como antropólogo, encuentra de lo más interesante observar las interacciones entre las personas que utilizan el transporte colectivo. No va hacia ningún lugar en especial, en muchas ocasiones sólo se dejará llevar por algún grupo de personas a lo largo de transbordos y estaciones. Detenerse a analizar cada palabra del pregón de los vendedores ambulantes no le resultará una pérdida de tiempo, pues prolongar su viaje y distinguir los detalles es el objetivo mismo. En este caso el camino es también la finalidad. Supongamos una segunda circunstancia donde el estudiante toma el metro para llegar a presentar su examen profesional. Ha preparado su tesis con gusto y no puede esperar a llegar. Aun cuando el metro es el mismo sistema de transporte que utiliza para hacer sus investigaciones antropológicas, en este caso se encuentra desentendido, abstraído en sí mismo, envuelto en pensamientos que revisan cada detalle de su tesis y anticipan respuestas a las potenciales preguntas de sus sinodales. Casi se olvida del camino, si no es por el hábito que evita que se confunda de estación y llegue a otro lugar. En este caso el estudiante recorre el camino, no por el gusto mismo que provee abordar el metro, sino porque la finalidad de llegar a su examen le asigna el valor a la actividad de tomar el metro. El trabajo para Kant se ejemplifica en el segundo caso, pues “en el trabajo, la ocupación no es agradable por sí misma si no se emprende con otro propósito.” (2013, pág. 62) Como en el ejemplo, el uso del metro responde a un propósito externo, llegar a un lugar donde espera

otra actividad o alguna interacción con la sociedad. A la actividad atractiva por sí misma (el primer caso), Kant le llama juego.

En el trabajo las personas ponen en juego su creatividad y libertad para servir a un objetivo más allá de la misma recreación, sirven en alguna manera a la sociedad. Cuando Kant insiste en que se ha de enseñar a los niños a trabajar, insiste en que se les ha de enseñar a ofrecer algo al resto de la humanidad que pueda ser provisto por el ejercicio de sus habilidades, de su *cultura*.

## II.II La racionalidad externa

*“Teacher tells you stop your play and get on with your work,  
and be like Johnnie - too-good, well don't you know he never shirks”*

- Supertramp, School

Para Kant, la disciplina se enmarca en un proyecto pedagógico y este a su vez se enmarca en una teoría moral; puede considerarse todavía un nivel más amplio, un proyecto político. En *Sobre la paz perpetua* (2012), Kant sugiere ciertos principios para una organización política mundial en la que los estados y los individuos puedan vivir en paz. La pieza clave de este sistema son los sujetos formados en la disciplina de respeto a la dignidad humana por elección propia y de la entrega del trabajo al beneficio superior de la misma humanidad. Según Kant, la humanidad no puede acceder a la paz si no puede acordar una moral común. Una moral común sólo podría construirse sobre un punto de encuentro común a todos los seres humanos y en este respecto Kant supone que es la razón lo que iguala a todo ser humano. Así que la razón de cada ser humano sustentaría la unidad de la humanidad misma.

Pertenecer a un marco político más amplio no es sólo una característica de la disciplina kantiana, es una característica de todo orden disciplinario. Y la propuesta kantiana, aunque fue inspiración para la constitución de la disciplina escolar tal y como hoy la conocemos, fue un elemento más en un entramado histórico amplio. Esto es evidente en el estudio genealógico que ofrecen Dussel y Caruso en *La invención del aula* (1999).

Siguiendo a ambos autores, las estrategias disciplinarias escolares nacieron con el aula y la escuela modernas. La escuela moderna, a su vez, surgió como institución de los Estados nación. Los Estados nación presentaron una innovación que permeó hasta las aulas: la transición del gobierno a la gubernamentalidad. Cómo funcionó esta transición y cómo afectó a las prácticas disciplinarias es el tema de este capítulo.

Gobierno es un término presente tanto en el lenguaje coloquial como en los lenguajes especializados de distintas disciplinas. Al igual que sucede a otras nociones en esa misma circunstancia, su contenido termina por ampliarse. Para comenzar el abordaje del concepto, Dussel y Caruso indican:

“El ‘gobierno’, entendido como cualquier tipo de estructura de orden social que organice las energías y las fuerzas y dirima los conflictos, surge cuando las sociedades se complejizan. Puede observarse que las culturas tribales, que carecen de una institución estatal desarrollada, tienen sin embargo algún tipo de conducción, donde a veces las mujeres y a veces los ancianos toman decisiones que afectan a toda la comunidad.” (Dussel & Caruso, 1999, pág. 33)

Como evidencia la cita, en una noción tan amplia, caben los más variados órdenes de gobierno, desde los propios de las sociedades tribales hasta Estados contemporáneos. Para describir la transición entre gobierno y gubernamentalidad, es necesario acotar un poco más la definición del primero a la forma específica que tomó el gobierno de los Estados monárquicos medievales europeos, ya que son el estado inicial de esta transición.

Una primera característica de este gobierno es que consistía en tener soberanía sobre un territorio. La soberanía sobre los habitantes era secundaria, sólo una consecuencia de que éstos habitaran allí, tanto como los animales o las plantas. (Castro-Gómez, 2010) Las relaciones entre señores y siervos eran, por lo tanto, poco vinculantes, los primeros no tenían ningún interés en controlar el modo en que se comportaban sus súbditos. Salvo en términos muy generales, que respectaban al trabajo de la tierra o el pago de impuestos, los siervos podían conducir su vida a placer. (Dussel & Caruso, 1999)

Señalan Dussel y Caruso al respecto de reyes y señores feudales que:

“(…) entre sus actividades, amén de recaudar (con violencia si era necesario) los impuestos de los campesinos y de los otros señores, no estaba la de convencer a sus súbditos de que todos formaban parte de una unidad colectiva, o de la justicia del orden social.” (Dussel & Caruso, 1999, pág. 34)

Esta cita remite a otras dos características del gobierno. Primero, una intervención del soberano sobre los súbditos podía, y solía, ser una imposición sobre el cuerpo. El desacato a la orden de algún señor implicaba el castigo físico. La agresión física podía incluso ser utilizada no después de la falta, sino antes y como motivo para obligar al cumplimiento. Los señores feudales tenían derecho sobre los cuerpos de las novias en la primera noche de

matrimonio. La misa era cantada en latín a los feligreses ignorantes de esta lengua, pues no se pretendía la comprensión de los principios religiosos, mucho menos su acato a conciencia. Bastaba una sujeción en apariencia, una sujeción del cuerpo, la presencia del cuerpo en la iglesia, la posición del mismo o la repetición inconsciente de las oraciones como mera actividad labial.

En segundo lugar, ni los señores se ocupaban del comportamiento de sus siervos, ni los siervos del de sus señores. Ya que los señores poseían la soberanía sobre el territorio y la implantación de las normas era física, el consentimiento de los súbditos no era necesario en ningún sentido. Los señores, pues, no necesitaban mantener ante los siervos ninguna imagen de respetabilidad, como es necesario cuando se pretende ganar la colaboración de alguien.

En este panorama, las escuelas estaban en coherencia con el espíritu de la época. No pretendían enseñar a nadie a comportarse con el prójimo, ni para lograr ser ciudadanos miembros de un Estado y menos aún ser miembros de la humanidad entera. Las obligaciones y libertades de las personas no eran tema de enseñanza. Se trataba de espacios reducidos a la preparación de las pocas personas que tomarían la vida religiosa, donde el currículum era el de la cultura clásica y en la que los estudiantes eran aceptados a cualquier edad en que decidieran comenzar. (Dussel & Caruso, 1999) Nadie fuera de la pequeñísima aristocracia necesitaba saber leer, ni contar más allá de lo que su experiencia cotidiana le requiriera – por no mencionar conocimientos más complejos. Lo normal era instruirse por la práctica cotidiana en cualquiera que fuera la profesión de la familia y las costumbres locales, nada más.

Considérese el enorme contraste con prácticas cotidianas de la escuela de hoy, como los honores a la bandera o los cursos de civismo e historia patria, que no sólo intentan convencernos de la pertenencia a la unidad de una Nación, sino de lo legítimo y deseable de pertenecer a ella. Amén de la amplitud y diversidad de los conocimientos enseñados a todos los niños que asisten, la aritmética, el álgebra y la gramática de la lengua (a veces más de una lengua) son hoy considerados fundamentales para llevar delante de mejor manera la vida de cualquier persona. Las escuelas, además, cuentan con dispositivos disciplinarios de los que participan discursos sobre valores legítimos, figuras como el prefecto y reglamentos, todos sostenidos por las estructuras administrativa y pedagógica del sistema

escolar. Éstas son características de una escuela instalada ya en la gubernamentalidad contemporánea.

Un paso importante en esta transición fue la reforma protestante.<sup>9</sup> De las 95 tesis de Martín Lutero, las dos primeras indicaban:

“1. Cuando nuestro Señor y Maestro Jesucristo dijo: ‘Haced penitencia...’, ha querido decir que toda la vida de los creyentes fuera penitencia.

2. Este término no puede entenderse en el sentido de la penitencia sacramental (es decir, de aquella relacionada con la confesión y satisfacción) que se celebra por el ministerio de los sacerdotes.” (Wikipedia, 2015)

En ese momento, Lutero – entre otros protestantes – cuestionaba la práctica papal de la indulgencia, pero implicaba en ello un cuestionamiento a la forma de entender el acatamiento a la doctrina religiosa, que es un cuestionamiento a la forma de entender la autoridad y el conocimiento, dos elementos que más tarde serían fundamentales en las aulas. El problema era que si las relaciones de poder y las exigencias morales medievales no requerían actos de conciencia, sino intervenciones sobre el cuerpo, cualquier incumplimiento de las normas podría ser perdonado vía un acto del mismo tipo, p. e. una penitencia bien de flagelo del cuerpo, bien de una donación a la iglesia (que no es un acto sobre el cuerpo, pero es igualmente material).

Según la interpretación luterana, la penitencia no era sacramento y el papa ni ningún jerarca eclesiástico tenía el poder de perdonar (tesis 5, 6 y 21). No habiendo perdón dispensable por los hombres y teniendo sólo a dios por juez, la penitencia se convertía en un cuestión de toda la vida. Mientras en la postura papal la penitencia era un castigo por el pecado cometido, en la postura luterana, la penitencia era el acato constante a la moral para evitar cometer un pecado. Lo importante se convertía entonces en que cada quién cuidara su propio modo de comportarse y ello requería comprensión: las reglas debían ser conocidas y razonadas. La vigilancia del cumplimiento de los deberes dejaba de situarse en la vigilancia externa y se tornaba en un compromiso interno de cada persona con su comportamiento, el

---

<sup>9</sup> La transición tomó siglos y en ella se vieron involucrados distintos autores y corrientes de pensamiento. En tanto que esto no es un trabajo histórico, la elección de la reforma y Lutero es más bien un ejemplo que no pretende desconocer la complejidad del fenómeno histórico.

conocimiento llevaría a la interiorización de la autoridad. Esta reubicación del motor del comportamiento es un antecedente a la filosofía kantiana. Ésta fue un paso más allá al colocar, en el compromiso interno, no el cumplimiento de la moral divina, sino el de una moral racionalmente orientada hacia la humanidad toda.

