

# “Ya no es como antes”

Testimonios de docentes sobre castigo,  
disciplina y autoridad

*María José Sánchez Aguilar*



Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto CREER - Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú, implementado con la asistencia técnica y financiera de Old Dart Foundation.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)  
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú  
Apartado postal 18-0572, Lima 18  
Teléfono: 247-9988  
www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Publicación electrónica. Primera edición. Lima, octubre del 2021

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento es responsabilidad y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE, ni de las instituciones auspiciadores. La autora declara no tener ningun conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos.

Autora: María José Sánchez Aguilar

Director del Proyecto CREER: Santiago Cueto

Cuidado de edición: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Sara Mateos

Diseño de carátula y diagramación: Gisela Chacaltana

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-12067

PROYECTO CREER / GRADE

SÁNCHEZ AGUILAR, María José.

*"Ya no es como antes": testimonios de docentes sobre castigo, disciplina y autoridad.* María José Sánchez Aguilar: Proyecto CREER/ GRADE, 2021.

"La internalización de la norma, producto de la presión de los otros sobre uno, supone un creciente autocontrol y el traslado de los referentes prescriptivos del afuera, del universo material, exterior, a la interioridad del individuo"

M. Mannarelli, *La domesticación de las mujeres. Patriarcado y género en la historia peruana*, 2018, p. 52.

"Cuando un sistema de dominio se encuentra firmemente establecido, no necesita hablar de sí mismo, cuando su estructura se comenta y analiza, no sólo surgen discusiones, sino también reformas"

K. Millett, *Política sexual*, 2017, p. 125.

## CONTENIDO

Introducción .....	5
1. Jerarquías de poder y de género en las nociones de disciplina de docentes .....	8
1.1 Perspectivas tradicionales sobre la disciplina.....	9
1.2 Una relación fundacional: autoridad y patriarcado.....	11
1.3 Prácticas disciplinarias: el castigo físico y el trato humillante como refuerzos de la autoridad en la escuela.....	13
1.4 Cambios profundos en la comprensión y práctica sobre disciplina escolar: la disciplina positiva.....	15
1.5 Apuestas nacionales: la disciplina que nuestra realidad demanda.....	16
2. Metodología.....	19
2.1 Preguntas de investigación.....	21
2.2 Trabajo de campo.....	22
3. Hallazgos .....	23
3.1. Hogar y familia .....	23
3.2 Escuela.....	26
3.3 Formación inicial docente.....	29
3.4 Primeras experiencias en el aula .....	32
3.5 Experiencias que inciden en un cuestionamiento del castigo físico y de otras formas de control .....	35
Normatividad	
Maternidad y paternidad	
Formación continua	
4. Discusión .....	42
4.1 Experiencias como hijos, como escolares y en la formación inicial docente .....	43
4.2 Experiencias personales y profesionales de la vida adulta .....	44
5. Recomendaciones .....	46
5.1 Respecto a la formación docente inicial y continua.....	46
5.2 Respecto a la normativa y las políticas .....	46
Referencias bibliográficas .....	48
Anexo. Guía de entrevista .....	54

## INTRODUCCIÓN

Uno de los aprendizajes sociales más urgentes de analizar es la forma como comprendemos y, por ende, nos relacionamos y comportamos con la niñez. En una sociedad "adultocéntrica" en la que niñez y la adolescencia se entienden como etapas que se deben superar para poder llegar a un "estado de plenitud" —la adultez—, las lecciones aprendidas sobre el trato con los niños, niñas y adolescentes (NNA) requieren de una revisión permanente por parte de quienes apuestan por el desarrollo social y los derechos humanos. En esta línea de análisis destaca, por estar fuertemente naturalizada, la idea de que los adultos debemos disciplinar a los NNA y que este fin es tan importante que puede justificar prácticas que incluyan un maltrato físico y/o psicológico. Esta concepción, que refleja una interpretación cultural de la niñez, explica que esta clase de maltrato siga siendo tan común, como lo demuestran los siguientes datos de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2020:

- El 68,9% de los NNA entre 9 y 11 años ha sido víctima de algún tipo de violencia en el hogar.
- El 66,2% del mismo grupo etario manifiesta haber vivido experiencias violentas en el entorno escolar, lo que incluye castigos físicos y psicológicos de parte de adultos, como docentes o personal de la escuela.
- El índice de tolerancia social de la violencia contra los NNA alcanza en el 2019 la cifra de 58,5%. Cerca del 46,1% de adultos considera que los padres y madres tienen el derecho de golpear a sus hijas e hijos.

Lo que esta encuesta destaca es que, en nuestro país, el uso de la violencia física y/o psicológica contra los NNA es una práctica cotidiana solapada bajo la forma de “disciplina”, “expresión del carácter más o menos explosivo del adulto” o simple costumbre.

Ya sea en el hogar o en la escuela, bajo una supuesta beneficiosa formación moral de los NNA, se aceptan y fomentan los malos tratos (Rojas 2011 y 2019; Guerrero 1994; Benavides 1997; Trinidad 2006; Ames 2013; Uccelli 2000; Ansión 2000), pese a que numerosos estudios sobre el tema demuestran que el castigo físico y/o psicológico no mejora el comportamiento de los NNA, aumenta los problemas de conducta y, por lo tanto, incrementa la cantidad y formas de castigo, lo que a su vez acrecienta el riesgo de maltrato infantil.<sup>1</sup> La evidencia reclama a los estados modificar sus normativas para ser cada vez más explícitos en lo que respecta a prohibir cualquier clase de castigo físico y/o psicológico.

Al respecto, en nuestro país se han logrado algunos avances en el plano normativo: la “Ley que prohíbe el uso de castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes”, promulgada en 2015, es un buen ejemplo de ello. Se han dictado también una gran cantidad de normas y lineamientos para intentar erradicar la violencia, específicamente en el ámbito escolar.<sup>2</sup> Sin embargo, desterrar imaginarios sobre la niñez, sobre la incuestionable autoridad adulta y sobre la supuesta efectividad de los golpes requiere aún más iniciativas. El esfuerzo normativo no ha sido suficiente para eliminar las prácticas disciplinarias violentas.

---

1 Heilman y otros 2021.

2 2007: el Minedu publicó la Resolución Ministerial 405-2007-ED, “que aprueba los lineamientos de acción en caso de maltrato físico y/o psicológico, hostigamiento sexual y violación de la libertad sexual a estudiantes de instituciones educativas”; 2011: “Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas” (Ley 29719); 2012: se emitió el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (PNAIA 2012-2021), “que vincula las políticas en materia de infancia y adolescencia a los enfoques de derechos, equidad, ciclo de vida, intercultural y de género”; 2012: “Lineamientos para la prevención y protección de los y las estudiantes contra la violencia ejercida por personal de las instituciones educativas”; 2013: en el contexto de la Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar “Paz Escolar” (2013-2016), se creó el portal SíseVe – Sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar; en diciembre del 2015, el Congreso finalmente aprobó la Ley 30403, que prohíbe el castigo físico y humillante contra los NNA, aunque recién en mayo del 2018 se aprobó el Reglamento para su aplicación; 2018: mediante el Decreto Supremo 004-2018-Minedu se aprobaron los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” y se elaboraron los “Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”.

Desde esta perspectiva, es importante acercarse a las ideas —y a las experiencias que las sustentan— de las maestras y maestros sobre la disciplina, la autoridad y el uso del castigo físico y/o del trato humillante. Si bien estudios como el de Rojas (2019) nos explican en parte esta problemática, se requiere conocer los factores que influyen en los discursos e imaginarios de los docentes sobre estos temas. En ese sentido, permitir que sean las maestras y maestros quienes nos hablen de sus recuerdos, de las lecciones aprendidas y de su posición respecto al trato que merecen las alumnas y alumnos nos puede ayudar a encontrar puntos de inflexión hacia los cuales dirigir esfuerzos.

Ese fue uno de los hallazgos de nuestro estudio sobre las dinámicas pedagógicas en aulas multigrado de la costa, sierra y selva del país, realizado en el último trimestre del año 2019 en el marco del proyecto "Creciendo con las escuelas rurales multigrado del Perú" (CREER). A través del mismo se pudo reconocer en los discursos de los docentes un rechazo explícito al uso de la violencia en la escuela, en especial la que utiliza la fuerza física. Pese a ello, a través de la observación de clases y de entrevistas a estudiantes se constató que los golpes, las amenazas y los gritos siguen siendo prácticas comunes para mantener el orden y/o el silencio, controlar comportamientos y recalcar la autoridad.<sup>3</sup>

Es evidente que hoy en día resulta políticamente incorrecto aceptar el castigo físico o el trato humillante como formas de disciplina. Sin embargo, los aprendizajes sociales no nos capacitan del todo para encontrar o construir otras maneras de disciplinar. Por eso, nos parece de suma importancia indagar cómo aprendieron las maestras y maestros a comprender la niñez, cómo adquirieron el sentido de la disciplina y la autoridad adulta, y las prácticas por medio de las cuales ejercen estas últimas. Esto nos permitirá reconocer algunos de los factores sociales que influyen en la conformación de concepciones tolerantes o no con la violencia como medio de control y de disciplina de los NNA, y entender mejor las preocupaciones, ideas y sentidos detrás del quehacer pedagógico.

---

3 Arrunátegui 2020.

Para tal fin, se entrevistó a profundidad a diez docentes, a quienes se les preguntó por sus experiencias de vida, por las lecciones que aprendieron en el hogar, en la escuela, durante su formación profesional, en el trabajo y en la vida personal sobre el lugar de la disciplina y el castigo en la relación entre los adultos y los NNA.

Los testimonios obtenidos dan cuenta de experiencias personales y de formas de organización, valoración, modelos de autoridad y relaciones de poder que, lejos de ser neutrales, revelan una comprensión de la realidad marcada por el género y las jerarquías, que parte de sistemas de valores socialmente constituidos y reforzados a través de instituciones como la escuela y los centros de formación docente, entre otras.

Antes de la publicación de este informe, se difundió un artículo para la serie “Aportes para el Diálogo y la Acción” del proyecto CREER, donde presentamos una síntesis de los hallazgos y recomendaciones del presente estudio.



## 1. JERARQUÍAS DE PODER Y DE GÉNERO EN LAS NOCIONES DE DISCIPLINA DE DOCENTES

Mucho antes de estudiar en un instituto o en una facultad de educación, quienes ejercen la docencia ya han aprendido sobre la escuela y el lugar de los NNA en ella y, a partir de esa experiencia, han construido nociones sobre lo que es aprender, enseñar y "formar" a otro; es decir, sobre lo que significa ser docente.

Desde esa perspectiva, es importante reconocer que las maestras y maestros llegan a las aulas con interpretaciones personales de construcciones sociales: su subjetividad es, en parte, reflejo de la cultura en la que están inmersos. Esa cultura se aprehende a través de prácticas y experiencias concretas, en ámbitos tanto públicos como privados, a lo largo de la vida.

Graciela Morgade señala que más que "ser docente", cada maestra o maestro se halla frente al proceso constante de "devenir docente", "proceso que comienza mucho antes de tener un título o conseguir un puesto y puede separarse sólo analíticamente de la socialización infantil, la formación en una institución específica o la trayectoria profesional en diversos ámbitos" (Morgade 2010). En las siguientes líneas propondremos una caracterización teórica de la disciplina, la autoridad, el castigo físico y el trato humillante, así como alternativas a los mismos, para contrastarlos después con las experiencias recogidas entre las maestras y maestros entrevistados.

## 1.1 Perspectivas tradicionales sobre la disciplina

Preocupación central de la sociedad —sobre todo de las instituciones encargadas del control, el orden y la formación de ciudadanas y ciudadanos—, la disciplina es un elemento fundacional y caracterizador, entre otros, de sistemas educativos y de gobierno y, con sus propias especificidades, de modelos de crianza.

Idealizado o demonizado, este término abarca una serie de significantes relacionados con los individuos en interacción consigo mismo en y con la sociedad. Para los fines de este estudio, nos centraremos en comprender la disciplina como el conjunto de dispositivos a través de los cuales se pretende generar acatamiento u obediencia a las leyes, normas y costumbres que caracterizan a un sistema social. Estos dispositivos se transmiten mediante una acción prolongada que tiende a dotar de esquemas comunes de pensamiento, apreciación y acción a quienes se dirige: el habitus (Bourdieu y Passeron 2008: 219).

De esta definición, incluso desde perspectivas distintas a las sociológicas, se deriva la comprensión de la indisciplina como un modelo de comportamiento que se opone a las reglas de un grupo y, por tanto, a las expectativas que el grupo tiene respecto a cada uno de sus miembros (Vélez 2012: 90).

La preocupación por la disciplina se ha convertido en proceso y meta de los discursos de la adultez en relación con la niñez. La crianza en el ámbito privado y la escuela como primer espacio de interacción pública comparten concepciones sobre los fines y las formas en que se aplican prácticas disciplinarias. Esto no ha de extrañarnos en cuanto la escuela y la familia se encuentran inmersas en sistemas culturales con rasgos, sentidos y dispositivos comunes que se refuerzan entre sí.

De hecho, la escuela y la familia son instituciones modernas que instituyeron la comprensión y definición de la niñez, en cuanto nacieron en función de su vínculo con estos sujetos y, por supuesto, de su importancia para la organización social y económica. La manera en que ambos espacios —familia y escuela— interactúan con los NNA a su cargo es un producto de la Modernidad que, pese a los avances en derechos de las personas y reconocimiento del desarrollo humano, tiene un arraigo cultural hasta hoy en día.

La comprensión tradicional de la disciplina en la escuela la identifica como un mecanismo de vigilancia y castigo. Durante años, toda conducta era observada y calificada y las que se alejaban de la normalidad establecida por el sistema escolar eran sancionadas de diversas maneras para corregirlas, desde una llamada de atención hasta el castigo físico o la humillación. El sistema disciplinario estaba fuertemente vinculado a la exclusión, represión, rechazo, censura y limitación, sustentando su accionar en las relaciones de poder, vigilancia y castigo que se establecieron en torno a la idea de disciplina.

De esta manera, los distintos dispositivos de disciplina buscan en la práctica cotidiana mantener y/o restituir un orden de autoridad específico, que caracteriza al sistema cultural al cual se pertenece. La obediencia a dicha autoridad es el fin de la disciplina. La interiorización del *habitus*.

Percibe Foucault (2003), y con él una serie de investigadores, que las relaciones sociales en la modernidad tienen, como mayor virtud, la enseñanza de la obediencia, de la afirmación del orden y de la disciplina como elementos esenciales para "convivir en sociedad". Como si siempre hubiera sido así; como si otros modos de organizarse no cupieran en la historia. Las instituciones centrales a la organización de la sociedad Moderna como el ejército, la fábrica, los hospitales, los juzgados, las escuelas, entre otros, tendrán a la disciplinarización como fundamento para sus prácticas. (Scheinvar y Llovet 2017: 7)

La obediencia es el estado al que aspira la disciplina, una meta idealizada que se promueve a través de numerosos medios y discursos más o menos explícitos dirigidos a la niñez (hijas, hijos o estudiantes), en un ejercicio permanente de construcción de certezas o sentido común en el que se establece como positiva, necesaria e indispensable tanto para relacionarse con la figura de autoridad (adulto), como para llegar a serlo de manera exitosa.

En lo que respecta a la autoridad, el modelo que detenta mayor valía en comparación con otros es aquel al que se obedece y aspira. La noción de autoridad es variable, toma diversas formas en distintos contextos, pero mantiene algunas características comunes en muchos de ellos, las que nos permiten una caracterización general que será el punto de análisis del presente estudio.

## 1.2 Una relación fundacional: autoridad y patriarcado

Cuando nos referimos a la autoridad, hablamos del poder. Lejos de símbolos democráticos, el poder es el gobierno de los sentidos, las lógicas y las aspiraciones. Aquellas instituciones y personas que personifican estos sentidos y/o trabajan para mantenerlos son consideradas, usualmente, figuras de autoridad.

Algunos defensores del término, y de su incuestionable necesidad en las relaciones entre adultos y NNA, se apoyan en matices al diferenciarlo de "autoritarismo" (Esteve 1977, citado por Bernal Martínez y Guanaldi 2009), definiéndose como imprescindible para la consecución de aprendizajes.

En una caracterización general y crítica, Haim Omer ha caracterizado la autoridad tradicional como aquella que remarca una distancia entre adultos y jóvenes, el control total de las decisiones de los segundos, una jerarquía rígida incuestionable y un "punitivismo" impostergable (Omer 2018). Estas características, ampliamente analizadas por el autor, pueden evidenciarse de diferentes formas y a través de distintos dispositivos en diferentes contextos.

Como sucede con el término disciplina, la sociedad tiene muchas maneras de comprender y vivenciar la autoridad. Desde hace varias décadas, el término acompaña discusiones sobre la crianza y la escuela antecedidas por la introducción "crisis de...", la que genera en algunos casos rechazo, perspicacia o adherencia, además de bastante dosis de nostalgia.

Normalmente, la defensa de la autoridad tradicional y de las prácticas que la mantienen suele ser despolitizada y deja de lado las relaciones de poder que la misma transmite. La defensa (y en muchos casos la crítica) a la autoridad tradicional, que bien podría caracterizar a muchas intuiciones de docentes y de padres y madres en las familias, suele despolitizar y "desgenerizar", al asumirla sin cuestionamientos, como producto de un disciplinamiento sistemático, una normalización o habitus.

Lejos de análisis estructurales, comprenden la obediencia a la autoridad como una característica inherente a las formas de relación entre NNA y adultos (o sujetos con distinta valía) en los ámbitos familiar y escolar. Sin embargo,

la autoridad, como la disciplina, no es ajena a la división sexual: ambas son nociones "generizadas". Las jerarquías incuestionables y el papel de adultos y jóvenes no se construyen en cada familia y en cada experiencia escolar desde cero, sino que son expresiones tributarias de una organización y unos roles sociales admitidos e interiorizados por la experiencia en sociedad. Se trata de roles, de diferencias, de un "ordenamiento" que desde hace ya varias décadas han sido identificados como expresiones que denominaremos androcéntricas y adultocéntricas, constitutivas del patriarcado.

El patriarcado gravita sobre la institución de la familia. Ésta es, a la vez, un espejo de la sociedad y un lazo de unión con ella; en otras palabras, constituye una unidad patriarcal dentro del conjunto del patriarcado [...] Las familias y los papeles que implica son un calco de la sociedad patriarcal, al mismo tiempo que su principal instrumento y uno de sus pilares fundamentales". (Millett 2017: 83)

El patriarcado es la forma de organización política, económica y social con que entendemos el mundo. Un sistema de pensamiento, una epistemología, un *habitus* generalizado —aunque no homogéneo— que se expresa de distintas formas en distintos contextos. Implica que todo lo relacionado con lo masculino tenga más valor y poder en cada una de las instituciones de la sociedad.<sup>4</sup> Desde sus lógicas androcéntricas (y siempre adultocéntricas) se comprende el mundo y se valoran relaciones, medios, cuerpos, personas.

En las escuelas, maestras y maestros ponen en práctica una serie de dispositivos disciplinarios a través de la mirada, el tono de voz, la postura, pero también por supuesto a través de discursos y prácticas que incluyen castigos. Estas prácticas fueron aprendidas en lecciones explícitas o implícitas que le dan sentido. Son estas representaciones las que como "un sentido común" posicionan a la niña o al niño como un sujeto inferior, pero igualmente a las muestras de ternura o afecto como patrimonio de la feminidad, también inferior a las nociones de orden, distancia afectiva y practicidad atribuidas a lo masculino.

La dominación patriarcal se legitima a través de la tradición y es aquel contrarrestable por esta. El patriarcado es el poder personal dentro del hogar; se desarrolla a través de la dependencia personal. Es esta una de las coordenadas sustanciales sobre las que se han erigido los estilos de autoridad por un lado y de afecto por otro. (Mannarelli 2018: 145)

---

4 Facio 2011.

### **1.3 Prácticas disciplinarias: el castigo físico y el trato humillante como refuerzos de la autoridad en la escuela**

La violencia pues se sustenta en una tradición patriarcal donde la agresión física ha sido la forma por la cual se sancionaba la desigualdad. La naturalidad o la indiferencia con que se responde hoy al maltrato físico y psicológico contra los niños y las niñas habla de la sobrevivencia de esa cultura patriarcal encarnada en la figura del patrón, con la cual buena cantidad de personas e instituciones se siguen identificando. (Mannarelli 2018: 148)

Una de las instituciones que sin duda responden a lo expuesto por Mannarelli es la escuela, y en ella, los docentes. Según estudios realizados en nuestro país, estos actores justifican la violencia, específicamente la física, con el argumento de que mejora el comportamiento (Ogando y Pells 2015). Esto se debe a que han interiorizado las ideas de que una "buena clase" es aquella asociada a la tranquilidad, la atención y el control del cuerpo (Rojas 2011; Ames 2013), de que la disciplina es sinónimo de castigo (Rojas 2019) y de que ambos son imprescindibles en la formación del carácter. Y es que, históricamente, la disciplina está ligada de manera estrecha al castigo corporal como medio de corrección, regulación y homogeneización de la conducta de las alumnas y alumnos.

Los primeros proyectos escolares de las nacientes repúblicas latinoamericanas del siglo XIX pretendían, por medio de la disciplina, ejercer control sobre el cuerpo y la mente de niñas y niños para doblegar la voluntad y su naturaleza curiosa inherente. En este sentido, la escuela se convierte en una institución que, más allá de centrarse en la educación de los NNA, pasa a ser un mecanismo de represión, teniendo como personaje fundamental para ejercerla al maestro. La disciplina ejercida mediante el maltrato físico se sostiene en el hecho de que se concibe que por medio del dolor que experimente, el individuo dejará de lado aquellas conductas inherentes a su naturaleza individual y humana para pasar a tener una conducta aceptable.

Desde esta lógica de la organización escolar el poder disciplinario se desplegó en la escuela a través de un considerable número de dispositivos que, como la inspección, la vigilancia y el examen, buscaron controlar, clasificar, jerarquizar, regular y homogenizar las conductas de los individuos dentro, pero también fuera de la escuela.

Sin embargo, la “naturaleza infantil” que desbordaba en muchos casos los dispositivos de control disciplinario, hizo insuficiente la tarea de vigilancia que intentaba prevenir conductas indeseadas, de tal modo que fue necesario la creación y aplicación de una serie de castigos para “corregir” las malas inclinaciones de la naturaleza humana, aquella que negaba someterse a un orden ya definido y establecido. (De La Fuente y Mario 2002: 2)

**Al pasar de los años, esta concepción del castigo físico como la única forma de corrección fue tomando matices diferentes. Uno de los cambios más significativos es que empieza a incorporarse una nueva modalidad de castigo disciplinario que va dejando de lado el maltrato del cuerpo, para centrarse en un maltrato invisible, ejercido por medio de la humillación. Esta variación del castigo disciplinario centrado en la agresión psicológica tuvo como puntos blancos de ataque el honor, la moral y la dignidad de la niña, el niño o adolescente.**

El castigo entendido bajo distintas acepciones como “pena”, “padecimiento”, “tormento”, “sufrimiento”, ha sido utilizado dentro del marco de las escuelas como uno de los medios esenciales, si bien, quizás, el más empleado para la formación e instrucción de los niños. Su empleo directamente físico o corporal, fue el comúnmente apropiado durante muchos años desde el siglo XIX; sin embargo, fueron produciéndose en los castigos variaciones que fueron desplazando, aunque muy lentamente, el cuerpo como “blanco de las penas”, y, en contraposición, elementos como la “moral”, “el honor” y los “intereses” particulares de los niños fueron modificando la naturaleza de los mismos. (De la Fuente y Mario 2002: 3)

**Las consecuencias de la aplicación del castigo físico y el trato humillante en la escuela son múltiples: afecta tanto el bienestar emocional de los NNA —pues los lleva a sentirse tristes, mal consigo mismos y aislados (Guerrero y Rojas 2016)—, como la comunicación y acción pedagógica entre docentes y estudiantes (Ansión 2000). Sin embargo, como el castigo que experimentan se produce en el marco de una relación de confianza o poder —con sus padres, docentes o pares—, los NNA terminan aceptando la idea de que la violencia es una estrategia válida ligada al aprendizaje (Guerrero y Rojas 2016).**

## 1.4 Cambios profundos en la comprensión y práctica sobre disciplina escolar: la disciplina positiva

Frente a los modelos de disciplina tradicional, han surgido propuestas alternativas desde las que se reinterpreta el lugar de la niñez y su relación con los adultos. Una de esas propuestas, base de las recomendaciones actuales del Ministerio de Educación (Minedu), es la disciplina positiva.