La reforma trajo otro compromiso, además del que cada persona guardaba para consigo misma y dios. Se trata de un compromiso que surgió entre un grupo particular de adherentes, el de los gobernantes. En palabras del propio Lutero, en una carta llamada “A los alcaldes de todas las ciudades alemanas”:

“Por lo tanto, es por el bien de una ciudad y el incremento de su riqueza, de su santidad y poder que tenga ciudadanos muy altamente capaces, racionales, piadosos y cultos que puedan obtener, resguardar y utilizar correctamente sus bienes y tesoros.” (Luther, 1524, pág. 9)<sup>10</sup>

Lutero afirmaba esto tras demostrar que no podrían ser los padres de los jóvenes quienes desde un interés privado se encargaran de tal educación, sino las autoridades de las ciudades desde el interés público. A continuación procedía a abogar no sólo por la educación religiosa, también por el currículum en lenguas y artes liberales. Las escuelas cristianas de los protestantes – y también las que más tarde establecería la contrarreforma católica en una acción entre mimética y opositora – se fundaron como estrategia que permitiera a los gobernantes cerciorarse de que sus súbditos se comportaran del modo correcto, más allá de sus deberes generales. Al ubicar la educación dentro del gobierno de una población, quedó permanentemente vinculada con el poder y ajena al ámbito individual o familiar. (Pineau, 1999)

Hay entonces un rompimiento con las tres características del gobierno presentadas antes. Las intervenciones no son ya exclusivamente sobre el cuerpo, de hecho las intervenciones sobre el cuerpo pasan a un lugar secundario. (Castro-Gómez, 2010) La modelación de la racionalidad de los individuos que busca controlar sus comportamientos “desde dentro”, se convirtió en una prioridad de las autoridades. Esto implica también que la soberanía pasa a ser en primer término sobre las personas y sus comportamientos, mientras el territorio queda en un papel secundario en la medida en que es habitado por las personas. Tómese el

---

<sup>10</sup> Traducción del autor con apoyo de la versión en inglés de Painter (Luther on education. A historical introduction., 1886)



ejemplo de los cotos de caza reales. En la edad media, a nadie habría sorprendido que un campesino fuera ejecutado por haber sido encontrado en territorios delimitados para el uso exclusivo del rey y la aristocracia por su riqueza en fauna. Una violación al territorio primaba sobre el derecho a la vida o al tránsito de la población. Hoy resulta indignante que un grupo indígena sea despojado de territorios ancestralmente sagrados, concesionados por alguna autoridad a una empresa por su riqueza mineral. El territorio vale en la medida en que representa el derecho de una población.

Esta característica se acentuará después de la reforma, cuando tras la ilustración y sus revoluciones republicanas se legitime la idea de que no sólo se gobierna sobre las personas, sino también para ellas. Las autoridades procurarán entonces, en paráfrasis de Castro-Gómez (2010), proteger el derecho a la vida, esto es potenciar y producir las fuerzas vitales de los gobernados. En esta nueva racionalidad existe una unidad entre los sistemas de salud pública que protegen y sostienen la vida en su soporte biológico, la regulación de los sistemas económicos y laborales que conducen el uso de estas fuerzas y los sistemas educativos que protegen y sostienen a la vida en su soporte cultural.

El proceder fundamental de la gubernamentalidad no es ya intervenir sobre los sujetos, sino intervenir sobre los campos posibles de acción de los sujetos, guiar su libertad. La intervención es sobre los deseos, aspiraciones y creencias. Se trata de crear ambientes en los que los gobernados puedan circular libremente, pero atendiendo a ciertas reglas del juego (Castro-Gómez, 2010). Las políticas públicas de vivienda ofrecen un buen ejemplo de esta nueva forma de pensar el gobierno. En la edad media un señor feudal habría podido despojar a un siervo de su hogar o bien concederle tierra a capricho. Hoy en día estas acciones de imposición son impensables. Sin embargo, si un gobernante quisiera poblar un área en particular, tomaría una serie de medidas como: ofrecer condiciones favorables de operación a una empresa importante para que se asentara en el área, urbanizar e instalar servicios y determinar el uso de suelo como habitacional. Hasta este momento el gobierno no habría intervenido sobre nadie, pero habiendo una fuente de trabajo, servicios y facilidad de construcción habitacional, las personas elegirían por voluntad propia habitar la zona por conveniencia.

La escuela moderna se forjó para el nuevo espíritu de esta época. Según explica Pablo Pineau (1999), esta transformación de la escuela se dio a partir de ciertas premisas básicas que presento a continuación según un formato de análisis que recupero de Pasillas (2002).<sup>11</sup>

a) *Una concepción antropológica* centrada en el humano como sujeto originalmente incompleto cuya no humanidad debe ser borrada para liberar su humanidad. En la modernidad se comenzó a hacer una distinción en cuanto a lo que son y cómo se trata los infantes en distintos ámbitos de la vida social, incluida, claro, la escuela, que estableció criterios etarios para el ingreso, para la agrupación y para el trato a los estudiantes. Estas diferenciaciones ocurrieron a partir de las nuevas construcciones conceptuales que describían a la infancia como una etapa en la que las personas son carentes o incompletas y que deben, vía la educación, superar sus carestías y convertirse en personas íntegras.

Las carencias se identificaron con “registros más «mundanos», como la animalidad, la naturaleza, el azar, los excesos, los impulsos, los deseos, etc.” (Pineau, 1999, p. 43), características todas que los infantes expresaban de manera natural y requerían una intervención educativa sobre ellos tal que “La disciplina convierte la animalidad en humanidad” (Kant, 2013, p. 29). Esta conversión se interpretaría, por supuesto, como lograr en las personas lo opuesto a dichos registros mundanos, fundamentalmente el uso de la razón.

Aquí se presenta una primera implicación disciplinaria, negar aspectos del comportamiento individual considerados indeseables conlleva la necesidad de la constante vigilancia del comportamiento de todos y cada uno de los individuos. No se trataba de operar sobre colectivos despersonalizados como habría ocurrido en las masivas aulas lancasterianas o las aulas globales de Comenio. Tampoco se trataba de la individualización sin conciencia grupal, como en los talleres de los artesanos medievales. Se debía alcanzar a la población y a cada sujeto al mismo tiempo.

Para facilitar esta labor se recurrió a dos soluciones. Por un lado las escuelas como instituciones de encierro que permitían minimizar las posibles influencias nocivas del mundo exterior. Si se parte, como Rousseau, de que la sociedad corrompe al individuo, colocar muros entre ambos garantiza que mientras dure la estancia en la escuela, se creará

---

<sup>11</sup> En los siguientes fragmentos se presentarán algunas ideas ya revisadas en el apartado anterior, esto se debe a que, en un momento posterior a la reforma pero con firmes antecedentes en ella, Kant fue una de las influencias fundamentales por medio de las cuales las ideas ilustradas configuraron la escuela moderna.

un espacio a salvo de tal corrupción. Según el ejemplo ofrecido por Guttman (2001, págs. 202-207), algunos distritos escolares en el norte de los EUA han implementado políticas de integración racial que consisten en habilitar dentro de las escuelas estrategias de aprendizaje por cooperación para luego transportar a niños negros que habitan en zonas tradicionalmente negras y asisten a escuelas con mayoría de población negra a escuelas con mayoría de población blanca en zonas tradicionalmente blancas y viceversa. Así, se confía en que al interior de los muros de la escuela se puede echar a andar una forma de convivencia igualitaria a pesar de que la ciudad esté de hecho dividida en zonas distintas según color, porque la escuela representa un encierro que aísla a los futuros ciudadanos de lo que ocurre afuera. Se trata de una extensión material de la noción kantiana de poner límites a lo que no debe desarrollarse.

Es en este sentido que apuntó Dewey:

“Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. (...) Pero las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros.” (Dewey, 2004, pág. 28)

Sobre esta misma lógica se extiende Dewey, explicando que toda sociedad está abrumada por errores heredados del pasado. Estas fallas son parte integral del ambiente social, pero es justo la escuela en su carácter de medio ambiente controlado, la que puede actuar selectivamente para permitir o no la influencia de distintos aspectos de la cultura.

Por otro lado, se recurrió la organización panoptical del aula y la escuela, la distribución física de los espacios escolares de modo tal que la autoridad pueda vigilar los comportamientos grupales tanto como individuales.

b) *Relaciones entre educación y sociedad*, donde la primera es una práctica de gubernamentalidad, de conducir las conductas, que interviene sobre los hábitos y conocimientos sobre los que lo sujetos conformarán sus deseos y según los que orientarán sus fuerzas productivas. Esta intervención sienta condiciones para que la sociedad se conduzca hacia un futuro deseado.

Cuando la modernidad derribó (con más o menos éxito) a la divinidad como origen de todo conocimiento, se reconceptualizó también el tiempo y con él la actividad humana. El tiempo ya no era un elemento fijo dentro de un plan mayor preestablecido por un ser de voluntad inamovible; las cosas ya no eran la voluntad de dios, ya no gobernaba un elegido ni era lo fundamental la vida después de la muerte. El tiempo era más bien una entidad con un flujo lineal de pasado hacia futuro con causas y consecuencias, entonces los sujetos podían operar sobre él, controlarlo y orientar el flujo del devenir. En términos sociales, la transición del gobierno medieval a la gubernamentalidad moderna representa el paso “(...) del paraíso cristiano a la utopía social.” (Pineau, 1999, pág. 45)

Aunque las utopías pueden diferir tanto como el libre mercado del comunismo, tienen en común la premisa de que los sujetos capaces de alcanzarla serían sujetos racionales, planificadores y activos, que sólo lograrían ser tales por medio de la educación.

En este panorama, la disciplina que actúa sobre todos y cada uno de los estudiantes, ofrece la posibilidad de lograr tanto el gobierno de los colectivos como el autogobierno de los individuos. Además, es condición necesaria para la interiorización de los saberes que la razón requiere para controlar y conocer el mundo exterior. Disciplinar a las personas era lograr “la interiorización de las normas en cada uno, para su ejercicio social y su regulación colectiva.” (Pineau, 1999, p. 47) La disciplina, entonces, responde a los valores que respaldan a los ideales sociales, operando sí sobre el comportamiento individual, pero con la intencionalidad de moldearlo de acuerdo con un comportamiento colectivo.

*c) Una concepción sobre aprendizaje y enseñanza, que orientara la práctica según el objetivo doble de intervenir sobre cada individuo para formar su conciencia e intervenir sobre la totalidad, “(...) sobre la «conciencia social» de todos.” (Pineau, 1999, pág. 46).* Esto se logró, según Dussel y Caruso (1999), tomando elementos de dos modelos de aula que nacieron de la división de confesiones: el método global de Comenio y el método individualizante de los jesuitas. El método de Comenio permitió abarcar a la totalidad del grupo al concentrar la autoridad en el docente que ocuparía el lugar preferencial al frente del aula para exponer y mandar – en el aula medieval había predominado una distribución con docente en un pasillo central y los estudiantes sentados a los costados, como en el juego de pelota mesoamericano. Este nuevo ordenamiento de centralidad docente trajo dos temas fundamentales para la pedagogía posterior, motivar la atención del grupo en el tema

y ordenar el grupo desde la autoridad central del docente, esto es la disciplina de atención a los contenidos y la disciplina de acato a una norma moral – en este caso la obediencia racional a la autoridad.