La disciplina positiva es una idea que se remonta a inicios del siglo XX, y que cuestiona la educación tradicional y la autoridad adulta al promover un paradigma de educación diferente basado en un trato respetuoso y amable hacia los NNA. Esta nueva manera de entender la educación se denominó "crianza democrática", ya que era el cambio conceptual que dejaba de lado la autoridad total del educador para dar visibilidad a los NNA como seres que tienen la capacidad de comprender el porqué de su comportamiento y reflexionar sobre ello.

Este modelo busca proporcionar al docente la posibilidad de educar en la confianza, respeto, valoración y empatía, desde un paradigma educativo de calidez y positivismo. El objetivo es que los NNA desarrollen una conciencia de responsabilidad basada en la libertad, para lograr formar personas responsables y comprometidas con su comunidad.

Para tales fines, la disciplina positiva exige de los docentes actitudes que les permitan acompañar de manera cercana, respetuosa y motivadora a las alumnas y alumnos. Esto requiere desaprender concepciones y conductas ligadas a la disciplina tradicional para desarrollar recursos que les permitan ser empáticos, con el fin de lograr conectar con los estudiantes y de respetar sus necesidades físicas y psicológicas.

Lo anterior pasa por comprender la individualidad de cada estudiante, a la vez que el poder del sentido comunitario. Y es que en la base de la disciplina positiva está la idea de que la autonomía y la regulación individual tienen un contrapeso social producto de la comprensión del individuo como parte de una comunidad que necesita de su aporte en acciones concretas. Por ello, las faltas a acuerdos o normas de convivencia requieren, no de castigos, sino de soluciones en conjunto, que incluyan sí consecuencias previamente advertidas —nunca violentas—, pero también medidas de reflexión y reparación frente a lo cometido.



Las consecuencias lógicas se producen por intervención del educador, pero no como individuo sino como representante del orden social; tienen que existir unas normas previas y válidas para todo el mundo (también para los adultos), entendidas y aceptadas de antemano por el niño; cualquier persona que infringiera estas normas, tendrá que aceptar las consecuencias. La aplicación de una consecuencia lógica es, por tanto, no una imposición más o menos arbitraria del educador, sino un resultado neutral, directo y consecutivo de los actos del niño. (Oberst 2003: 21)

### **1.5 Apuestas nacionales: la disciplina que nuestra realidad demanda**

Frente a los modelos tradicionales de disciplina que se apoyan en el castigo físico y el trato humillante, el Minedu propone el paradigma de la convivencia escolar:

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones interpersonales que dan forma a una comunidad educativa. Es una construcción colectiva y cotidiana, cuya responsabilidad es compartida por todos y todas. La convivencia escolar democrática está determinada por el respeto a los derechos humanos, a las diferencias de cada persona, y a una coexistencia pacífica que promueva el desarrollo integral de los y las estudiantes. (Decreto Supremo 004-2018: 5)

Uno de los objetivos principales de la gestión de la convivencia escolar es el de consolidar a la institución educativa como un entorno protector y seguro, donde el desarrollo de los estudiantes esté libre de cualquier clase de violencia que atente contra su integridad física, psicológica o sexual, o afecte sus capacidades para el logro de sus aprendizajes.

La propuesta de disciplina escolar planteada por el Minedu se sustenta en la disciplina positiva, pues concibe a la disciplina como un medio para que las alumnas y alumnos autorregulen su conducta a partir de la reflexión de sus actos y orientándolos al resarcimiento del daño causado, todo esto en un clima donde se respeta su dignidad y autonomía.

Dimensión 04: Disciplina con enfoque de derechos. Se centra en la educación moral de las y los integrantes de la comunidad educativa, con énfasis en la capacidad de autorregular su comportamiento a favor de su bienestar y el de los demás. Una disciplina con enfoque de derechos respeta siempre la

dignidad, la autonomía y la diversidad de cada persona; además de reconocer su capacidad para pensar críticamente y hacerse responsable de sus actos y las consecuencias que conllevan, orientándola a resarcir el daño causado y a generar aprendizajes para mejorar la convivencia en la comunidad educativa. (Resolución Viceministerial 005-2021-Minedu)

**Se propone comprender la convivencia escolar sobre la base de las dimensiones formadora, protectora y reguladora, las que a su vez se desagregan en aspectos como la educación en valores y el ejercicio de ciudadanía democrática, el fomento del buen trato, el reconocimiento de consecuencias ante los actos, y el desarrollo de la autonomía a través del acompañamiento pedagógico.**

Los aspectos mencionados se relacionan con el concepto de disciplina positiva, si bien hay muchos elementos que se deben seguir trabajando en la acción; es importante reconocer que el Minedu desliga de la convivencia escolar conceptos relacionados con la violencia, la humillación o el maltrato en general.

La disciplina es la capacidad de las personas para poner en práctica los razonamientos y juicios morales, siguiendo voluntariamente (autorregulación) las normas y acuerdos sociales. Por tanto, la disciplina no es el ejercicio del control externo del comportamiento, no busca fomentar la obediencia ni mucho menos tiene la finalidad de homogenizar las conductas. De ahí que el objetivo de la disciplina es lograr que los estudiantes hagan lo correcto sobre la base de un conjunto interiorizado de valores y convenciones, en lugar de hacerlo para recibir recompensas o evitar el castigo. (Minedu 2021, Orientación para la elaboración de las normas de convivencia escolar adaptadas a la educación a distancia: 4)

**Como parte de la convivencia escolar, también se establece claramente con qué objetivo se aplican medidas correctivas ante cualquier conducta que afecte las relaciones armoniosas y respetuosas entre estudiantes. Así, el objetivo de estas medidas es:**

[...] facilitar el cambio de comportamiento de las o los estudiantes en relación a la convivencia escolar, de acuerdo a su edad y nivel de desarrollo, respetando su dignidad y sin vulnerar sus derechos. Se aplican a través de estrategias que motiven a los y las estudiantes involucrados a responsabilizarse

de las consecuencias de sus acciones, a comprender las causas de sus comportamientos, a cambiarlos, a reparar el daño causado y a restablecer las relaciones afectadas. (Decreto Supremo 004-2018-Minedu: 12)

**Otro aspecto importante que se menciona es el rol del docente en la acción correctiva:**

El docente, ante la situación, debe ser objetivo e imparcial, evitando caer en el trato humillante o castigo físico. Para lograr el comportamiento deseado, la medida correctiva debe ser razonable, proporcional, inmediata y precisa. Para esta etapa del desarrollo es fundamental que el estudiante tenga claro que el comportamiento es inadecuado, a través de apoyos visuales o lenguaje amigable, asimismo comprenda las consecuencias a través de un proceso de autorreflexión de acción-consecuencia de su comportamiento inadecuado tanto para el niño afectado, como para él mismo y para los demás. (Decreto Supremo 004-2018-Minedu)

## 2. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una perspectiva cualitativa y responde a un diseño narrativo (Creswell 2008). Se apoya en la recolección de historias de vida a través de las cuales busca averiguar las narrativas de docentes acerca de las experiencias personales sobre las que se apoya su actual noción sobre disciplina, autoridad y castigo en la escuela.

Se propone realizar un análisis profundo de unidades observables o personas concretas (como los docentes) en un tiempo rigurosamente definido (Ragin y Becker 1992). En una entrevista diseñada para este fin (véase el anexo al final de este informe), los diez casos —es decir, los diez docentes entrevistados— ofrecen información sobre su vida enfocada en los siguientes hitos: crianza en el hogar; educación escolar; formación docente; experiencia en aula; y experiencia docente en la actualidad.

Los casos seleccionados (véase la tabla 1) tienen las siguientes características:

- Enseñan en los ciclos 3, 4, 5 y 6: siete de los docentes imparten clases en aulas multigrado, por lo que su experiencia se centra en los ciclos 3, 4 y 5 en conjunto, lo que les permite describir manifestaciones de disciplina o indisciplina entre estudiantes de distintas edades al mismo tiempo. Los tres docentes restantes enseñan a grados que corresponden al 6 ciclo (1° de secundaria), respectivamente. Su aporte fue necesario para saber si ocurren cambios o no en las nociones de disciplina escolar, tomando en cuenta el rango etario del grupo con el que trabajan.

- Un rango de edad de entre 33 y 56 años que permite conocer discursos de por lo menos dos generaciones de docentes.
- Trabajan tanto en zonas rurales como urbanas: siete trabajan en un área rural y seis estudiaron también en escuelas rurales, lo que nos permite conocer experiencias ligadas a ese ámbito. Con la finalidad de comparar, participaron también en este estudio tres docentes del área urbana que estudiaron, a su vez, en escuelas urbanas.

La selección tomó en cuenta una relación previa con estas personas, a fin de que se sintiesen con la confianza suficiente como para compartir información de su vida personal y profesional.

**Tabla 1. Docentes que participaron en el estudio**

<b>Seudónimo</b>	<b>Edad</b>	<b>Tiempo de servicio</b>	<b>Región</b>	<b>Tipo de escuela</b>
Marcos	50	36	Cajamarca	Rural multigrado
Sandro	48	34	Cajamarca	Rural multigrado
Clara	53	33	Cajamarca	Rural multigrado
Carla	43	20	Cajamarca	Rural multigrado
Bertha	51	28	Lambayeque	Urbana
Carlos	39	10	Cajamarca	Rural multigrado
Carmela	56	35	Piura	Urbana
Luis	55	18	Ucayali	Rural multigrado
Lucia	33	8	Piura	Rural multigrado
Victor	43	3	Piura	Urbana

La técnica seleccionada fue la entrevista semiestructurada. El análisis se apoya en el enfoque biográfico (Arfuch 2002), que permite realizar una cartografía de la trayectoria de vida individual y colectiva de las maestras y maestros.

De manera específica, se recogen testimonios que incluyen experiencias y discursos sobre la niñez y adolescencia relacionados con la disciplina, la autoridad y los castigos valorados de forma positiva, negativa o contradictoria en la actualidad. Igualmente, se reúnen experiencias profesionales y personales que han reforzado o reestructurado los discursos identificados previamente.

## **2.1 Preguntas de investigación**

El estudio persiguió los siguientes objetivos:

- Conocer, a través de testimonios autobiográficos de docentes, las experiencias y los aprendizajes sobre los que apoyan sus actuales discursos y posturas sobre disciplina, autoridad y castigo en la escuela.
- Hallar estrategias/experiencias que influyen en la conformación de ideas tolerantes o no con la violencia como medio de control y disciplina de NNA.

Para tal fin, el estudio se centró en las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron las experiencias como hijas/os, escolares y estudiantes de educación que tuvieron las/os entrevistadas/os respecto a la disciplina, autoridad y castigo físico y/o psicológico?
- ¿Qué experiencias personales y profesionales de la vida adulta reforzaron y/o modificaron los aprendizajes respecto a la disciplina, autoridad y castigo físico y/o psicológico que caracterizaron los primeros años de vida de las/os entrevistadas/os?

Estas preguntas nos permiten averiguar si el modelo de disciplina tradicional —con sus nociones de autoridad adulta incuestionable y su tolerancia al maltrato físico y humillación— caracteriza las experiencias de vida de las y los docentes, así como la relación de estas experiencias con sus actuales discursos sobre disciplina y las posibilidades de que se abran a modelos más positivos sobre la misma.

El análisis tomará en cuenta la procedencia de la persona entrevistada, su género y ámbito de trabajo (urbano/ rural), entre otras características de relevancia.

## **2.2 Trabajo de campo**

Dado el contexto actual, que imposibilita la interacción presencial, el recojo de información se llevó a cabo mediante la comunicación mediada sincrónica, específicamente a través del uso de teléfonos móviles o de plataformas virtuales como Zoom.