Mientras Comenio se centraba en el grupo, los jesuitas se preocuparon por estrategias que permitieran el control de los individuos. Por ejemplo, la *Ratio Studiorum* – documento que resumía el método de estudios jesuita y lo regulaba en todas las escuelas de la orden – preveía la existencia de un prefecto de estudios, a quien se recomendaba:

“(…) Familiarícese con este libro del «Método de estudios» y procure que sus reglas sean observadas por todos los alumnos y profesores con esmero, pero principalmente las que dan normas a los teólogos acerca de la doctrina de Santo Tomás, y a los filósofos acerca de la elección de opiniones, y vigile sobre todo en esto, ya cuando se han de defender conclusiones, ya especialmente cuando se han de imprimir.” (Gil, 1992, pág. 101)

Al prefecto se le encomendaba además moderar las disputas – debates – tanto en cuestiones de intervención y tiempo como exigiendo claridad de los participantes en cuanto al contenido, pero absteniéndose de resolver los argumentos. También se le autorizaba a leer los apuntes tomados por los estudiantes y amonestar a los docentes (afectuosamente) si allí descubría que ha enseñado algo que deba corregirse. Era el encargado de implementar exámenes, seleccionar los libros permitidos y regular el tiempo dedicado a los estudios. Se trata, pues, de una figura con atribuciones de vigilancia sobre la obediencia prestada por estudiantes y profesores. Contemplaron también otras dos figuras de este tipo, ausentes en el aula frontal de Comenio, la del ayudante del profesor y la del decurión. Al primero, entre otras cosas, encomendaban avisar cuando algún estudiante faltara al método de estudios o a la disciplina. Al segundo, que era un compañero de la clase, se le encomendaba examinar lo aprendido por sus compañeros y llevar registro de sus faltas.

Dussel y Caruso (1999) resaltan el hecho de que en las iglesias protestantes la prédica constituía el eje central del servicio religioso y del mismo modo en la escuela de Comenio la exposición frontal al grupo era el eje de la clase. En contraposición, la práctica católica de la confesión – y tal vez la formación militar de Ignacio de Loyola – fue referencia para la vigilancia individualizada de las escuelas jesuitas. Así, la configuración de los

dispositivos que en el aula vigilan la disciplina en sus dos sentidos, son prácticas guiadas por las mismas premisas que orientan las actividades política y moral del grupo.

Del mismo modo, las premisas sobre las que se estructuró la escuela – y la disciplina – en momentos posteriores responden a premisas de estructuración de los Estados y las sociedades modernas. Estas premisas junto con lo que antes he llamado espíritu de la época son racionalidades ordenadoras de las prácticas sociales y escolares. Castro-Gómez (2010) recoge de Foucault algunas notas sobre el modo en que operan estas racionalidades. En primer lugar son invisibles a quien las practica, en la medida en que no son del sujeto, sino de la red histórica, esto es análogo a la aculturación sobre la que hablé al principio. Es justo la invisibilidad donde reside la fuerza de estos principios ordenadores. Al ordenar las prácticas escolares, y particularmente las disciplinarias, los principios logran no sólo la transmisión de los contenidos, sino de ellos mismos. Del mismo modo, las facultades de una especie son determinadas por sus genes, pero es en el hecho de que los genes determinen la reproducción la especie, que no sólo transmiten los “contenidos” – las características físicas y conductuales de la especie – sino que se transmiten ellos mismos. Es también a lo que se refiere Bordieu como estructuras estructurantes, “(...) disposiciones que tiene una persona como resultado de la integración de un conjunto de sistemas de pensamiento, percepción y apreciación a los que es expuesto de manera material e íntegra a través de la experiencia.” (Portilla, 2015)

A este mismo respecto responde la segunda característica, que las racionalidades guían las prácticas en dos sentidos: uno técnico y otro valorativo. La diferencia es del mismo tipo que distingue a los imperativos hipotéticos y categórico en Kant. Al formar a los sujetos, por la acción disciplinaria reproductiva, se les transmite tanto una manera de calcular las técnicas para lograr ciertos fines determinados, como los criterios para discriminar la bondad de los fines.

Con lo expresado en los dos últimos apartados puede parecer que se han tratado dos nociones distintas y hasta opuestas de disciplina: por un lado, la razón externalizada de Kant que es una coacción delimitada y necesaria para empujar la razón autónoma del individuo y con ella su posibilidad de libertad, y por otro, la racionalidad externa que se origina en las circunstancias históricas ajenas a los sujetos y que facilita su gobierno al

reproducirse en ellos. Una que le permite juzgar la bondad de un fin de acuerdo con la razón y otra que ofrece criterios preestablecidos para aceptar como buenos ciertos fines.

Esta disyuntiva es ejemplar de uno de los debates fundamentales en la filosofía de la educación, pero también en la filosofía política, en la propia ética e incluso – en una analogía no demasiado estricta – en la biología. La preponderancia del individuo o de su medio es una diferencia fundamental entre la democracia liberal y la republicana, entre Marx y Bakunin o entre Darwin y Lamarck (tal vez, incluso, entre la teoría cuántica y la relatividad).

Sería por demás pretencioso suponer que en este trabajo se puede sugerir una respuesta sólida e innovadora al problema. La postura al respecto será apegada a la que expresan Dussel y Caruso (1999, págs. 199-209), que resumo para finalizar este apartado, pero que será fundamental en el capítulo IV donde además servirá para articular las reflexiones sobre disciplina con las reflexiones sobre violencia.

Las instituciones, dispositivos, tecnologías, saberes y, claro, racionalidades que ordenan la práctica educativa tienen orígenes que exceden las posibilidades de acción de docentes y profesionales de la educación, pero renunciar a ellas es imposible e indeseable. La participación de relaciones ordenadas por fuerzas que trascienden a los individuos es una característica inalienable de la vida social, y de la vida misma en sentido biológico, ¡ay de quien decida liberarse de la influencia de la fuerza electromagnética, que la destierre de sus núcleos sinoauriculares! Y en esta circunstancia,

“los educadores, en tanto sujetos que ocupamos una posición particular en la transmisión de la cultura de la sociedad (...), tenemos un poder y una autoridad que nos trascienden como individuos y que tienen que ver con el lugar social que ocupamos.” (Dussel & Caruso, 1999)

Lejos de que esto suponga una sumisión al *statu quo*, supone reconocer que es necesario el ordenamiento de la vida pública y que estas racionalidades y su reproducción vía la educación y la disciplina deben reformarse hacia situaciones más justas. Supone producir racionalidades que sí se reproduzcan, pero que estén dispuestas a la crítica y la transformación, donde se permita el juego de la libertad individual.

Los virus son de los enemigos más antiguos de la humanidad, pero hay algo que bien podríamos aprender de ellos. Nuestro cuerpo y sus sistemas se ocupan de reproducir el

*statu quo* biológico, cada célula duplica con exactitud su código genético al reproducirse. Los virus portan fragmentos de código genético que inyectan en nuestras células, este código se inserta en el código original humano y es leído por la célula como si fuera el propio. El problema es que el código inyectado por los virus suele contener la instrucción: “detén los procesos vitales y dedica todos tus recursos a producir virus con tu propia materia, después suicídase o, mejor aún, explota y disemínanos entre tus vecinas”. Pero el punto es que es el mismo medio, ADN, el que permite cambiar las instrucciones de reproducción. No extraña, pues, que los dos acercamientos a la disciplina parezcan opuestos, si se piensa que la disciplina, como el ADN, puede usarse en ambos sentidos: liberar al sujeto de aquello indeseable y empujarlo hacia lo deseable, o sujetarlo a lo que quiera que ya se haya establecido.



### III. Sobre la violencia: *el bien sabido mal*

Hay más de un tipo de violencia, las distinciones abundan en los textos al respecto o incluso versan exclusivamente sobre ellas (Sanmartín & Gutiérrez, 2011). Por mencionar algunas, se suelen distinguir la violencia física, la emocional, la patrimonial, la psicológica o, más recientemente, el *cyberbullying* – particular de los estudios sobre violencia entre jóvenes en edad escolar. Todas estas formas de violencia tienen algo en común, son violencia ejercida entre personas. Son el tipo de violencia que responde a la definición de violencia de la OMS, a saber:

“El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.” (OMS, 2002, pág. 5)

Cuando se piensa en la violencia en la escuela, en los conflictos entre los miembros de la comunidad escolar, se piensa en este tipo de violencia entre sujetos. Esta violencia entre sujetos es llamada *subjetiva*, adhiriéndome Žižek, por distinción de las violencias *objetivas*. Aquí se presenta un uso poco convencional de los términos *subjetivo* y *objetivo*. En su uso más común *subjetivo* se refiere a aquello que depende de la percepción de cada sujeto, donde cada persona interpreta de modo distinto y de acuerdo con sus características de historia personal o cultura. Valga el ejemplo de los apodos, que en algunas circunstancias se considera un modo de violencia que niega la identidad – vinculada con el nombre – pero en otras circunstancias puede representar el reconocimiento por parte del grupo, otorgando una identidad anhelada y su posesión resulta preciosa. Por oposición, el uso común de *objetivo*, refiere a aquello que es una característica intrínseca del objeto y no de quien lo percibe. Verbigracia, una ejecución pública, que es a todas luces un atentado contra la víctima y de ningún modo está sujeto a la ambigüedad circunstancial del apodo. El uso en esta tesis, sin embargo, refiere *subjetivo* a aquello que es llevado a cabo por sujetos y *objetivo* a aquello que es realizado sin que ningún sujeto en particular pueda ser señalado como autor.

Así como la violencia subjetiva puede presentarse en las distintas formas señaladas por la OMS, la violencia objetiva puede ser *sistémica* o *simbólica*. Tanto la violencia subjetiva como las violencias objetivas se presentan indiferenciadas en la realidad, como un continuo o unidad, del mismo modo en que distinguimos el corazón de los pulmones como estrategia para poder estudiar la anatomía, pero es absurdo pretender encontrar unos pulmones o un corazón sin un ser vivo al que pertenezcan como unidad. Slavoj Žižek y Johan Galtung ejemplifican la relación entre los tres tipos de violencia como un *iceberg*, donde la violencia que ocurre entre los sujetos es la punta visible, mientras las violencias objetivas son más amplias, ocultas y permiten a la primera mantenerse a flote.<sup>12</sup>

Tal vez la primera pregunta que surja es «si la característica de la violencia subjetiva es que la ejercen personas contra personas ¿quién ejerce la objetiva? ¿Puede haber una violencia ejercida por nadie?» Un fragmento de un cuento de José Emilio Pacheco, el apartado VII de *El parque de diversiones* (Pacheco, 2013), es muy ilustrativo al respecto. A continuación resumo algunos elementos, pero recomiendo la lectura del original que transcribí en el Apéndice II, apenas 330 palabras con fuerza narrativa mucho mayor que mi breve resumen. El fragmento describe una isla con monos cautivos, atracción de un zoológico. Ningún mono conoce ya la libertad de la selva en la que vivieron sus antepasados. Las necesidades mínimas de alimentación y salud las tienen cubiertas merced a los cuidadores. “Sin embargo la existencia en la isla es breve y siniestra.” (Pacheco, 2013) A la restricción de su territorio, la falta de espacio y la tensión del ruido de los visitantes, se suma una nueva jerarquía de poder entre las especies y especímenes, desarrollada al imponerse las limitaciones del zoológico. Todo lo anterior los sume en una agresiva convivencia. La violencia impera en todas sus formas subjetivas: descuido de las crías, violaciones, robos y asesinatos.

En la historia de Pacheco, los monos se destruyen mutuamente a causa de las condiciones impuestas artificialmente por los seres humanos. La disponibilidad de ciertos recursos – comida y salud – la escasez de otros – espacio vital y libertad – en conjunción con el modo de organización y ejercicio del poder según jerarquías inamovibles, generan condiciones

---

<sup>12</sup> Galtung (Calderón Concha, 2009) y Žižek (2009) han presentado conceptualizaciones análogas sobre los tres componentes de la violencia. Desde la propuesta de Galtung, ampliamente visitada en los estudios sobre violencia y paz, se les llama violencia *directa*, *estructural* y *cultural*, y son correspondientes en el mismo orden.

propicias para que los monos ejerzan la violencia subjetiva. Esto es característica de la violencia objetiva sistémica. En palabras de Žižek “(...) son las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento homogéneo de nuestros sistemas económico y político.” (2009, pág. 10) Se trata de las construcciones históricas que generan condiciones de desigualdad entre distintos miembros de la sociedad. Pero estas situaciones de desigualdad, no son condiciones neutrales como una preferencia cultural gastronómica. Se trata de diferencias tales que una persona puede obtener una ventaja económica o política dentro del sistema por el mero hecho de haber nacido dentro de un grupo privilegiado. Mientras que la persona que ha nacido en un grupo no dominante, no sólo carece de ventajas, sino que su trabajo no es suficiente para producir el valor que le permita, por sí misma, revertir tal circunstancia. Para Galtung (Calderón Concha, 2009), esta violencia recurre al mantenimiento de la población en condiciones de explotación, segmentación de identidades y restricción a las libertades.

Los autores hasta ahora citados refieren a las condiciones políticas y económicas generales que, por supuesto, atraviesan a la población escolar en la vida fuera de las aulas. Pero hay también expresiones específicas de la violencia del sistema escolar al restringir ciertos recursos en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. La organización de tiempos, espacios, prácticas, normas y modos de relacionarse caben en la categoría de formato escolar (Trilla, 1985). Es justamente mediante estos recursos que se ejerce la violencia sistémica escolar, pero es cierto que no toda restricción a los recursos de una escuela es violencia sistémica: el caso paradigmático sería la restricción a los modos de relacionarse que provoquen daños a otros miembros de la comunidad. Sobre circunstancias organizacionales que sí son formas de violencia del sistema escolar, Lidia Fernández (2012) presenta una revisión general. Las restricciones que sientan las bases para los estallidos de violencia subjetiva son las que limitan la libertad de acción de los miembros de la escuela para resolver los distintos problemas de la acción educativa.

En el año 2014, en un incidente lamentable, un niño en Sonora murió víctima de agresiones por sus compañeros de clase. Ante la presión mediática, el presidente Peña Nieto urgió al secretario de educación pública a presentar algún plan de acción. En aquel momento se rumoraba que la propuesta consistiría en una ley que implicaría corresponsabilidad jurídica al maestro sobre cualquier lesión que sufriera un estudiante a su cargo. Finalmente, en

diciembre del mismo año, el congreso aprobó la Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes<sup>13</sup>. Esta ley no establece tal corresponsabilidad, pero su enfoque aún es ejemplar de violencia sistémica, ya que sí establece una sanción económica sobre un criterio de dudosa confiabilidad: que el docente no impida la comisión de un acto violento. Este incremento en la responsabilidad de los docentes no halla respaldo en un incremento a sus herramientas docentes, sus instrumentalidades intelectuales. A la fecha, en los programas de formación normal de primaria y secundaria – según aparecen en el sitio de la SEP<sup>14</sup> – no se halla ninguna materia sobre resolución de conflictos o violencia en las escuelas. No hay tampoco algún programa nacional de intervención al respecto. Desde las instancias superiores del gobierno, entonces, se ejerce una amenaza sobre los docentes al mismo tiempo que no se ofrecen condiciones de trabajo que permitan confrontar las situaciones cotidianas. Ante este incremento del rigor a través de la punición, cabe esperar que los docentes reproduzcan la imposición hecha sobre ellos y establezcan medidas disciplinarias más duras sobre los estudiantes que ya no tendrán un escalafón subordinado sobre el que descargar la presión ejercida sobre ellos, tendrán sólo a sus propios compañeros. Como indican las investigaciones recogidas por Cecilia Fierro y Guillermo Tapia (2013), los programas disciplinarios más intolerantes son los que no sólo fallan en su cometido, sino que a largo plazo provocan efectos opuestos a sus objetivos.

Queda aún un apunte qué hacer sobre la violencia objetiva sistémica. Como lo demuestra la acción presidencial, sí hay quienes tomen las decisiones que desencadenan la violencia sistémica. ¿Los convierte esto en responsables directos o culpables de la misma? No. No, al menos, en el sentido de poder considerarnos en la lógica de ser la causa única de un efecto, así, remover de sus posiciones a tales personas no resolvería el problema. En 1959 el filósofo austriaco Günther Anders escribió a Claude Eatherly, un piloto miembro del equipo responsable del lanzamiento de la bomba sobre Hiroshima, en los siguientes términos “La ‘tecnificación’ de nuestro ser: el hecho de que hoy en día es posible que sin saberlo e indirectamente, como tuercas de una máquina, podamos ser usados en acciones

---

<sup>13</sup> DOF 04/12/2014

<sup>14</sup> Lic. en educación primaria:

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/organizacion\\_malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/organizacion_malla_curricular)  
<10:00 am, 19/03/2015>

Lic. en educación secundaria:

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/listado\\_asig](http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/listado_asig) <10:00 am, 19/03/2015>

cuyos efectos están más allá del horizonte de nuestros ojos e imaginación (...)”<sup>15</sup> (Eatherly & Anders, 1962, pág. 1) Las acciones de Aetherly y los otros pilotos revelaron en su forma más cruenta algo que es igualmente válido para los ordenamientos sociales tan estructurados y jerárquicos como los prevalecientes en los Estados nación y en sus sistemas escolares. La violencia sistémica es ejercida por todas las personas involucradas.

Lo que es imperativo reconocer es que juegan un papel quienes toman las decisiones en los altos niveles políticos, pero lo juegan también los participantes en cada una de las innumerables instituciones que soportan el funcionamiento del sistema. Y eso es cierto para cada escuela y para cada miembro de los cuerpos directivos o docentes.

Así, volver a la pregunta sobre ¿quién ejerce la violencia?, exige reconocer que sí, que hay una condición sistémica. Pero que el sistema no es sólo una forma de operación totalizante y sin fracturas, sino una condición general que provoca un ejercicio particular de la violencia imbricada en cada una de sus partes. El sistema no genera violencia sólo en la conformación general de la suma de las partes que lo integran. La violencia se ejerce de modos, también, particulares; por la acción u omisión de las personas de que se compone el sistema y que se encuentran involucradas en él, aunque sea de manera fragmentada.

Para introducir el segundo tipo de violencia objetiva, la simbólica, conviene recurrir a un ejemplo que es frecuentemente utilizado para explicar la teoría de la relatividad.

Hay una persona a cada extremo del vagón de un tren, una lanza una pelota a la otra. Si la pelota recorre los veinte metros del vagón en un segundo, se puede decir que la pelota viaja a 20 m/s. Para una tercera persona que observa inmóvil desde fuera del vagón, parada en la estación del tren, la pelota viaja a 20 m/s más la velocidad del tren, digamos 70 km/h. Quienes van en el vagón del tren, sin embargo, no deben preocuparse por atrapar una pelota que viaja a más de 70 km/h, pueden despreciar la velocidad del tren porque se mueven a la misma velocidad, es decir, hay una velocidad normal para todas las personas y objetos a bordo. La única magnitud notable desde arriba del tren es la que difiere de la velocidad normal, como la de la pelota que va más rápido. Siguiendo la lógica anterior, el ejemplo puede prolongarse a un espectador fuera del planeta, para quien la pelota viaja a 20 m/s más la velocidad del tren, más la velocidad de la rotación del planeta. Podrían agregarse la

---

<sup>15</sup> Traducción del autor. En el original “The ‘technification’ of our being: the fact that to-day it is possible that unknowingly and indirectly, like screws in a machine, we can be used in actions, the effects of which are beyond the horizon of our eyes and imagination (...)”

velocidad de traslación de la tierra, la del sistema solar alrededor de la galaxia, la de la galaxia en el espacio y la de la expansión del universo. A la pregunta ¿A qué velocidad viaja a pelota? Tiene que responderse ¿Según qué marco de referencia?<sup>16</sup>

Al observar la pelota desde un marco de referencia en particular, como el planeta, los efectos de los marcos más amplios conforman la normalidad desde la que observamos y por lo tanto no pueden ser percibidos. Una primera característica de la violencia simbólica es que constituye un marco amplio de referencia. Pero aquí termina la similitud con la relatividad ya que la violencia objetiva tiene una connotación de la que carecen los sistemas físicos: la violencia objetiva consiste en determinar qué es la normalidad. Los marcos de referencia físicos están dados por la naturaleza del universo, mientras los marcos simbólicos están contruidos socialmente en la cultura.

Según la reflexión de Žižek (2009), cada vez que se juzga que algo es violento, se hace en comparación con algo que no lo es. Ante la ablación o el uso de la burka, los occidentales que denuncian estas prácticas se encuentran situados en un marco de referencia según el cual tales prácticas son violentas. Este señalamiento –conviene advertir- no se sostiene sobre un presupuesto ético de corte relativista. Lejos de pronunciarse en el marco de un discurso moral, apunta a la necesidad de observar que la consideración de una práctica como violenta obedece a formas de percepción que se construyen culturalmente.

Aún siguiendo a Žižek, el elemento central en la construcción de un marco de referencia simbólico desde el cual interpretar la violencia, es el lenguaje. Cuando un nazi mataba a un judío o a un soldado aliado, lo que pretendía destruir no era al judío o soldado que de hecho tenía enfrente, al cuerpo y su personalidad producto de una compleja historia individual, el soldado nazi mataba al enemigo que la propaganda de su partido le había construido. Sería más fácil decidirse a matar a un ser avaro que tiene sojuzgada a su nación.