Las entrevistas se realizaron previa coordinación con la persona entre los meses de octubre y noviembre del 2020. Tuvieron una duración promedio de 90 minutos cada una.

El total de testimonios fue analizado utilizando como apoyo el programa Atlas.ti 9.

### 3. HALLAZGOS

#### 3.1 Hogar y familia

Salvo uno de los entrevistados, todo el resto afirmó haber recibido castigos físicos y tratos humillantes de su padre o su madre por faltas a pautas implícitas o explícitas de la organización familiar, por incumplimiento de responsabilidades y/o por comportamientos disruptivos que transgredieron lógicas adultas. Se describen golpes (en algunos casos usando un látigo, una penca u otros objetos), gritos, insultos y amenazas.

En ese entonces nos castigaban con la correa que tenían de cuero los papás, o con una varilla que le llamábamos, y también había uno que le llamaban [...] las siete lenguas, y con ese nos daban cuando nos comportábamos mal o cuando no cumplíamos, más que todo. No cuando nos portábamos mal, sino cuando no cumplíamos [...] Nos llamaban la atención y a la primera voz ya mando de capitán, mando de militar. A la primera voz teníamos que estar ya ahí, y si no, ya pues, ya sabíamos lo que nos pasaba. (Clara, Cajamarca)

Es importante destacar que los castigos no se recuerdan como una constante en la niñez y adolescencia, aun si se los describe como más o menos “normales”. Por otro lado, incluso si se piensa que no eran idóneos, se los considera comprensibles, bajo el argumento de que respondían a situaciones específicas.

La mayoría de las veces, una explicación acompaña el recuerdo de estos castigos, una suerte de cláusula que dispensa estas actitudes violentas: “lo



**hizo porque no hice caso"; "porque mentí sobre las notas"; "porque entonces era habitual". Las personas entrevistadas describen a sus progenitores como estrictos, pero también cariñosos, como rigurosos, pero responsables.**

Era un padre también responsable, más que todo. Pero un poco, como le digo, se peleaba con mi mamá. No sé qué problemas tenían, pero siempre en nuestro delante sí peleaban. Incluso cuando estábamos en la primaria nosotros ya desde chiquititas... Somos cuatro mujeres y teníamos mucho miedo porque mi papi era muy malito con mi mamá. Incluso a nosotras también nos castigaba [...] con correa de cuero o varilla de plástico. Alguna desobediencia que hagamos, él nos castigaba. Incluso cuando a mi mamá le pegaba nosotros salíamos a su favor y también nos castigaba a nosotras, tanto con palabras, como también así que llamamos pencazos, a latigazos, con correa de cuero, como le digo, que encontraban. (Carla, Cajamarca)

Mi papá era muy impulsivo. Recuerdo que me castigó con la manguera [...] Y, bueno, no pues que tampoco me haya dado muy duro, pero sí me dio en las piernas con la manguera. Igual mi mamá: tenía castigos fuertes. Ella, por ejemplo, lo que encontraba a la mano [...] De verdad que también, pues, yo creo que tener muchos hijos y la carga y todo, pues, hacen que las personas se estresen [...] y yo recuerdo que sus castigos sí eran bastante fuertes y luego nos bañaba con agua fría. Y luego terminaba con nosotros llorando en la ducha, pidiéndonos disculpas, pidiéndonos perdón. (Lucía, Piura)

**La violencia de los castigos se relaciona a menudo con factores como el alcoholismo; una situación socioeconómica precaria; una gran carga familiar; un bajo nivel de instrucción de los padres y madres; violencia de género en el hogar, entre otros.**

Dos de las entrevistadas, mujeres, mayores de 45 años y cuya niñez y adolescencia transcurrieron en el área urbana, señalan con un énfasis especial no haber recibido castigos físicos en el hogar, pero sí constantemente amenazas, sermones e insultos que entonces —como ahora— les resultaba una explicación de su lugar en una jerarquía familiar en la que se considera a los NNA (y, en especial, a las mujeres) como sujetos a quienes hay que dominar. Como lo expone una de ellas: "Nunca mi papá... No, en eso no. Mi papá ni me levantó la mano, nada, pero sus palabras eran más duras... Eran muy duras. Son más fuertes que una paliza, una cachetada" (Bertha, Piura).

Por su lado, los varones entrevistados, tanto en el área rural como urbana justifican e incluso agradecen a sus padres y madres el haber recurrido esporádicamente a los castigos físicos para criarlos, pese a que señalan que en el presente esas "formas" no son idóneas o que ellos las han superado. Refiriéndose, por ejemplo, a su madre, uno de los docentes dice: "Ella aplicaba los chicotazos, pero también nos acariñaba. Mi mamá era la que decía 'Hay que pegar con cariño' [...] te pegaba y al ratito te acariñaba, ¿no? Mi papá me decía 'Tu mamá te pega y estás atrás de ella'" (Carlos, Cajamarca). Otro describe la siguiente situación:

Cuando entró al dormitorio, lo único que sentí era que me cogió de un brazo, me levantó y me cruzó varias veces con el chicote [...] Como al tercer día, conversó conmigo y me dijo que no era por las notas [...] En lo poco comunicativo que era mi padre para hablar sobre esos temas, logró decirme eso: que era por la mentira. Que, si le hubiese dicho que yo había salido mal, no hubiese habido ningún problema. Entonces, lo tomé también como un aprendizaje. No lo cuestioné a mi padre, para nada. (Víctor, Piura)

Como se observa, las experiencias vividas durante la niñez y adolescencia generan a menudo una comprensión del castigo que se relaciona directamente con los lazos afectivos que se establece con adultos de confianza. Lo descrito corresponde a modelos tradicionales de disciplina que se apoyan en estructuras patriarcales de la organización familiar en las que los padres tienen siempre la última palabra, encarnan la autoridad, la razón. En lugar de cuestionar la decisión y las prácticas de los adultos, se las honra, pues se las entiende como lógicas, se las aprehende como forma de vida.

Es importante señalar que no se trata solo de la voz del padre: la madre aparece en cuatro casos como una figura de autoridad que también recurre a los castigos físicos, amenazas y/o insultos para imponer su noción de orden o respeto. Lejos del reduccionismo hombre-mujer, lo que observamos es una noción de poder imperante: la adultez por sobre la niñez, pero también características propiamente patriarcales: la fuerza por sobre la voluntad, la violencia por sobre los afectos, hasta el punto de considerar que las muestras de violencia son formas de afecto y de cuidado.

Recordemos que el mundo de los afectos es atribuido a las mujeres. Producto de las interacciones y los cuidados, las relaciones afectivas y las

muestras de ternura han sido desdeñadas como un "ablandamiento" del carácter que debe superarse con el paso de los años, con mayor motivo en el caso de los niños que en el de las niñas. Esta jerarquía en la que el carácter está por encima de la emotividad, y la razón por encima de los sentimientos, es propia del patriarcado.

Pero en aquella época, en aquel lugar, digamos que se asumía como normal. Tampoco eran maltratos, ¿no? Sino que eran golpes de correa. Él tenía... Se mandaba a hacer exclusivamente estas cosas con unas lengüetas de cuero, que dolían [...]. Casi nunca utilizaba eso con mis hermanos, porque se lo escondían, entonces... O lo rompían, o lo botaban. Y aparte que la mamá también que tenemos también ella tenía un rol muy..., que, aunque no era la que tenía la última palabra, pero sí tenía el poder de convencimiento sobre papá. Era la mediadora, era la que ponía la calma. Si no hubiese sido por ella, decía mi padre, quién sabe qué nos hubiese hecho. (Víctor, Piura)

### **3.2 Escuela**

Los docentes que estudiaron en colegios rurales describen explícitamente los castigos físicos que aplicaban las profesoras y profesores para controlar el comportamiento de los estudiantes, el orden o el silencio, en el caso de incumplimiento de los deberes y, por supuesto, para reforzar su autoridad y demandar respeto.

En esta serie de testimonios resalta la crudeza de las prácticas: reglas, pencas, látigos, correas y chapas (para arrodillarse en ellas) eran algunos de los materiales que se empleaban para castigar. Tan cotidianos como el libro y la tiza, estos instrumentos constituían un escenario, unas prácticas que formaban parte del imaginario escolar y le daban significado a la disciplina y autoridad.

En esa época los maestros en realidad eran estrictos. La disciplina la tomaban, como le llamamos, "con maja", con castigos, pero castigos fuertes, por lo que nosotros teníamos miedo a los maestros y obedecíamos, porque eran bien estrictos, ¿no? Decían: "Para mañana me aprenden la tabla de la multiplicación del número tres", y nosotros, pues, teníamos que cumplir, aprenderlo como el Padre Nuestro, como se dice, y llegar al aula y el profesor nos tomaba la tabla [...] en ronda, y él con su regla, así, de madera. En el centro se colocaba y nosotros en todo el rededor [...] Si no le contestabas, nos daba un palmazo con la regla, la regla de madera, o correa de cuero. Entonces, de eso aprendí. (Carla, Cajamarca)

"Ya salgan todos al patio", nos dijo. Vamos por todo el contorno del colegio haciendo ranas. Nos hizo dar una vuelta por todo el contorno del colegio a ranas. Y después nos hizo [dar la vuelta] con los codos [...] Llegábamos con los codos como sangrando, porque nos hacían rampar con los codos de castigo. Entonces encima llegábamos así en la casa y nos daba pues, el papá. (Clara, Cajamarca)

Este grupo de docentes que estudió en escuelas rurales no recuerda ninguna distinción en el castigo entre niñas y niños. Se trataba más bien de una cuestión generacional: de adultos imponiéndose a los niños, consolidando una forma de relacionarse con ellos, una noción de autoridad a través del cuerpo.

En la escuela se refuerza el aprendizaje que empezó en el hogar: el castigo físico no es "gratuito", parece necesario, es parte del idioma en el que hablan los adultos con los niños para ayudarlos a "comprender" que hay una forma de ser y de hacer las cosas. Es el habitus explícita y literalmente violento, que conforma una noción de poder y jerarquía en la que el niño o la niña está siempre por debajo del adulto. Como lo explica uno de los docentes entrevistados: "Cuando yo estudiaba, ahí sí el maestro sí nos daba reglazos, palmetazos [...] Con rigor nos han criado. Nos han educado como en casa. Como era en el hogar, el maestro también nos enseñaba de esa manera. O sea, bien rigurosos eran los maestros" (Sandro, Cajamarca).

"Como en casa", describe el maestro: es decir, la escuela no significó para estos docentes un espacio donde experimentar formas de vida distintas a las del hogar. Se trata de una continuidad que refuerza, afirma e impide dudar. En consecuencia, como sucede con los padres y las madres, las y los docentes consideran la actuación de sus propios maestros como parte intrínseca del aprendizaje moral.

Una especie de contrato entre el hogar y la escuela es el fondo que soporta, da sentido y permite el castigo físico y el trato humillante que se sufre en el ámbito escolar. Quienes refieren haber recibido castigos en la escuela (ocho en total), cuentan que luego eran también castigados en el hogar.