En su *Arqueología de la violencia*, Pierre Clastres (2004) demuestra en un estudio antropológico cómo, ciertos grupos humanos al enfrentarse en la guerra lo hacen bajo la suposición de que las diferencias entre el grupo de pertenencia y el grupo en conflicto son tales que la mera existencia del otro pone en riesgo la propia. Al mismo tiempo la amenaza permanente de la guerra reafirma a cada grupo la necesidad de mantenerse unido y fiel a

---

<sup>16</sup> El video “La teoría de la relatividad de Einstein animada - Explicación - La velocidad de la luz” presenta una versión de este ejemplo subtitulada en español: <https://www.youtube.com/watch?v=PqxfMqUfxRY>

sus características identitarias y rechazar las de otros grupos. La identificación de lo que es propio y lo que es ajeno, sólo puede suceder mediante el lenguaje.

Es en este sentido que Žižek rescata de Martin Heidegger la afirmación de que el lenguaje esencia, otorga esencia. Si se colocara ante el mismo árbol a un miembro de una tribu que reverencia a la naturaleza y a un ejecutivo de una empresa de tala, el primero reverenciaría al árbol, mientras el segundo no tendría inconveniente en derribarlo. Si se pidiera a cada uno que desarrollara el campo semántico en el que se inscribe árbol, el primero lo incluiría junto con sacro, poderoso, digno, divino, etc., mientras el segundo, en potencial ingreso, materia prima, objeto, etc. Así cada uno actúa no sobre el árbol en tanto objeto, sino sobre el árbol como quiera que éste se halle simbolizado en su mente.

Si por el lenguaje se puede determinar qué es o no un árbol, qué es o no la identidad de un grupo, qué es o no un judío, se puede determinar qué es o no normal y qué es o no violento. Si la violencia sistémica genera condiciones sociales y políticas que orillan a los sujetos a estallar en violencia subjetiva, la violencia simbólica legitima tanto a las condiciones de la violencia sistémica como a las explosiones de la violencia subjetiva. Casi al final del cuento sobre los monos, Pacheco señala que la mayor parte de los monos cree que lo que ocurre en la isla es natural e inevitable.

Fernández (2012) señala cómo la violencia simbólica se concreta en la escuela en la omisión de ciertos aspectos violentos de la historia. Indica cómo masacres étnicas que constituyeron actos fundacionales en la historia pueden ser omitidas, pero no por eso dejan de hacerse presentes. La herencia histórica de los grupos en conflicto se hace patente en las tensiones o diferencias sociales contemporáneas y los individuos, cuya construcción simbólica de la historia nacional excluye la violencia fundacional, terminan por hallarse incapacitados para interpretar los sucesos ante los que se hallan.

“El heredero de estos silencios es un sujeto “rico” en fragilidad, “idiota” en el sentido griego que señala Ulloa – el que no entiende, el que no comprende – y en consecuencia limitado para vincular su deseo de usar su imaginación en la reacción ante hechos que sí se podrían revertir. Se trata de una fragilidad que lo hace presa fácil de las ideologías que definen la realidad conocida como una ilusión y una locura y banalizan la injusticia y padecimiento que ello provoca.” (Fernández, 2012, pág. 192)

La violencia simbólica no sólo consiste entonces en establecer marcos de referencia que invisibilicen o relativicen los actos violentos del sistema y los sujetos, también puede ocurrir por omisión. A esta carencia de un marco de referencia a la luz del cual interpretar los sucesos vividos, como las diferencias de clase, de etnia o de religión, Frederic Jameson en Žižek (2009), le llama ausencia de una cartografía cognitiva. El nazismo sí que proveyó una cartografía cognitiva en la que ubicar a los judíos, como seres que podían ser asesinados. Pero la ausencia de este espacio simbólico de apreciación del otro, advierte Žižek, deriva también en la violencia subjetiva en tanto que los hechos que no pueden ser ubicados en una cartografía provocan frustración en los sujetos.



#### IV. Sobre la democracia: *el mal sabido bien*

Sobre la noción de la constitución tripartita de la violencia, es posible comenzar a delimitar las posibilidades de la disciplina escolar. Una cosa es cierta, la escuela no puede intervenir sobre el aspecto sistémico de la violencia. Las transformaciones políticas, económicas y culturales que permitirían la constitución de sistemas sin efectos perversos, escapan a los medios y fines de la escuela. Aunque la escuela no pueda cambiar al mundo, ni intervenir sobre el aspecto más brutal y fundacional de la violencia, sí que puede intervenir sobre las personas que cambiarán al mundo.<sup>17</sup> A pesar de que la escuela no puede ocuparse de la causa raíz de la violencia, tiene dos campos de acción por medio de la disciplina.

Un primer campo de intervención es sobre la violencia simbólica. Ante la violencia simbólica, normalización de las violencias estructural y subjetiva, la escuela tiene por lo menos dos posibilidades. Por un lado, la visibilización de las racionalidades violentas que operan en la realidad de los estudiantes. Por otro, la aculturación de nuevas formas pacíficas de convivencia. En ambos casos, se trata de agregar a la cultura de los estudiantes herramientas cognitivas para identificar y detener la violencia. En la medida en que trata con el aspecto cognitivo tiene por base, como toda actividad escolar, los contenidos.

El segundo campo es el aspecto subjetivo de la violencia, la que surge al interior de los planteles. Este tipo de intervención, sostengo, queda en término secundario, dado el carácter no definitivo de la solución que ofrece. Si en la ciudad está nevando, no puede haber sol sobre la escuela.<sup>18</sup> Ya que la violencia subjetiva se supedita a las condiciones de violencia sistémica y simbólica, mientras la escuela lidie con la primera, no aportará más que paliativos para los síntomas.

El carácter necesariamente débil de estas intervenciones no implica que puedan ser desdeñadas. Se trata, incluso, de intervenciones de las que la escuela se ha ocupado desde su génesis. Las tecnologías disciplinarias orientadas al control de la conducta que, como quedó expuesto, se fraguaron desde el final de la edad media, se han encargado siempre de las explosiones violentas entre los miembros de la comunidad escolar – si bien con

---

<sup>17</sup> En paráfrasis de Paulo Freire.

<sup>18</sup> En paráfrasis de Ana María Salmerón.

preferencia por operar sobre los estudiantes. Ciertamente algunas corrientes han procurado trascender los métodos más agresivos de la escuela tradicional, recurriendo a técnicas originarias del siglo veinte como la asesoría psicológica, la orientación o el *coaching*. Pero el enfoque de la disciplina como la atención en la conducta a los preceptos morales sigue presente. La situación actual, con cuantiosos egresados de la escuela tras siglos de escolarización – en algunas naciones - y aún con la violencia como centro de las preocupaciones sociales internacionales es prueba suficiente de que este primer género de intervención es insuficiente.

La consideración de la intervención simbólica y la centralidad que juegan en ella los contenidos introduce, por lo menos, tres diferencias fundamentales al entender la disciplina con respecto a los modelos tradicionales.

*Primero.* El carácter disciplinario no está dado por la reacción de las intervenciones ante un problema que se haya presentado entre los estudiantes. Como solían ser los castigos físicos o las charlas moralistas que se sostienen con los involucrados en un acto de indisciplina: acciones *ex post facto*. El carácter disciplinario está determinado porque sus actividades y contenidos están orientados a enseñar al estudiante la convivencia por medio de la intervención simbólica previa a los conflictos. La disciplina se asemeja más a establecer modos pacíficos de relación en la escuela e introducir en ellos a los estudiantes que a esperar que surjan conflictos para reaccionar a ellos.

Se trata de una lógica análoga a la de Lutero cuando afirmó que la penitencia no es el pago por el pecado cometido sino la prevención de cometer el pecado.

*Segundo.* Lo anterior implica que la intervención simbólica es el aspecto fundamental que define una intervención disciplinaria. Incluso las intervenciones disciplinarias más agresivas, los castigos corporales, buscan – y logran, para bien o mal – un efecto sobre la mente. Al castigar con golpes de una palmeta, se pretendía convencer al infractor de que no convenía volver a las andadas. Una intervención netamente directa sobre la violencia subjetiva sería, en todo caso, la contención física que a veces se realiza para impedir las peleas entre escolares. Al imponer castigos o regañar, se otorgaba un reconocimiento limitado al componente simbólico de la disciplina, se limitaba a intervenir sobre las características psíquicas del estudiante. Un reconocimiento amplio, es aceptar que las

características psíquicas del sujeto se dan por interacción con el medio ambiente cultural y tomar medidas no sobre el estudiante, sino sobre su interacción con este medio.

*Tres.* Lo anterior requiere reasignar a la disciplina un carácter positivo. Hágase memoria de la distinción kantiana entre las prácticas educativas positivas y negativas, las positivas enseñan algo que no está dado en la naturaleza humana, mientras que las negativas no agregan nada, sólo impiden aquello que estando dado es indeseable. Ubicar a la disciplina como una práctica negativa, como hizo Kant y han hecho algunas prácticas escolares, es suponer que la violencia es exclusiva del sujeto y que sólo en él debe ser reprimida. Pero la violencia viene dada por las circunstancias sociales, por eso es necesario operar sobre la comprensión que tiene el estudiante de estas circunstancias. En términos generales podría decirse que la idea kantiana sigue siendo válida, que se trata aún de la acción negativa de borrar. Salvo porque las racionalidades violentas que la violencia simbólica y estructural imprimen sobre los sujetos, no pueden ser sólo contenidas ni sólo evitadas. Entran por la puerta de la mano de los infantes desde el primer día de clases. La forma de borrar tales racionalidades, es de hecho agregar otras mejores. Las nuevas y más comprensivas intervenciones disciplinarias no pueden ser ajenas a los contenidos, ya que se inscriben en la función básica de la escuela de impulsar la inteligencia, no sólo de condicionar conductas. La acción disciplinaria debe ser positiva en tanto que provea a los estudiantes de cartografías cognitivas y herramientas de participación en la redefinición de los sistemas organizativos que les permitan trascender la violencia subjetiva, reconociendo la violencia objetiva y confrontándola. Ante la violencia, y otras racionalidades indeseables, la escuela necesita ser positiva, activa, casi beligerante.

Hasta ahora he mostrado tres límites para la acción disciplinaria escolar. El primero es la clase de límite que impide la acción disciplinaria con respecto a la violencia sistémica, quebrantarlo representaría desdibujar la función de la escuela, relativizar su función forzándola a lidiar con lo que le es ajeno. El segundo, es la clase de límite que contiene, implica procurar que la escuela se concentre en la violencia simbólica, omitir esto es, de nuevo, desdibujar, pero esta vez estrechando hasta negar la función escolar fundamental de impulso a la inteligencia. El tercero es, de nuevo un límite que contiene, pues dedicar

demasiada energía al aspecto subjetivo de la violencia escolar es dar ahínco a falsas esperanzas.

Hay, aún, un límite más que apuntar en cuanto a la función más global de la disciplina con respecto a violencia. En este caso, se trata de un límite que protege, que busca salvaguardar a la escuela y a la educación de que se les exija aquello que no les es posible e incluso se les pervierta. La idea de este límite, además, servirá para matizar la idea de la beligerancia escolar.

Para exponerlo me remito a una circunstancia análoga: la función de la comprensión ante el totalitarismo como la describe Arendt (2002). Su texto comienza por establecer que es posible luchar contra el totalitarismo sin comprenderlo, si bien esto no quiere decir que no haya que comprenderlo. Es necesario comprenderlo mientras se lucha contra él, la comprensión acompaña. El motivo de la comprensión no está entonces directamente relacionado con la lucha, no señala estrategias ni establecer objetivos de lucha, menos aún es adecuado pensar que

“(…) los libros pueden ser armas y que se puede combatir con la palabra. Pero las armas y el combate pertenecen a la esfera de la violencia, y ésta, que es distinta del poder, es muda; la violencia empieza allí donde el discurso acaba. Las palabras usadas con el propósito de combatir pierden su cualidad de discurso: se transforman en clichés. La difusión con la que los clichés se han introducido subrepticamente en nuestro lenguaje y discusiones cotidianas nos puede indicar bastante bien no sólo hasta qué punto nos hemos privado de la facultad del discurso, sino además hasta qué punto estamos dispuestos a usar medios violentos más efectivos que los malos libros con los que resolver nuestras disputas (y sólo los malos libros pueden ser buenas armas). El resultado de estas pretensiones es el adoctrinamiento.” (Arendt, 2002, págs. 17-30)

Entre las líneas, junto a los libros y la palabra, se lee que la educación tampoco puede ser instrumento de lucha, so pena de convertirse en su perfecta antítesis, el adoctrinamiento. La comprensión acompaña a la lucha para que una vez que ésta termine, la comprensión oriente los procesos de reconstrucción. Ya que los movimientos totalitarios han brotado del mundo no totalitario, no se puede suponer que el totalitarismo una vez vencido, haya perecido. Es necesario evitar el verdadero fracaso, que sería que una vez vencido el

totalitarismo (en cualquiera de sus formas específicas), seamos muy cortos de miras como para transformar las condiciones que le permitieron florecer y sirvamos en bandeja de plata a la nueva paz. Se necesita una postura activa y positiva que opere constantemente renovando las condiciones que permiten la justicia y evitan el totalitarismo. Este segundo momento posterior a la lucha, sí que requiere que la comprensión se haya desarrollado de modo paralelo.

La labor de la escuela entonces es la de la comprensión. La escuela no puede tomar parte en la lucha contra la violencia, pero puede proveer de herramientas a las nuevas generaciones para que las condiciones sociales de violencia no se reproduzcan. Cualquier intento serio de terminar con la violencia en el mundo dependerá de la renovación que traigan las generaciones futuras, gestada en la libertad propia y la disciplina para introducirse a la comprensión del mundo que les provea la educación.

Entender a la educación como pieza clave en la renovación social, encargada de formar para la resolución de problemas – en general, pero también sociales – y con una postura activa y positiva como la que se desprende de la comprensión, no es una novedad. Se trata de planteamientos que, entre otros, son sostenidos por la teoría democrática de la educación desde su formulación original por John Dewey. Esta teoría puede proveer un marco general en el que los límites antes señalados para la disciplina escolar tomen sentido en una unidad ordenada y coherente. De hecho, algunos programas escolares contemporáneos parten, o pretenden partir, de principios de educación democrática. El apéndice II presenta algunos ejemplos comentados de este tipo de programas.

La teoría democrática de la educación parte de una idea de democracia que es más amplia y fuerte que la que suele permear el imaginario colectivo, e incluso muchas definiciones propias de la ciencia política y el derecho. Para Dewey, “La democracia es más que una forma de gobierno, es primariamente, un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente.” (2004, pág. 82) Como indica José María Rosales (2011), lo que subyace en esta noción deweyana es un propósito ambicioso para la educación, según el cual no sólo es ésta la encargada de formar ciudadanos, sino que el hecho mismo de que la educación consiga reformar y reajustar el tejido social de una sociedad, es la tara para llamarla democrática. Cabe matizar, con Salmerón (2011), que no se trata de decir que la

educación señale el camino de la sociedad, sino que la vida social misma tiene un valor educativo.

Si Dewey extiende la democracia más allá de lo organizativo y acentúa su valor respecto a la comunicación en la experiencia, es porque “La democracia descansa sobre una condición epistémica, pues es la libre circulación del conocimiento la que hace posible este reajuste, o este equilibrio, entre las libertades individuales y la vida comunitaria.” (Rosales, 2011, pág. 27) La función de la educación es entonces ser el medio que facilite esta circulación, pero además producir hábitos mentales y pautas intelectuales y morales que impulsen la inteligencia política. Lo cual es posible sólo si el método por el que opera la educación permite sacar a la luz los diferentes intereses particulares que se ponen en juego en la política. (Rosales, 2011) El impulso a la inteligencia con la orientación específica de la formación moral para convivir en la diferencia, es un primer principio del que habría de partir una disciplina democrática.

La diferencia de intereses es el problema con el que deben lidiar las democracias contemporáneas, todas las que hayan decidido desterrar el totalitarismo de sus prácticas políticas. Así, como anota Salmerón (2011), la democracia debe garantizar la diferencia de intereses por la vía de lo que Dewey llama un “espíritu social”, esto es la posibilidad de sostener intercambios libres entre los grupos y sujetos que mantienen las diferencias de intereses, costumbres y formas de vida. Cada nueva generación necesitará ser introducida al espíritu social – más aún, cuando éste no sea la regla. Y cada generación tendrá que enfrentarse con nuevas formas de violencia que las anteriores no habían conocido, tal como indica el texto ya citado de Arendt sobre el totalitarismo. Así, “Se requieren esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos. Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social (...)” (Dewey, 2004, pág. 14) Tal esfuerzo requiere una actividad sostenida a lo largo del tiempo, activa e intencionada contra aquellas racionalidades nocivas para la convivencia que permean desde la sociedad.

“La democracia no es un *statu* en el que puede un pueblo cómodamente instalarse. Es una conquista ético-política de cada día, que sólo a través de una *autocrítica* siempre vigilante puede mantenerse. Es más una *aspiración* que una *posesión*. Es, como decía Kant de la moral

en general, una “tarea infinita” en la que, si no se progresa, se retrocede, pues incluso lo ya ganado ha de reconquistarse cada día.” (Aranguren en Rivera Ríos, 2011, p. 103)

La escuela tiene posibilidad, entonces, de formar para la no violencia si echa a andar dentro de sus propios muros formas nuevas, experimentales, de espíritus sociales más justos. Ya que, en paráfrasis de Dewey, no es posible aprender un principio general hasta que se le utilice para dominar nuevas situaciones. (2012, pág. 98)

Lo anterior es decir que la disciplina democrática tiene una función ética, entendiendo que

“La ética individual es la comprensión de la capacidad reflexiva sobre nuestras decisiones y acciones, al tiempo que comprende la forma en que *voluntariamente* nos sometemos a esas otras normas sociales y políticas que, aunque difieran de las propias, aseguran la convivencia en sociedad.” (Rivera, 2011)

Esto quiere decir, siguiendo a la misma autora, que la práctica moral en los espacios públicos – como la escuela y todos aquellos para los que esta nos prepara – no puede depender del acato a límites externos y estrictamente jurídicos, sino que requiere de la acción personal reflexiva, el acato a límites establecidos vía la propia razón. Dewey reconoce una distinción entre moral reflexiva y moral habitual. Mientras la moral habitual es la reproducción de las normas heredadas y acostumbradas, la moral reflexiva “es la capacidad de distanciarnos de lo habitualmente establecido, de la costumbre, de los usos sociales predeterminados para poder pensarlos (...) implica asumir una posición crítica frente a lo que se cuestiona, que provoca duda.” (Rivera, 2011) Sobre esta línea concluye Rivera que el ejercicio ciudadano que es consecuencia de acciones reflexivas es un ejercicio encaminado a la comprensión y transformación de las condiciones que impiden la vida democrática, agrego, la violencia. La escuela ofrece en este sentido una oportunidad única. Todo recurso, material o inmaterial, que posee la escuela está destinado al aprendizaje y tal es la comprensión social de la misma. Todo tiempo que se dedique dentro de ella a reflexionar es tiempo escolar por antonomasia. La escuela además, es en sí misma un espacio social y público donde abundan las interacciones y donde, para fortuna de la disciplina democrática, siempre hay algo que puede salir mal. Siempre hay conflictos que

pueden ser aprovechados para motivar la reflexión sobre las racionalidades que les dieron lugar. Así, un principio más para la disciplina democrática, es la premisa de que,

“Los problemas que el ambiente supone para el sujeto, lo obligan a proponerse formas de actuación entre las que debe elegir la mejor, la que le signifique una economía de esfuerzos y una mejora de las formas y condiciones para responder problemas.” (Trujillo Reyes, 2011, pág. 121)

Y la escuela es el único medio ambiente controlable, aunque sea de modo parcial, que además está destinado a nada más que constituirse en un medio ambiente nutricional para la formación intelectual y moral. Este principio democrático es bastante más antiguo que la propia propuesta deweyana, pues se encuentra expresado *in nuce*, en las tres limitantes kantianas que la disciplina debe ejercer sobre sí misma para evitar caer en la heteronomía.

A manera de reflexión final. La idea misma de frónesis planteada en la introducción, comprende que ante la polisemia, la elección de la interpretación válida se hace en función de que responda a lo planteado por el contexto. Comprende también que todo criterio que se elija para jerarquizar u ordenar una interpretación, mantendrá su validez mientras el contexto que lo legitima se mantenga. En ese primer sentido se reconoce la finitud temporal de esta tesis, e incluso una finitud de contexto cultural. Esto es, que los criterios democráticos que he considerado para orientar las intervenciones disciplinarias están profundamente imbricados en unas ciertas circunstancias de violencia y sociedad. Esta propuesta perdería fuerza conforme el contexto de la educación, presente o futura, se aleje de las presuposiciones que he expresado a lo largo de esta tesis.