Llegábamos con los codos como sangrando, porque nos hacían rampar con los codos de castigo. Entonces encima llegábamos así en la casa y nos daba pues

papá [...] No decía "Pobrecita, ay, ay. Tú eres la víctima" [...] Encima nos daban en la casa. Así era en esos tiempos que estudiábamos, pues. (Clara, Cajamarca)

En la casa era más fuerte. Porque en la casa te castigaban y ¿a dónde más vas a correr? Si en el colegio te daban, corrías a la casa. Si en la casa te daban, ¿qué podías hacer? Soportar todo. (Marcos, Cajamarca)

**Tres de los entrevistados, dos mujeres y un hombre, estudiaron en escuelas urbanas en la costa norte del país. Las maestras, específicamente, cursaron la primaria y la secundaria en colegios privados. En ambos casos el colegio estaba dirigido por una congregación religiosa. Ninguna recuerda castigos físicos, pero sí estrategias de control del cuerpo cercanas a un trato humillante: arrodillarse en las formaciones para poder medir el largo de la falda, vigilancia extrema en la vestimenta, el cabello y las uñas, así como reprimendas ante faltas en ese aspecto. Todo esto acompañado de mensajes implícitos o explícitos sobre la forma de "ser mujeres": respetuosas de las normas, sumisas ante la jerarquía, pudorosas en el vestir.**

**El caso del docente es completamente distinto: en una escuela pública de varones, el castigo físico y la amenaza eran parte intrínseca de la "formación del carácter". Ahí se hacían distinciones en los castigos no solo según la clase de falta, sino también según la clase de estudiante que la cometía.**

Los castigos eran básicamente de la auxiliar, la oficina de OBE que existía, ¿no? Te castigaban a palos, pues. Te daban. Te encerraban y te castigaban primero si es que... A los peores. A los que no, cuando era una cuestión fortuita de indisciplina, que no eras muy recurrente y cosas ahí, sí llamaban al padre y conversaban con ellos, pero a los alumnos que ya eran caseritos, pues a ellos se les castigaba, se les metía palos, se les metía látigo. (Víctor, Piura)

**Los castigos físicos y los tratos humillantes en la escuela son recordados por la mayoría de docentes como una parte importante de su formación moral.**

Siempre nos aconsejaba ella, ¿no? Era como nuestra mamá. Inclusive decía: "Yo les castigo para que ustedes aprendan" [...] Castigaba con cariño, castigaba con amor. [A mis compañeros] les caía, porque les caía hasta para decir basta [...] A mí me cayó, me acuerdo, algunas veces, pero era por el tema de no llevar pañuelo, o por quizás no lustrar los zapatos. O sea, yo decía que me caía por irresponsable, pero nunca fue por contestalón. (Carlos, Cajamarca)

Bueno, yo ahorita lo veo bien [refiriéndose a los castigos], porque en realidad nos han formado de esa manera para ser de repente responsables, para saber respetar los valores más que todo. Entonces, yo, bueno, considero esa educación que ha sido muy buena, ¿no? Porque nos ha servido para nuestra vida. (Clara, Cajamarca)

La experiencia en el ámbito escolar ha ayudado también a los docentes a construir una "jerarquía de faltas" y, en correspondencia, de castigos. La gravedad de las faltas depende de qué tanto se ha irrespetado la autoridad: las faltas indirectas, como no hacer las tareas, olvidarse de los materiales o no seguir las pautas de presentación personal, se recuerdan como menos graves que las que se dirigían directamente a la autoridad: contestar, gritar o insultar al profesor. La gravedad de las faltas también se relacionaba con la reiteración: quienes cometían varias veces faltas leves se convertían en indisciplinados "graves" y merecían un castigo más violento.

Las emociones que suscitan los recuerdos son distintas. Aunque todos los entrevistados expresan resignación, comprensión y una aparente superación cuando describen las experiencias de violencia física y verbal ("antes era así", explican), las mujeres (más que los hombres) dejan entrever a través de expresiones y el tono de voz que esos recuerdos, tanto del hogar como de la escuela, todavía les afectan emocionalmente, son aún dolorosos. En ese sentido, la resignación no termina de ser completa, como veremos en los siguientes relatos.

### **3.3 Formación inicial docente**

Los entrevistados tuvieron distintas experiencias durante sus estudios superiores, ya sea en institutos pedagógicos o en universidades, en ciudades pequeñas o en ciudades grandes. En lo que respecta a los institutos pedagógicos, las narraciones describen una fuerte influencia religiosa y/o prácticas cívico-militares, mientras que, en el caso de las universidades, los testimonios se relacionan más con la investigación y la lectura como base de la personalidad docente.

Cuestionados sobre discursos, ejemplos, valoraciones explícitas o implícitas sobre el rol docente o el lugar del estudiante por parte de quienes

se encargaban de su formación, los entrevistados coincidieron en recordar los mensajes sobre el valor positivo de la labor y vocación docentes y la importancia de ser responsables con el trabajo. Menos coincidencia se encuentra en los términos investigación, lectura y formación continua como cualidades intrínsecas a la docencia.

¿De qué manera se transmitían estos mensajes durante la formación docente? ¿Qué experiencias sobre disciplina se recogen de este periodo de la vida? Al respecto, llama la atención los testimonios de los docentes rurales de Cajamarca, en especial de un varón y dos mujeres, que recordaron su época de estudiantes en institutos pedagógicos. El maestro comentó que una práctica habitual en su plantel era la participación de los varones en celebraciones cívico-militares, como la escolta, una tarea que servía para demostrar "postura", marchar "adecuadamente" y seguir una disciplina que les sería útil como futuros docentes, y por la que se podían recibir golpes. Por su parte, las mujeres recordaron con orgullo que, en su institución pedagógica, administrada por religiosas, eran habituales los mensajes sobre el correcto vestir y el comportamiento pudoroso que se espera de las maestras.

Eran bien estrictas, bien disciplinadas. Incluso que nosotros éramos jóvenes, pues, incluso hasta hacía sentarse la directora correctamente, ¿no? Decía: "Tú estás mal", "Tú estás con la falda muy alta y así eres profesora. ¿Cómo van a llegar a sus niños? Tienen que partir por ustedes". A mis compañeros, si la corbata estaba mal puesta o venían sin corbata, también les regresaba a que se vayan a traer su uniforme. Que estemos bien presentables, ¿no? Para eso estamos formando: para llegar a nuestro campo de trabajo y dar el ejemplo a nuestros niños. (Carla, Cajamarca)

La imagen del docente como una figura modélica, tanto por su actitud como por aspectos superficiales (la forma de vestir, la voz de mando, etc.), conforma un imaginario de autoridad que se relaciona con una jerarquía: como maestros debemos de ser y parecer más y mejor que los otros.

Uno de los docentes de mayor edad se refiere a este aspecto de manera específica:

Usted sabe que, al momento de que uno entra a la pedagogía [...], debes saber ubicarte, centrarte, llegar a la comunidad, llegar ante los niños. Ese carisma, ese dinamismo, porque si no de nada serviría, pues, que se vaya a una universidad,

se vaya a un pedagógico y llegue como un animalito, con la misma situación. Ya no, pues. [Por un lado, hay que trabajar] lo que es la higiene, la salud, todo, ver a los niños. Y aparte la pedagogía. Era la forma de demostrar, de poder llegar a una institución educativa para demostrar lo que uno sabe y lo que a uno le han enseñado. (Marcos, Cajamarca)

**Acudir a una universidad o a un instituto pedagógico, según este docente, diferencia de quienes son “como un animalito”, personas sin educación, sin formación. Es una jerarquía entre quienes tienen estudios superiores y quienes no, con especial importancia cuando el público con el que se trabaja —las comunidades rurales— enfrenta históricos obstáculos para acceder a la educación superior. Esta jerarquía no es fácil de distinguir, puesto que se expresa como una posición desde la que se puede ayudar a gente menos privilegiada (por razón de estudios o economía), tal como se percibe en los siguientes testimonios.**

[Nos decían] “Van a encontrar de todo. Les van a quizás por ahí decir que ustedes son menos que el resto, pero no, ustedes son más, porque ustedes están sembrando y están cosechando”. Decían siempre: “No vas a tratar con un televisor, no vas a arreglar un radio, no vas a arreglar una máquina, sino ustedes van a tratar con niños. Y todo lo que tú hagas en ese niño va a repercutir para toda su vida”. (Lucía, Piura)

[Nos decían] “Ser maestro es sacar de la pobreza al niño”. “Al niño”, decían, porque no decíamos ni “niña”. “Es sacar de la pobreza al niño”. Y que el maestro va a solucionar muchos problemas. Y siempre recuerdo que nos decían: “Ustedes, que van a ser maestros, van a ser doctores, van a ser tenientes gobernadores, van a ser abogados, van a ser todo”, ¿no? O sea, como que nos ilustraban algo, así, grande, que el maestro realmente... íbamos a estar en un pedestal con nuestro trabajo. Eso es lo que siempre los profesores nos inculcaban. (Carmela, Piura)

**Desde ese “pedestal”, el maestro o la maestra puede mejorar el contexto donde trabaja. Pero, claro, ¿qué sucede si los estudiantes o las comunidades son reticentes a recibir esa “ayuda”? Es posible que estos discursos positivistas —que no dejan lugar a la incertidumbre ni a la duda sobre el valor de la docencia per se— sean un factor que influye en la poca comprensión de la disrupción y la indisciplina en la escuela.**



Para ahondar en ese aspecto, se le preguntó a los entrevistados sobre los discursos sobre disciplina escolar que escucharon durante su formación docente. Ninguno señala haber tenido un espacio dedicado a ese tema. Los problemas de comportamiento se relacionan con la “disfuncionalidad” de las familias.

En cuanto a la disciplina [nos decían] que tenemos que saber cómo llegar a los estudiantes, porque hay estudiantes que vienen de distintas familias. Mayormente por acá son familias desintegradas, digamos, la mayoría de madres solteras. (Clara, Cajamarca)

Mucho tienen que ver las familias, definitivamente muchísimo tienen que ver las familias, los hogares, en la formación de la disciplina [...] El profesor también ayuda a formar a los estudiantes, y bastante. También puede hacerles cambiar o mejorar su pensamiento, también puede ayudarlos en su comportamiento, en su conducta, también puede marcar a un estudiante, también puede hacerlo. Pero se necesita mucho de las familias. (Víctor, Piura)

De estos testimonios se desprende que la formación inicial docente solo ofreció a las maestras y maestros entrevistados unos discursos que remarcan un imaginario sobre el lugar de los docentes en la comunidad, siempre por encima de quienes no han recibido instrucción. No hay ningún cuestionamiento sobre lo que significa ser docente, sus significantes son siempre positivos. Tampoco se relaciona de manera directa o indirecta este trabajo con los problemas sociales a los que se hará frente. La indisciplina o la interrupción no son nunca efecto de su desempeño y el cuestionamiento de la autoridad es un problema que obstaculiza el despliegue de esta labor de servicio.

### **3.4 Primeras experiencias en el aula**

El grupo de docentes entrevistados coincide en que, si bien la formación que recibió en institutos pedagógicos y facultades de educación fue de calidad, no les brindó recursos, perspectivas o luces suficientes para afrontar las demandas reales de la convivencia escolar, con énfasis en estrategias para el fomento de la disciplina y el manejo de la interrupción. Las primeras experiencias en aula superaron largamente cualquier previsión, idea o certeza que se pudiese haber adquirido durante los años de formación docente.

A falta de recursos, debieron hacer uso de su creatividad e intuición para hacer frente a situaciones de disrupción, violencia entre estudiantes, incumplimiento de responsabilidades y otros comportamientos considerados como indisciplina. Es importante subrayar que, en muchos casos, se requiere de una intuición en contrasentido a los aprendizajes culturales producto de las experiencias vividas. Entre las estrategias señaladas por los docentes destacan las siguientes:

- El uso de normas de convivencia (consensuadas o no) para prevenir y/o justificar llamadas de atención frente a faltas.
- El diálogo, entendido en muchos casos como “consejos”.
- Las llamadas a padres o madres de familia.

Sin embargo, hay algunas distinciones importantes en los recuerdos de los docentes según el ámbito o área de trabajo.

Un hecho específicamente comentado por las maestras y maestros de áreas rurales fue que ni los institutos pedagógicos ni las universidades los prepararon para las exigencias de las aulas multigrado unidocentes. “Nuestra formación fue como la de cualquier profesor”, afirma Luis, un maestro con más de veinte años de servicio en escuelas rurales bilingües de Pucallpa.

Con respecto al uso del castigo físico u otras estrategias disciplinarias, las experiencias de los cinco docentes que iniciaron sus labores en el ámbito rural son semejantes entre sí.<sup>5</sup> Todos admiten haber aplicado, por lo menos una vez, castigos físicos a sus estudiantes, con la aprobación de los padres y madres de familia. En todos los casos, aseguran que los castigos que impartieron nunca fueron tan violentos como los que ellos recibieron siendo niños.