Ya que la frónesis y los criterios de ella derivados para la interpretación de un texto y su contexto requieren hacer una serie de elecciones. Sobre qué es elegir, resulta particularmente luminosa la distinción de Dewey entre preferencia y elección. Según presenta en su *Teoría de la vida moral* (1965), la preferencia surge de manera espontánea, es una atracción o rechazo que se manifiesta por ciertos objetos. Sólo cuando estos deseos compiten, cuando las preferencias son mutuamente excluyentes e incompatibles, se requiere deliberación. Esta segunda forma de optar, más consciente y que pondera entre preferencias, es la elección. Cuando se elige, se revelan tendencias que ya existen, pero



también se forma aquello que va a existir en el futuro, se configura al yo, renovándolo en cierto grado. Se da una orientación permanente al propio ser. Dewey señala sobre las elecciones:

“(…) pero llegar a cada una de ellas es como llegar a una bifurcación de caminos, ya que la senda que se escoja descarta unas oportunidades y presenta otras. Al decidirse por tomar un determinado curso, la persona da una orientación permanente a su propio ser, por lo que es correcto decir que al escoger un objeto en vez de otro, está escogiendo la clase de personalidad que va a tener.” (Dewey, 1965, págs. 176-177)

Esto es, que al pensar una elección se deben considerar dos cosas. Una, más presente en el imaginario colectivo sobre las elecciones, son las características intrínsecas del objeto y de la circunstancia. Se pondera aquello que cada una de las opciones implica y se contrasta con la situación de la persona que elige. Al considerar dos posibles carreras profesionales, hay elementos intrínsecos como el costo de la universidad, la distancia con respecto al lugar de residencia, el tipo de contenidos y habilidades que ofrece; hay elementos contextuales como la condición económica del estudiante, sus preferencias vocacionales, las áreas de inserción laboral que ofrece el mercado o el nivel de retribución económica para estas áreas. Pero una elección representa también aquello que se quiera llegar a ser. Además de las características de cada posible elección, está la elección de un modo de ser. No es lo mismo ser ingeniera, en constante contacto con el mundo de la construcción o de la producción, siempre vinculada con la transformación de lo material, de lo realizable en términos inmediatos, de lo calculable cuantitativamente y predecible. Que ser profesor, en constante contacto con otros seres humanos, siempre vinculado a la formación de lo intelectual, moral y emocional, de lo realizable a largo plazo, de lo invaluable o vagamente medible y lo impredecible como la personalidad y las circunstancias de la gente con quien se trata. Aunque los factores relacionados con los elementos intrínsecos son fácilmente comparables y medibles, este segundo aspecto no se puede ponderar en términos de absolutamente “mejor” o “peor”. Si a caso, se podrá considerar “mejor para” o “peor para” cada quién en función de su preferencia por el tipo de persona que quiere llegar a ser. Es este segundo sentido que he realizado muchas de las elecciones presentes en esta tesis. Al elegir un soporte como la teoría democrática, no pretendo encontrar un referente último

que responda a los problemas del contexto de manera objetivamente superior a nada. Más bien, que al elegirla como criterio principal que ordena la posible diversidad de prácticas disciplinarias, se hace una elección en función de lo que se quiere llegar a ser. Que la intención de esta propuesta sólo es a medias ofrecer una buena respuesta al problema de la violencia, pero la otra mitad es dar un voto a favor de una vía democrática para la vida pública.

“Las formas de actuación humana, aunadas a la promoción y aumento de la experiencia reflexiva, suponen el abandono del autoritarismo y la represión en educación, pero no de la disciplina entendida como autodomínio.” (Trujillo Reyes, 2011)

## Apéndice I. Algunos ejemplos.

A continuación quiero resaltar cómo pueden operar intervenciones disciplinarias democráticas. Rescataré elementos específicos de cada uno de tres tipos de acercamiento que se han presentado en programas escolares. Quedarán fuera muchos elementos. Hay un caso que es un contraejemplo y puede tener alguna virtud rescatable y los otros dos, ejemplos en el sentido entero, pueden tener faltas. Pero este trabajo no es un estudio de caso y cada ejemplo citado permitiría elaborar sobre sí mismo una tesis.

1) Este primer caso se trata del contraejemplo. La fuente es el texto de Horacio Paulín, *Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?* (2004). Donde el autor reporta el resultado de su investigación sobre un caso del proyecto Consejos de Convivencia – sobre disciplina y convivencia escolares – instrumentado en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Los consejos son “(...) cuerpos colegiados con representatividad tanto para la consulta acerca de las normas como para asesoramiento y evaluación de situaciones puntuales de la convivencia.” (Paulín, 2004, pág. 218) Organismos integrados a partir de representantes electos en asamblea de docentes, alumnos, preceptores y miembros del gabinete psicopedagógico. Los consejos revisarían las normas escolares, organizarían jornadas de reflexión sobre convivencia y sugerirían a la dirección qué acciones seguir con respecto a incidentes específicos. Se pretendía que los consejos instituyeran relaciones menos tradicionales y jerárquicas.

Los consejos tuvieron antecedentes en experiencias independientes y más bien autónomas, pero en el caso revisado por Paulín, fueron aplicados como medida propuesta desde la administración educativa de la provincia. Se les trató más como una especie de instrumento jurídico que como un programa que promoviera la comprensión de ciertas bases pedagógicas. Esto es, en palabras del propio Paulín, que se realizó una *apelación despolitizada*, se utilizaron como medio de gestión de la conducta y se dejó de lado el aspecto pedagógico político de transformación de la cultura de poder. En este punto la escuela ya había fallado con el principio de evitar la intromisión de las racionalidades

violentas preexistentes en la sociedad. Ha dejado de lado los efectos objetivos de la violencia y se ha concentrado sólo en la violencia entre sujetos.

La operación fáctica de los consejos consistió en dos etapas. Una, seguimiento preventivo que implicaba: control y vigilancia cotidiana, registro diario de llamados de atención en un cuaderno de disciplina, registro de las faltas y sanciones en una ficha personal para cada estudiante y el examen periódico de la ficha del estudiante para decidir si habría o no de ser remitido al consejo en un tenor denominado “preventivo”. Un segundo momento en el que tras cometer una falta, los estudiantes serían remitidos al consejo que elaboraría sugerencias para después derivar el caso a la dirección, que emitiría amonestaciones<sup>19</sup>, advertencias verbales, suspensiones o tareas comunitarias.

Este funcionamiento no se aparta del carácter punitivo presentado por las instituciones judiciales históricas, si acaso, ha incorporado en su funcionamiento las nuevas estrategias panópticas y biopolíticas, que vuelven a la vigilancia más sutil y detallada. La prevención ha sido malinterpretada como una observación orwelliana, en lugar del impulso a la inteligencia y la capacidad de convivencia democráticas. Al no enseñar disciplina ni convivencia, se mantiene el paradigma negativo, sólo se sanciona con sofisticación.

Paulín reporta que pocas veces durante el procedimiento se procede a un análisis de la dinámica de las situaciones de conflicto, rara vez se parte de la “inocencia” del estudiante ni se pone en duda la pertinencia de una regla o de la actuación de un docente. No se trata de reflexionar las relaciones, sino de aplicar reglamentos preconcebidos. La conformación política de los sujetos en un sistema tal, facilita la comprensión de la democracia como una formalidad procedimental que legitima cualquier acción con tal que sea sancionada por un consejo.

Este contraejemplo es claro con respecto a una falacia, los órganos representativos en la escuela no son necesariamente educación democrática. Un caso como éste, por mucho, logra pasar del poder concentrado en la dirección al poder repartido con el consejo. Pero, en última instancia, ha habido monarcas ilustrados más demócratas y liberales que presidentes y cámaras de representantes republicanas. No sólo evidencia un tipo de acción al que la disciplina democrática es ajena, es además muestra de un fenómeno del que pretende alejarse la hermenéutica analógica. En este caso, la autoridad antaño unívoca de la

---

<sup>19</sup> Que en México se llaman reportes.

dirección y su reglamento se ve relativizada por el consejo y las interpretaciones que éste pueda hacer del reglamento, parecería haberse caído en un equivocismo pseudodemocrático. Pero al expandir los mecanismos de vigilancia, lo que se logra es un autoritarismo más unívoco en la medida en que ha expandido sus estrategias de vigilancia hasta el punto de convertir a los propios estudiantes en parte del sistema, cuando ejercen la vigilancia y la aprobación de reglamentos. Los extremos del univocismo y el equivocismo terminan por confundirse. Se trata de una completa contradicción a la función de la disciplina democrática.

2). Este ejemplo toma el caso un tipo de programa más orientado a la intervención sobre la violencia simbólica que sobre la violencia subjetiva, se trata de la educación en religiones. Como indica el texto ya citado de Clastres (2004), el ejercicio de la violencia se cataliza a partir de la identificación de diferencias entre grupos o personas. Durante la Alemania nazi se pretendió nulificar la condición de ciudadanos alemanes que tenían los judíos – y que los habría hermanado con el resto de la población – mientras que se acentuó una característica que los marcara como diferentes: su religión. Ya que la religión es una de las formas de diferencia más evidentes, en algunas naciones se ha constituido como foco de atención tanto para la educación democrática, como para formas más autoritarias de educación.

Robert Jackson (2004) realiza un análisis de distintas posturas en educación religiosa desde la perspectiva de la pluralidad y encuentra seis. Primero, un grupo de propuestas univocistas que tornan la diferencia religiosa en barrera para la convivencia. Algunas, a la defensiva, claman por la vuelta a las posturas tradicionales y la preponderancia de la cultura local por sobre cualquier postura inmigrante o minoritaria. Otras piden una secularidad radical que desconozca el valor de cualquier religión. Si bien la idea de la laicidad escolar es una que busca salvaguardar la posibilidad de la pluralidad religiosa – o del ateísmo – su postura no puede ser la disminución o negación de la religión, sino su limitación en la toma de decisiones públicas. Así, en ambos casos se busca negar la diversidad, lo que implica la conformación de subjetividades intolerantes a la diferencia.

Hay otro grupo de propuestas, más bien equivocistas. Algunas que buscan la negación de las religiones tradicionales en el nombre de la espiritualidad individual al estilo *new age*. Ciertamente es una postura más liberal que las anteriores, ya que no niega la espiritualidad

humana ni la somete a un modo único. La coloca en el campo de la libre elección individual. Pero se trataría de una postura igualmente impositiva sobre las tradiciones de locales y recién llegados, se trataría de la escuela como herramienta de promoción de un modo de espiritualidad excluyente de otros. Los extremos se tocan. Algunas otras son relativistas en una aparente neutralidad que se limita a ofrecer información. Se trata de exponer ante los niños la existencia de distintas religiones y sus características. En este caso, también bastante más liberal, se reconocen las distintas tradiciones como existentes. El problema es una pretendida neutralidad política, donde la escuela se limita a dar conocimientos, pero desconoce los conflictos existentes entre los grupos. Se parece a la educación sexual que explica todas las partes del cuerpo y todos los modos de anticoncepción, pero nunca emprende una explicación activa sobre lo legítimo del placer y la actividad sexual. La información en sí misma no tiene contenido moral, es el uso que se hace de ella lo que forma a los sujetos y a las comunidades.

La quinta propuesta, en el orden que las plantea el autor, es la que me interesa destacar, pues

“(…) reconoce la pluralidad, pero procura mantener abiertos los debates a su respecto. Los estudiantes son alentados a participar en estos debates según su propio nivel, por medio del estudio reflexivo de fuentes primarias relacionadas con intereses personales y vía el diálogo y la interacción con otros.” (Jackson, 2004, pág. 4)<sup>20</sup>

De este modo, se pretende lograr que los estudiantes desarrollen habilidades no sólo para interpretar las religiones, sino para lograr el entendimiento de la pluralidad.

En un planteamiento de esta naturaleza, no se trata de una materia que pretenda adoctrinar sobre alguna creencia en particular, ni transmitir sus valores. Se trata de estudiar las distintas religiones presentes entre la población desde una perspectiva casi antropológica. El objetivo sería acercar a los niños a las diferencias culturales de las personas con las que convivirán durante su vida, y así visibilizarlas para ser aceptadas y normalizar la comprensión. La adhesión a una religión sigue siendo un espacio de libertad para el

---

<sup>20</sup> Traducción del autor. En el original “(...) acknowledges plurality but attempts to keep the various debates associated with it open. Pupils are encouraged to participate in those debates at their own level, through a reflexive study of source materials in relation to personal concerns and through dialogue and interaction with each other.”

estudiante, no así la adhesión al respeto por el resto de los miembros de la sociedad, que se construye en la convivencia escolar. En este sentido, el programa sí que pretende la transmisión de valores, pero se trata más bien del principio democrático de convivencia en la diversidad. Este tipo de programas asume la disciplina como acción positiva que busca activamente contrarrestar racionalidades nocivas que están presentes en la sociedad, no sólo dar una reprimenda al estudiante que ya ha cometido una falta.