Todavía un poco les hemos dado, pero con una palmeta que lo llaman, o sea, con una regla. Porque a veces no cumplían con sus trabajos y nosotros, como tuvimos la experiencia de que “con sangre entra la letra” o “a cocachos aprendí mi labor de colegial” [...] No ha sido un castigo, pues, así como a nosotros nos han castigado con la palmeta cuando no cumplíamos con los trabajos [...] a comparación de eso, no. Simplemente, así, una palmetada en la mano, así, con una regla de madera. (Luz, Cajamarca)

5 Dos de ellos, Lucía y Carlos, que actualmente laboran en el ámbito rural, comenzaron a trabajar en escuelas urbanas.

Se habla de estas prácticas como ya superadas, como experiencias solo de sus primeros años de trabajo, salvo en el caso de un docente, el más joven del grupo, que confiesa haber aplicado castigos físicos después, antes de iniciar la experiencia de aprendizaje a distancia en el 2020.

Por otro lado, entre los docentes que iniciaron sus labores en escuelas urbanas, destaca una sensación enorme de indefensión frente a sus primeros grupos de estudiantes: adolescentes disruptivos, hijos de trabajadores de empresas importantes o alumnas y alumnos con un comportamiento violento. La sensación compartida es que "ante ellos, no hay mucho que hacer". No es ese el orden del que les habían hablado en su formación inicial; los escolares —parecen decir— no debían ser más poderosos que los adultos.

De verdad yo tenía miedo. ¿Por qué? Porque era mixto. Había alumnos que esperaban al profesor en el parque y le pegaban, alumnos que tú entrabas y no te hacían caso por nada, no te prestaban atención por nada. Jugaban, saltaban. O sea, como si no hubiera profesor. Era un trauma [...] no te hacían caso, no te prestaban atención. Tú entrabas y era como... Unos cuantos. Los demás jugaban, saltaban, gritaban. Era una cosa... Era un caos. Qué horrible. (Bertha, Chiclayo)

Esos niños eran niños demasiado violentos. Eran niños... ay, no. Las palabras que decían eran unas palabras de unos adultos que no habían tenido educación [...] De verdad que no sé cómo explicarlo, pero eran niños que no habían tenido disciplina [...] Era una escuela de niños, de varones, y veía cómo las patas de las sillas en el aire, se rodaban y al que le caía, le caía. Los niños amotinados, golpeándose, otros por acá de la cabeza hacia arriba. De verdad que me quedé impresionada del tipo de disciplina que tenían en esa escuela. (Lucia, Piura)

[Eran] hijos de gente culta: ingenieros, gerentes. Era el colegio especial para los hijos de esa empresa. Entonces, ahí todos tenían un nivel cultural muy alto. Muy alto era el nivel cultural. Y hubo situaciones muy difíciles en las que el niño y la niña eran muy engreídos. [...] ¿Y sabes lo que me decían? "Pásala, porque es la hija del gerente" [...] Entonces, ¿qué disciplina podía dar yo? (Carmela, Piura)

Como podemos ver, el "poder" de estos estudiantes de escuelas urbanas deja sin posibilidad de acción a sus jóvenes docentes. Se trata del poder de

la fuerza violenta que relacionan directamente con el género, "eran niños", pero también del poder de la posición social de las familias, en especial del cargo de sus padres en una empresa. Hablamos de características de la organización patriarcal de la sociedad. No es solo una coincidencia que los testimonios de indefensión ante la fuerza y el poder económico provengan de maestras mujeres, de clase media. Ante estos casos, la situación es diametralmente opuesta a la de los docentes del área rural: no hay ningún intento de aplicar castigos físicos.

Los docentes que trabajan en el ámbito rural y las docentes que cambiaron sus primeras experiencias en una escuela rural por escuelas públicas en la periferia de la ciudad coinciden en señalar que las niñas y los niños "menos favorecidos" son "más tranquilos, más dóciles, hacen más caso". Es importante mencionar que cuando disminuye el poder adquisitivo de las familias o las demostraciones de fuerza/violencia, el poder recae en los docentes, lo que genera la sensación de que se controla a los NNA: un orden más parecido a sus experiencias personales y a lo aprehendido a lo largo de la vida.

Mis niños son bien ordenaditos. No es como en una ciudad. [...] yo he hecho mis prácticas en la ciudad, y son más inquietos. No atienden, no hacen caso, se ponen a jugar. Es otra vivencia. Pero en el campo, en las zonas rurales, son más educados [...] Tienen su tiempo en la hora del recreo... ahí, ya pues, es su momento de gritar, jugar, saltar, de lo que quieran hacer ellos. Pero en el aula son bien educaditos. (Sandro, Cajamarca)

Los niños de la zona rural son, pues, totalmente diferentes a los niños de la zona urbana. Esa es la primera diferencia: que ellos no son así [no se amotinan ni golpean]. Aparte que sus familias, casi todas son familias, pues, bien constituidas. No son de hogares separados. A pesar de que los papás no son cariñosos, por su misma cultura, pero son niños que sí son niños que tú puedes trabajar muy bien con ellos. (Lucía, Piura)

Los testimonios de estos docentes nos revelan que no todos los niños y niñas son iguales desde la perspectiva de los docentes. Por ende, no se puede emplear con todos las mismas estrategias disciplinarias.

### 3.5 Experiencias que inciden en un cuestionamiento del castigo físico y de otras formas de control

Al inquirir sobre sus más recientes experiencias, tanto profesionales como personales, los entrevistados destacan algunos factores que los llevaron a cuestionar el modelo de disciplina aprendido.

#### *Normatividad*

Cuando se les pregunta si en la actualidad castigan a sus estudiantes, nueve de los diez entrevistados aseguran no hacerlo. Al respecto encontramos distintas posturas, desde las más convencidas de que el castigo físico y el trato humillante perjudican el desarrollo de los NNA, hasta quienes los evocan con cierta nostalgia. Sea lo que sea, no hay un solo docente del área rural que no aluda a la normatividad vigente que previene y/o sanciona la violencia contra los NNA.

Ahora, en la actualidad, el tiempo ha cambiado. Si usted lo castiga al niño, el niño se pone más violento, no quiere ir al colegio o a la escuela, y le dice al papá, y el papá lo tiene consentido al niño, y viene el papá, la mamá o algún familiar, viene a reclamar que para qué los castigan a sus hijos. Ahora sí, pero anteriormente sí era el castigo... el papá incluso venía a decir: "Profesor, si mi niño es malcriado, respondón o no sabe, castíguelo". ¿Hoy en día qué es lo que tenemos que hacer? Humillarse [...] callarse, no decirle nada. Hacer solamente lo que te dice el niño, que ya en parte es como aceptarlo, porque si tú empiezas a no decir... A ver, cómo le explico, a querer castigarlo o a querer hacer alguna norma, ya no lo permite. (Marcos, Cajamarca)

A veces nosotros tenemos que aguantar. Bueno, el padre de familia, hasta ahorita, como ellos han estudiado también en ese castigo, también nos dicen: "Profesor, castíguelo". No, pues. Nosotros tenemos que obedecer a las normas, a la ley. Porque si cometemos eso, el niño ya todo se da cuenta. "¿Usted por qué me pega?". Y ya ese tipo de castigos ya no los hacemos, señorita". (Sandro, Cajamarca)

La permanente referencia a "la ley" no es gratuita. La Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar, "Paz Escolar" (2013-2016), fue una experiencia que reunió esfuerzos de la sociedad civil, la cooperación internacional y el Estado con el objetivo de promover iniciativas basadas en evidencia para reducir las tasas de violencia escolar, mejorar los logros de aprendizaje y la satisfacción con la vida de los escolares. Las capacitaciones a docentes en

áreas rurales pusieron sobre la mesa la urgencia de cuestionar el castigo físico y el trato humillante, demostrando cómo, a corto y largo plazo, repercuten negativamente en la vida de los NNA.

Los docentes refieren haber sido capacitados por distintas instancias sobre el hecho de que golpear a los NNA está prohibido por la ley. En cambio, la oposición al trato humillante no es tan explícita. Cuando las maestras y maestros señalan que tratan bien a sus estudiantes, se refieren sobre todo a que no los golpean.

Sumado al esfuerzo de normatividad mencionado, en diciembre del 2015 el Congreso de la República aprobó la Ley 30403, que prohíbe el castigo físico y humillante contra los NNA, cuyo Reglamento fue publicado en mayo del 2018. “La ley”, como la llaman los docentes rurales (los del área urbana no aluden a ella) es un elemento rector de la actuación en las escuelas. Maltratar a un estudiante es ir en contra de esa norma.

### ***Maternidad y paternidad***

A mis hijos los he gritado. Entonces, era normal, era la normalidad de que las cosas o que la disciplina la imponías gritando a las personas, levantándoles la voz, hablándoles con autoridad. Ya con el tiempo, así como fui reflexionando que no podía hacer eso en mi colegio, en mi casa tampoco. Después yo me ponía a pensar: “¿y te gustaría que a tus hijos los gritaran? ¿Te gustaría? No, entonces, no grites al hijo del otro”. (Bertha, Chiclayo)

En los relatos de los docentes, la maternidad o paternidad figura como un momento clave para el cuestionamiento de las relaciones adulto-NNA. Por ejemplo, las maestras señalan que la maternidad las llevó a replantear las prácticas de crianza con las que crecieron. Aun cuando las recuerdan con afecto y gratitud, consideran que no tienen que usarlas con sus propios hijos e hijas.

En comparación a los años que hemos vivido en esa época, ya somos profesionales, con lo que la vida es diferente. Ya más confianza con nuestros niños. Claro, también tengo reacciones porque yo soy madre soltera y asumo toda la responsabilidad con mis tres hijos [...] Pero ya no castigo, digamos, físico, ¿no? Trato de controlar las emociones porque digo: “Como me trataron a mí,

tampoco yo voy a llevar eso mismo”, entonces me trato de controlar, ¿no? En mi hogar digo “No”, me controlo y les hablo a ellos de lo que no deben hacer las cosas, de repente, que están mal, que vean a mí que yo soy sola y que también me comprendan. (Carla, Cajamarca)

**Uno de los temas con el que más coinciden los docentes es que el diálogo es el medio que asegura el buen trato hacia los NNA, en sentido contrario a las pautas de crianza que caracterizaron su niñez.**

Los cambios que yo pude experimentar con mi hijo eran parte de lo que uno leía. Yo leía mucho los libros de tutoría, lo que era OBE antes, y después tutoría. Yo me acuerdo muchísimo de DITOE, y a mí me encantaban esos porque habla mucho de las emociones, los sentimientos, el cómo trabajar en equipo, el ver cómo tratar a los adolescentes, a los niños, a las niñas. [...] Y eso como que me fue marcando, fui aprendiendo, fui mejorando. Y entonces hay algo que con mi papá no se hizo mucho... No se hizo, prácticamente: el diálogo. Con mi papá no se dialogaba, porque él era ley. Tenía un sitio donde sentarse en el comedor y eso era ley. Entonces, no había diálogo. (Carmela, Piura)

Yo me acuerdo, por ejemplo, cuando era niño, entablar una conversación con mi padre era muy difícil, ¿no? Recuerdo las pocas veces que lo he logrado, que lo hemos hecho. Recuerdo las conversaciones. Y uno se pone a pensar y dice: “No, si fue bonito, ¿cómo hubiese sido si hubiesen sido más conversaciones?”, ¿no? Eso lo recuerdo y trato de que sea mucho mejor acá, que funcione mucho mejor eso. Sí, sí. Uno definitivamente tiene en cuenta cómo ha sido criado y trata de llevarlo a casa. No lo replico tal cual, de ninguna manera. (Víctor, Piura)

**Las conversaciones en el hogar no fueron una experiencia cotidiana para estos docentes, mucho menos si el interlocutor era el padre, la figura incuestionable de autoridad en la organización patriarcal en la que se insertaba su crianza. Sin embargo, tal como lo revelan los testimonios, hoy se valora la posibilidad de dialogar con las hijas e hijos, una postura que se apoya en la formación, las capacitaciones y las lecturas propias de la experiencia docente. Dos claves importantes para el cuestionamiento del habitus son: la experiencia personal que traspasa la formación profesional o, viceversa, una formación profesional que incluye espacios de reflexión sobre la vida misma.**

Y yo veo, pues, en ella, todo lo que yo no fui. Y eso, pues, es gracias a que quizás he tratado de seguir al pie de la letra lo que dicen los psicólogos, he visto vídeos, he visto también las clases, las ponencias. Cualquier cosita estoy ahí escuchando, mirando, aprendiendo, y eso me ha ayudado mucho con ella. Por eso yo creo que ella es así, una niña feliz. (Lucía, Piura)

Como profesores conocemos lo que es el trato, las emociones en nuestra familia también... No solamente con nuestros alumnos, sino también en la familia debemos controlarnos sobre nuestras emociones: la ira, la cólera, esas cosas, y como que conocernos, pues, ¿no? Siempre me gusta escuchar las noticias, leer en el internet cómo tratar a los hijos, la manera de comunicación con ellos, la confianza, el diálogo, como si fuéramos una familia, pues, más ordenada, más unida. Eso es lo que yo ya he aprendido mucho. Además, como profesores tenemos que tener esa capacidad de entender a nuestros niños, porque, como niños, ellos pueden cometer muchas cosas, pero para eso es el diálogo. (Clara, Cajamarca)

**La escuela y los estudiantes se siguen pensando como una familia. Los cambios y cuestionamientos en el trato con los hijos repercuten en el trato con las alumnas y alumnos y viceversa. Este punto debe ser tomado en cuenta para promover el replanteamiento de las ideas de los docentes sobre castigo físico, autoridad y disciplina.**

### ***Formación continua***

Los entrevistados, tanto mujeres como hombres, relacionan su actual postura sobre el castigo físico con lo que han ido aprendiendo a lo largo de la vida, con la experiencia en aula, la crianza de hijas e hijos (aspectos intuitivos), la normatividad y las capacitaciones recibidas (aspectos formales).