No está de más anotar que el caso de la religión es el enfoque particular que se ha emprendido en el Reino Unido (Jackson, 2004) y en Australia (Department of education of Western Australia, 2015) debido a las necesidades locales, pero el principio es instrumentable de acuerdo con los distintos problemas culturales presentes en distintas geografías.

3) Este ejemplo rescata algunos elementos de los programas de mediación escolar, que suelen mezclar componentes de intervención sobre la violencia subjetiva y la simbólica. (Rosado, 2014) (Fundación Alternativa Social y Educativa, 2008) (Aránega, 2005) (Crespo, 2003) Presentan una alternativa a las maneras tradicionales de tratar la violencia subjetiva al interior de la escuela, en tanto que la reconocen no como una anomalía punible, sino como una ocasión para establecer límites y enseñar mecanismos de convivencia para la resolución pacífica de conflictos. Se aprovechan los problemas surgidos en la cotidianidad para reflexionar la conducta y así impulsar un modelo distinto de convivencia.

Los programas comienzan por formar en bases de resolución no violenta de conflictos a toda la comunidad escolar, estudiantes, docentes e incluso padres y madres de familia. Pero su mecanismo fundamental son los comités de mediación conformados por miembros de la comunidad – preferentemente estudiantes – especialmente capacitados para el manejo de conflictos. Al estallar conflictos, las partes en oposición acuden ante los miembros del comité, quienes median y apoyan en la construcción de acuerdos para evitar conflictos futuros. Durante los procesos de mediación, la ayuda de los mediadores consiste en orientar el análisis del desarrollo del conflicto y permitir la visibilización de las racionalidades violentas que operaron en ello.

Aquí se conjuntan la acción positiva y preventiva al abordar la convivencia y sus problemas explícitamente si esperar al surgimiento de un conflicto, con la acción positiva *ex post*

*facto*, que aprovecha los conflictos que lleguen a surgir para reforzar las formas de convivencia democrática. Al privilegiar la toma de acuerdos entre los afectados por sobre la imposición de castigos determinados desde la dirección o desde algún consejo o reglamento, se evita la punición. Evitando la punición se facilita la comprensión de la democracia como una forma de relación entre iguales para la solución de problemas – en este caso, interpersonales – antes que como una forma colectiva de perpetuación de la vigilancia o el castigo.



## Apéndice II. Fragmento VII de *El parque de diversiones*.

“A la sombra de los juegos mecánicos se yergue la isla de los monos. Un foso y una alambrada los separan de quienes, con ironía o piedad, los miran vivir. En la selva libre que sólo conoció la primera generación (ya muerta) de reclusos del parque los monos convivían en escasez y en paz, sin oprimir a los órdenes inferiores de su especie. En el sobrepoblado cautiverio disfrutaban de cuanto se les antoja. La tensión, la agresiva convivencia, el estruendo letal, la falta de aire puro y espacio, los obligan a consumir toneladas de plátanos y cacahuates. Varias veces al día hombres temerosos y armados entran a limpiar la isla para que la mierda y la basura no asfixien a sus habitantes. Así pues, en principio los cautivos tienen asegurada la supervivencia. No les hace falta preocuparse por buscar alimento y los veterinarios atienden (cuando quieren) sus heridas y enfermedades. Sin embargo, la existencia en la isla es breve y siniestra. El sistema de la prisión descansa en una jerarquía implacable. Los machos dominantes se erigen en tiranos. Hábiles en su juego, pero cobardes por naturaleza, los chimpancés actúan como bufones para diversión de los de adentro y los de afuera. Minorías como el saraguato, el mono tití y el mono araña sobreviven bajo el terror. Los mandriles reverencian a los gorilas. Nadie cuida a las crías. Violencia y prostitución corrompen a todos desde pequeños. A diario aumentan los asesinatos, robos, violaciones, los abusos del fuerte contra el débil. En esta forma unos a otros se destruyen. Incapaces de rebelarse contra los monos sin pelambre que al capturarlos destruimos su rudo paraíso y los llevamos en féretros de hierro hasta el parque, muchos acaban por creer que los horrores de la isla son inevitables y naturales, las cosas fueron y seguirán así, el círculo de piedra y la alambrada eléctrica los encarcelarán para siempre. Sólo unos cuantos de ellos piensan que bastarían un brote de insumisión para que todo fuera diferente.” (Pacheco, 2013, págs. 35-36)

## Bibliografía

- Aránega, S. (2005). *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. Caracas: Labor Educativo.
- Arendt, H. (1996). *Entre el futuro y el pasado. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2002). Comprensión y política. Las dificultades de la comprensión. *Daimon*(26), 17-30.
- Beuchot, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Borges, J. L. (1980). *Borges oral* (Segunda ed.). Buenos Aires: Bruguera.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación: análisis, crítica y propuestas*. Barcelona: Herder.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Paz y conflictos*, 60-81.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault* (Primera ed.). Bogotá: Siglo del Hombre; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Clastres, P. (2004). *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas* (Primera edición ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Comenio, J. A. (2008). *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Porrúa.
- Crespo, M. J. (2003). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención dentro de la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*(8), 91-100.
- Department of education of Western Australia. (3 de Septiembre de 2015). *Religious educations. Advice about religious education in public schools*. Obtenido de Department of education: <http://www.det.wa.edu.au/curriculumsupport/religiouseducation/detcms/portal/>
- Dewey, J. (1960). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero Hnos.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2012). *How we think*. Mansfield Centre: Martino.

- Dicker, G. (En prensa). Educación. En A. M. Salmerón, B. F. Trujillo, A. Rodríguez, & M. de la Torre, *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (Primera edición ed.). Buenos Aires: Santillana.
- Eatherly, C., & Anders, G. (1962). *Burning Conscience* (Primera ed.). New York: Monthly review press.
- Feinman, J. P. (2005 de 2005 de 2005). *YouTube*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=D1IMkxqqTbs>
- Fernández, L. (2012). Violencia del sujeto-violencia institucional: Una interrogación sobre la escuela. En A. Furlán (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pág. 460). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fierro, M. C., & Tapia, G. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán, & T. Spitzer (Edits.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011* (págs. 73-131). Ciudad de México: ANUIES, Dirección de medio editoriales; Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fundación Alternativa Social y Educativa. (2008). *CEPAL*. Recuperado el 21 de Mayo de 2013, de <http://www.cepal.org/dds/innovacionsocial/e/proyectos/doc/Proyecto.PrevenicionViolencia.Argentina.pdf>
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- Furlán, A., & Spitzer Schwartz, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (Primera edición ed.). Ciudad de México: ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gil, E. (Ed.). (1992). *El sistema educativo de la compañía de Jesús: la Ratio Studiorum*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- González, F. (2013). Espacialización de la violencia en las ciudades latinoamericanas: una aproximación teórica. *Cuadernos de geografía*, 22(1), 169-186.
- Granja, D. M. (2010). *Lecciones de Kant para hoy* (Primera ed.). Barcelona, Ciudad de México: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación* (Primera edición ed.). Barcelona: Paidós.

- Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2012). Democracias, diálogo, construcción de la ley. En A. Furlán (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 295-312). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Kant, I. (2012). *Sobre la paz perpetua* (Primera ed.). Madrid: Akal.
- Kant, I. (2013). *Pedagogía* (Cuarta ed.). Madrid: Akal.
- Lorenz, K. (1998). *Sobre la agresión, el pretendido mal* (Vigésima ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Luther, M. (1524). *Universitätsbibliothek Heidelberg*. Recuperado el 26 de 05 de 2015, de <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/luther1524/0010>
- Maryland Department of Transportation. (s.f.). *Kids, the School Bus and You*. Recuperado el 15 de Junio de 2015, de [http://mhso.mva.maryland.gov/SafetyPrograms/program\\_kids.htm](http://mhso.mva.maryland.gov/SafetyPrograms/program_kids.htm)
- Neill, A. (1972). *Sumerhill*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington DC: Organización panamericana de la salud.
- Pacheco, J. E. (2013). *El viento distante* (Tercera ed.). Ciudad de México: Era.
- Painter, F. V. (1886). *Internet Archive*. Recuperado el 26 de Mayo de 2015, de <https://archive.org/stream/lutheroneducati00luthgoog#page/n6/mode/2up>
- Pasillas Valdez, M. Á. (2002). *Estructura y modo de ser la pedagogía*. Ciudad de México: -.
- Paulín, H. (2004). Los consejos de convivencia ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? En A. Furlán, C. Saucedo, & B. Lara (Edits.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares* (pág. 245). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Pereda Alfonso, A., Plá, S., & Elizabeth, O. (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En A. Furlán, & T. Spitzer (Edits.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011* (págs. 133-182). México DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, 2(1), 39-61.
- Portilla, N. (2015). *¿Tiene impacto sobre la formación de los estudiantes un Proyecto Político Pedagógico? Estudio comparativo entre la Univesidade Federal de Vicosa en Brasil y la Universidad Nacional Autónoma de México en México de las carreras de Medicina y Pedagogía*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Raimi, S. (Dirección). (2002). *Spider-Man* [Película]. EUA.
- Rivera, A. (2011). Imaginando la vida democrática. Reflexión sobre la educación. En A. M. Salmerón (Ed.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey* (pág. 136). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosado, A. (2014). *Escuelas para la paz. Manual de apoyo en la implementación de un proyecto escolar para la reducción de la violencia urbana*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rosales, J. M. (2011). La democracia como forma de vida y el liberalismo militante. En A. M. Salmerón Castro (Ed.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey* (pág. 163). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salmerón, A. M. (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. Bilbao: Descleé.
- Salmerón, A. M. (2011). Vínculos y enlaces entre educación y democracia. En A. M. Salmerón (Ed.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey* (pág. 136). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sanmartín, J., & Gutiérrez, R. (2011). *Reflexiones sobre la violencia* (Primera edición ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela* (Primera ed.). Barcelona: Laertes.
- Trujillo Reyes, B. F. (2011). Experiencia reflexiva y cambio social en John Dewey. En A. M. Salmerón Castro (Ed.), *Democracia y educación cívica. Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey* (pág. 136). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wikipedia. (2015). *Las 95 tesis*. Recuperado el 21 de Abril de 2015, de [http://es.wikipedia.org/wiki/Las\\_95\\_tesis](http://es.wikipedia.org/wiki/Las_95_tesis)
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales* (Primera ed.). Barcelona: Paidós.
- Žižek, S. (20 de 08 de 2013). *YouTube*. Recuperado el 01 de 08 de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=cFeJMIO5Y-c>