En lo que respecta a la formación continua, son los docentes rurales los que declaran haber tenido mayor cantidad de capacitaciones, ya sea a cargo de la dirección regional de educación (DRE), de las unidades de gestión educativa local (UGEL), de la sociedad civil, de alguna ONG o de la cooperación internacional. Los tres docentes del área urbana señalan capacitarse a través de la escuela donde enseñan (se trata de un centro público de gestión privada) y también por cuenta propia.



Las capacitaciones en el área rural son descritas como espacios de encuentro en los que destaca la reflexión a partir de situaciones prácticas, estudios de caso, representaciones o sociodramas que despiertan su interés y les ayudan a relacionar los temas que se desarrollan con sus propias vivencias.

Nosotros tenemos capacitaciones con la psicóloga. Nos hacen capacitaciones que nos orientan sobre el maltrato físico y maltrato... hay diferentes maltratos, ¿no? No debemos hacerlo nosotros, por más que nos digan los padres de familia para esas cosas. Nosotros no podemos cometer errores [...] Tenemos una capacitación por parte de la UGEL, donde convocan a todos los docentes [...] A través de la práctica con los docentes, vemos cómo se debe manejar no solo al niño, a la comunidad, a la sociedad, en el hogar. Por ejemplo, la juventud también que tanto ahora... el maltrato a sus parejas. Hacemos todo con prácticas, tipo dramas, situaciones. (Sandro, Cajamarca)

Los siete docentes entrevistados que trabajan en el ámbito rural señalan que, gracias a las capacitaciones, las ideas sobre el castigo físico y el trato humillante que adquirieron en el hogar de sus padres, en la escuela e incluso durante la educación superior, han cambiado. Sus actuales nociones al respecto pueden resumirse de la siguiente manera:

- El castigo físico está penado por la ley.
- El castigo físico y la humillación son contraproducentes para el desarrollo de los NNA.
- Ante una falta, es mejor dialogar y ayudar a reflexionar que castigar.
- La falta de control de las emociones por parte de las maestras y maestros genera reacciones violentas contra los estudiantes, tal como sucede en el hogar con las hijas e hijos.

Se trata, sin duda, de nuevos significantes sobre el castigo físico y el trato humillante que contribuyen a la meta de una vida libre de violencia para los NNA. Sin embargo, esto no es suficiente. La prevalencia del castigo físico y de la humillación sigue siendo alta en el ámbito escolar y, aunque cuestionada, esta clase de violencia continúa asumiéndose como normal.

En los siguientes testimonios encontramos factores relacionados con esta situación.

Cuando llegamos a la escuela, tenemos que ir con nuestro buen humor para llegar al niño. Porque si nosotros vamos con problemas de casa, en la escuelita a veces uno reacciona. Pero nosotros... Bueno, yo las actitudes... Voy con buen humor al llegar ahí a la escuela, y a dar buen trato al niño. (Sandro, Cajamarca)

Ah, no, pues. Ya no. Porque lo que está establecido, ya no podemos tocar. Bueno, si les avisan por ahí, el padre de familia, la madre de familia o su hermano, su tía, su abuelo, ya no nos va a dejar, porque ya se dio ese trabajo de no tocar al niño o de no castigar al niño. Entonces, sería imposible ya hacer esa acción [...] Internamente yo lo llamaría al padre y que lo castigue. Menos yo no tocarlo para nada ya. (Marcos, Cajamarca)

El primer testimonio refleja una idea compartida por la mayoría de los docentes entrevistados: golpear a una alumna o alumno tiene que ver con el humor del docente. Da la impresión de que ese acto se puede evitar si controlamos nuestro carácter. Sin embargo, esto último resulta insuficiente para prevenir la violencia, puesto que no toma en cuenta que el carácter de las personas se construye en un contexto que normaliza jerarquías de valor en las que los NNA más pobres, más racializados, son considerados inferiores. No es el "buen humor" el que impedía que las maestras de una escuela urbana consideraran "imposible" castigar a sus estudiantes: es el poder que emanaba de ellos el que se lo impedía.

En el segundo testimonio sobresale la norma que protege a los NNA de la violencia. Su promoción es, sin duda, uno de los avances más importantes que se han realizado en las zonas de estudio. Sin embargo, como podemos percibir en el sincero testimonio de Marcos, la prohibición del castigo físico en la escuela no acaba con la idea de que los NNA "pertenecen" a los adultos. Desde la perspectiva de este docente, él no puede golpear a los estudiantes, pero sus padres sí. Ese es otro asunto, parece querer decir. No encontramos un cuestionamiento al adultocentrismo ni al poder de la autoridad familiar sobre los NNA. Las respuestas de los docentes entrevistados no terminan de dibujar a los NNA como sujetos iguales en derechos.

De esta manera, encontramos en los testimonios avances importantes en lo que respecta a rechazar el castigo físico, pero no cuestionamientos a las ideas de disciplina y autoridad sobre las que se basa la normalización del maltrato. Las maestras y maestros rechazan el síntoma, pero no han tenido espacios para reconocer la enfermedad.

Esto genera en los más reticentes una sensación de pérdida: "Y ahora, ¿qué podemos hacer? Hablarles no más, porque si no, nos denuncian". Esta situación, menciona Rojas (2019), debe ser tomada en cuenta al momento de elaborar normativas y planes de capacitación y formación continua para docentes porque, si bien la norma establece eliminar el castigo, es posible que deje al docente sin herramientas para fomentar la disciplina entre sus estudiantes desde un enfoque positivo.

## 4. DISCUSIÓN

El castigo físico y el trato humillante aplicados a los NNA están fuertemente relacionados con las nociones de disciplina y obediencia de las sociedades adultocéntricas. Se trata de un vínculo contraproducente —tal como lo señalan estudios como el de Heilmann y otros (2021)— que suele estar naturalizado, pues forma parte de las concepciones y/o esquemas de pensamiento de los adultos, una expresión del *habitus* social.

Por esa razón resulta importante indagar sobre la vida de docentes para averiguar qué experiencias contribuyen a formar sus nociones de disciplina, autoridad y castigo. A partir de ahí propongo examinar los factores que pueden mediar en la tolerancia o el rechazo a la violencia como forma de castigo para controlar a los estudiantes, con el fin de encontrar puntos de inflexión en los que se apoyen la formación docente inicial y continua, la normativa y las políticas para desterrar el castigo físico y la humillación del ámbito escolar.

Sobre la base de las preguntas que dirigieron este estudio, analicé los hallazgos en dos partes: en primer lugar, considerando las experiencias de los docentes como hijas/os, como escolares y en su formación inicial docente; en segundo lugar, considerando sus experiencias como adultos, tanto personales como profesionales, para averiguar cuáles de esas experiencias reforzaron y/o modificaron sus aprendizajes sobre disciplina, autoridad y castigo.

## **4.1 Experiencias como hijos, como escolares y en la formación inicial docente**

Las entrevistas revelan algunas pautas comunes de crianza y escolaridad entre los diez participantes del estudio, las mismas que dan cuenta de un modelo tradicional de disciplina (Omer 2018) aprehendido y reforzado tanto en el hogar como en las instituciones formativas (la escuela y los centros de educación superior).

Se trata de un modelo que desconoció su calidad como sujetos de derecho, que fue violento y contradictorio. Los padres, las madres y los cuidadores de las maestras y maestros entrevistados utilizaron contra ellos golpes y amenazas de manera cotidiana, con la finalidad implícita y explícita de que aprendieran a respetar y asumir ciertas pautas y mandatos. La autoridad adulta que ejerció este tipo de prácticas se constituyó como incuestionable y es recordada como poco dialogante, demandante y represiva, más parecida a un patrón que a una figura de afecto maternal o paternal (Mannarelli 2018). Esta perspectiva permite "comprender" el uso de prácticas violentas. Hay una idea de la relación adulto-NNA que se requiere deconstruir.

Lo anterior, sin embargo, no significa que la crianza de los docentes entrevistados estuviese desprovista de demostraciones de ternura. Esta contradicción caracteriza a los padres, madres y docentes de los entrevistados y reforzó la construcción social de nociones sobre la adultez como fiscalizadora, confusa, dulce y a la vez violenta.

Las estrategias violentas de reafirmación de la autoridad adulta descritas por los docentes entrevistados revelan un adultocentrismo y una cultura patriarcal en los que el poder se basa en la fuerza física y en la dominación de la voluntad de quien es más débil, menos poderoso. En relación con el punto anterior, los afectos, la ternura —incluso el encuentro mediante el diálogo intergeneracional— no lograron desplazar a los golpes y/o amenazas, pues desde el punto de vista de la cultura patriarcal, atender a las emociones — algo considerado femenino y "menor"— es menos efectivo, práctico y útil que aplicar castigos.

Por otro lado, al referirse a su formación inicial, ninguno de los entrevistados recuerda haber tenido espacios para reflexionar sobre la disciplina, la autoridad, el castigo físico y el trato humillante, mucho menos para cuestionarlos. De esta

manera, el silencio sobre estos temas refuerza la naturalización de las ideas aprendidas en la vida pre profesional. Los entrevistados señalan también que la formación inicial no los proveyó de estrategias para fomentar la disciplina en el aula, y que las nociones de convivencia o de disciplina positiva que hoy promueve el Minedu no caracterizaron la educación que recibieron en los centros de formación pedagógica.

## **4.2 Experiencias personales y profesionales de la vida adulta**

La experiencia en aula ha permitido que algunos de los docentes entrevistados cuestionen sus ideas de disciplina. La ineffectividad de los gritos y castigos llevó a varias maestras a buscar estrategias alternativas con "estudiantes difíciles" y a descubrir que el diálogo y el afecto les proporcionaban mejores resultados. Otros docentes, sobre todo hombres, refirieron la necesidad de demostrar a través de su voz, entonación y/o presencia "quién manda en el aula". Según ellos, mientras eso quede claro, no es necesario usar la violencia y pueden crearse mejores condiciones para dialogar y aconsejar, estrategias sumamente valoradas por todos los entrevistados. También llama la atención la efectividad que se considera tiene el uso de normas de convivencia y el posicionamiento de ese término una vez iniciada la experiencia en aula.

Por otro lado, la formación continua, expresada en capacitaciones diversas recibidas a lo largo de los años, ha marcado a las maestras y maestros rurales. Son ellos quienes más valoran los espacios de reflexión generados en los talleres que organizan las UGEL y otras instituciones, donde se ha hablado del uso de la violencia desde dos perspectivas indispensables: la normativa y la psicológica. Mediante la primera han comprendido que el castigo físico está prohibido por ley; mediante la segunda perspectiva, la mayoría de los entrevistados (aun si no todos) reconocen que la violencia es perjudicial para el desarrollo de los NNA. Además, se les ha enseñado algunas estrategias para fomentar la convivencia, tal como lo propone el Minedu en la actualidad.

Sin embargo, la experiencia que sin duda más ha contribuido a cuestionar las nociones de disciplina, autoridad y castigo aprendidas en la infancia es la maternidad y la paternidad. El cuidado y la relación con las hijas e hijos ha repercutido en la mirada que se tiene de las alumnas y alumnos, y ha generado que se cuestione el uso de golpes contra quien "pudiera ser mi hijo".

Entre las estrategias que la mayoría de los entrevistados señala emplear con sus propios hijos está el diálogo. Se le considera un espacio de encuentro intergeneracional mediante el cual se comparten experiencias, se ofrecen consejos, se escucha. Usarlo con los hijos significa que se lo puede también utilizar con los estudiantes, y esa es una ventana abierta importante para debatir las relaciones adulto-NNA, que no son profundamente analizadas por las maestras y maestros a quienes entrevistamos.

Los testimonios recogidos nos demuestran que la idea de disciplina aprendida no es garante de derechos y que se requiere de un largo proceso de cuestionamiento para llegar a perspectivas más positivas para el desarrollo de los NNA. La experiencia de vida de los docentes debe ser reconocida y usada como base de este cuestionamiento.

## **5. RECOMENDACIONES**

### **5.1 Respecto a la formación docente inicial y continua**

Resulta urgente vincular la vida personal de los docentes con su ejercicio profesional. La experiencia docente es un constructo que abarca mucho más allá de las vivencias dentro de la escuela y que tiene que ver con la forma como se constituyen las subjetividades respecto a los NNA y su trabajo. Así, el potencial de cambio que genera la reflexión sobre la vida misma como hijas e hijos y los retos que se afrontan como padres o madres son vitales para estimular cuestionamientos y nuevas perspectivas sobre cómo interactuar con los NNA y cómo promover la disciplina (Morgade 2010).

Esto reclama espacios de formación vivenciales, reflexivos y deconstructivos —más allá de las capacitaciones centradas en transmitir información—, que amplíen la mirada sobre la violencia contra los NNA, dejando de entenderla solo como una falta de control emocional. La formación docente inicial no puede evadir el cuestionamiento al adultocentrismo y la cultura patriarcal.

### **5.2 Respecto a la normativa y las políticas**

Poner de relieve la protección de los NNA frente a la violencia que contra ellos ejercen los adultos sigue siendo imprescindible. Si bien en el presente estudio se ahonda en la necesidad de trabajar en la deconstrucción de



aprendizajes sociales respecto al castigo físico y el trato humillante, no puede negarse el efecto positivo que tiene la normativa que busca evitar la violencia en la escuela. Esta normativa debe llegar a los docentes tal como nuestros entrevistados de las áreas rurales nos lo expusieron: explicando siempre los efectos contraproducentes de la violencia.

El camino hacia concepciones más positivas de la disciplina y de la relación adulto-NNA requiere aún de mucho trabajo. Haciendo nuestra la consigna feminista “lo personal es político”, podremos hacer de nuestras propias experiencias de vida, aprendizajes que cambien las perspectivas docentes en pos de una escuela respetuosa de la vida y el aprendizaje ético de las alumnas y alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Ansión, Juan (Ed.) (2000).** Autoridad en espacios locales: una mirada desde la antropología. Lima: PUCP.

**Ames, Patricia (2013).** Entre el rigor y el cariño: infancia y violencia en comunidades andinas. Lima: IEP.

**Arfuch, Leonor (2002).** El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad humana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Arrunátegui, Gabriela (2020).** Una aproximación a la violencia en escuelas primarias multigrado de zonas rurales de Piura, Cajamarca y Loreto. Lima: Proyecto CREER – GRADE.

**Benavides, Martín (1997).** Grandes unidades escolares y violencia: modelo para desarmar. En Francisco T. Téllez (Ed.), Análisis de políticas: documentos sobre problemas educacionales en América Latina. Santiago de Chile: REDUC.

**Bernal Martínez de Soria, Aurora y María Gracia Guanaldi (2009).** Autoridad, familia y educación. Revista Española de Pedagogía, año LXVII, n° 244, setiembre: 511-528.

**Bourdieu, Pierre (2000).** La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

**Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2008).** La reproducción. Madrid: Editorial Popular.

**Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003).** Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Lima: CVR.

**Creswell, John W. (2008).** Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Tercera edición. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

**De la Fuente, Erica y Carlos Mario Recio (2002).** Los castigos en la escuela ¿cambios o continuidades? Revista Historia y Espacio, 19. Universidad del Valle, Colombia.

**Decreto Supremo 001-2012-MIMP,** que aprueba el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021. El Peruano, Lima, 14 de abril de 2012.

**Decreto Supremo 010-2012-Minedu,** que aprueba el reglamento de la Ley 29719, "Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas". El Peruano, Lima, 3 de junio de 2012.

**Decreto Supremo 004-2018-Minedu,** que aprueba los "Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes". El Peruano, Lima, 13 de mayo de 2018.

**Decreto Supremo 013-2018-Minedu,** que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. El Peruano, Lima, 14 de diciembre de 2018.

**Decreto Supremo 013-2019-Minedu,** que aprueba la Política Nacional de Juventud. El Peruano, Lima, 23 de septiembre de 2019.

**Directiva 019-2012-Minedu/VMGI-OET aprobada por Resolución Ministerial 0519-2012-ED.** El Peruano, Lima, 21 de diciembre de 2012.

**Facio, Alda (2011).** El patriarcado y sus instituciones. Recuperado de: <http://www.juliaardon.com/2006/08/el-patriarcado-y-sus-instituciones-por-alda-facio/>

**Fontana, David (1995).** La disciplina en el aula. Gestión y control. Buenos Aires: Santillana.

**Foucault, Michel (1976).** Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

**Guerrero, Luis (1994).** Cultura de paz y democracia al interior del aula. Agenda Educativa, 6. Lima: Foro Educativo.

**Guerrero, Gabriela y Vanessa Rojas (2016).** Understanding children's experiences of violence at home in urban and rural Peru: A qualitative longitudinal study. Artículo inédito. Oxford: Young Lives.

**Heilmann Anja y otros (2021).** Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies. The Lancet, vol. 398: 355-364.

**Knowles, Gary J. (2004):** Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En Ivor F. Goodson (Coord.), Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro.

**Leite, Analía E. (2011).** Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: Vida personal, trabajo y desarrollo profesional. Málaga: Spicum.

**Ley 29719,** "Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas". El Peruano, Lima, Perú, 25 de junio de 2011.

**Mannarelli, Mariemma (2018).** La domesticación de las mujeres. Patriarcado y género en la historia peruana. Segunda edición. Lima: La Siniestra Ensayos.

**Millett, Kate (2017).** Política sexual. Madrid: Cátedra.

**Minedu – Ministerio de Educación (2017).** Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes. Lima: Minedu.

**Minedu – Ministerio de Educación (2020).** Guía para la elaboración e implementación de las normas de convivencia y las medidas correctivas en la institución educativa desde la disciplina positiva. Lima: Minedu.

**Minedu – Ministerio de Educación (2021).** Orientación para la elaboración de las normas de convivencia escolar adaptadas a la educación a distancia. Lima: Minedu.

**Minedu – Ministerio de Educación (2021).** Resolución Viceministerial 005-2021-Minedu.

**Miranda, Alejandra (2016).** El uso del castigo físico por parte del docente y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana. Avances de Investigación, 21. Lima: GRADE. Recuperado de: <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/279>

**Morgade, Graciela (2010).** Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 28, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

**Muñoz, Fanni (2018).** Relevancia de la igualdad de género en la educación actual. Recuperado de: <https://www.educacionperu.org/relevancia-la-igualdad-genero-la-educacion-actual/>

**Nelsen, Jane (1998).** Disciplina con amor, ¿cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas? Bogotá: Planeta.

**Oberst, Úrsula (2003).** La aportación de Rudolf Dreikurs a la psicología adleriana. Barcelona: Universidad Ramon Llull.

**Ogando, María José y Kirrily Pells (2015).** Corporal punishment in schools: longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam. Innocenti Discussion Paper, 2015-02. Florencia: Unicef.

**Omer, Haim (2018).** La nueva autoridad: Familia, escuela, comunidad. Madrid: Morata.

**Posada Kubissa, Luisa (2017).** Bourdieu, el habitus y la dominación masculina: tres apuntes. Revista de Filosofía, vol. 73: 251-257. Madrid: Universidad Complutense.

**Ragin, Charles y Howard Becker (1992).** What is a case?: exploring the foundations of social inquiry. Nueva York: Cambridge University Press.

**Rojas, Vanessa (2011).** "Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas". Percepciones sobre disciplina y autoridad en una escuela secundaria pública en el Perú. Documento de Trabajo, 70. Lima: Niños del Milenio y Young Lives.

**Rojas, Vanessa (2019).** "Cualquier cosa nos puede pasar". Dos estudios de caso sobre experiencias de violencia contra niñas durante el curso de sus vidas. Documento de Trabajo, 97. Lima: Niños del Milenio y Young Lives.

**Sánchez, María José (2020).** El lugar de la pregunta, la autoridad y la autonomía en la escuela peruana: aportes para el desarrollo de "la disciplina" que necesitamos. Serie Aportes para el Diálogo y la Acción. Lima: GRADE y Proyecto CREER.

**Scheinvar, Estela y Valeria Llovet (2017).** La producción de la (in) disciplina: tensiones entre la obediencia y los procesos de singularización. Sisyphus. Journal of Education, vol. 5, issue 1: 50-68.

**Stromquist, Nelly P. (2006).** Una cartografía social del género en educación. Educação & Sociedade, 27(95): 361-383.

**Stromquist, Nelly P. (2015).** Women's empowerment and education: linking knowledge to transformative action. European Journal of Education, 50 (3): 307-324.

**Tort, Antoni (2001)** "Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela". En Jaume Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

**Trinidad, Rocío (2006)**. Militarizando la escuela, otra vez. *Quehacer*, 161: 26-35.

**Uccelli, Francesca (2000)**. Autoridad y liderazgo entre los alumnos. En Juan Ansión (Ed.), *Autoridad en espacios locales: una mirada desde la antropología*. Lima: PUCP.

**Vélez, Odette (Comp.) (2012)**. *La educación desde el psicoanálisis. La función analítica del educador*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

## ANEXO.

### GUÍA DE ENTREVISTA

1. Analizando como adulto/a su propia niñez-adolescencia, ¿considera usted que fue un/a niño/a travieso/a o tranquilo/a? ¿Y de adolescente?
2. De darse el caso, ¿cómo solían ser las llamadas de atención y los castigos en su familia? ¿Quién cumplía el rol de mantener el orden en casa?
3. ¿Tiene usted hijos/hijas?  
De responder afirmativamente:
  - a. ¿Qué estrategias usadas por su familia mantuvo con su propia familia?
  - b. ¿Algunas ideas que tenía sobre la crianza y la disciplina cambiaron cuando usted tuvo su propia familia?
  - c. ¿Qué siente que ha aprendido sobre la crianza, la disciplina, los límites a través de sus hijos/as?
4. Cuando estaba usted en la escuela, ¿disfrutaba de ella, le gustaba? ¿Por qué?
5. ¿Considera usted que era un/a estudiante disciplinado/a? ¿Por qué?
6. ¿A qué maestros/as recuerda? ¿Cómo fomentaban ellos/as la disciplina en el aula? (Especificar prácticas a través de ejemplos)



7. Además de lo que hacía el docente, ¿qué otro tipo de castigos se impartían en la escuela? ¿Alguna vez fue castigado?

8. ¿Qué opinaba entonces de los castigos? ¿Y de aquellos/as que eran castigados/as? ¿Por qué eran castigados? (Tratar de descubrir si le parece que "merecían" los castigos o no).

9. ¿Dónde estudió educación? ¿Qué le gustaba y qué no del lugar donde se formó? ¿Qué se decía ahí sobre ser docente? (Preguntar sobre los discursos, los consejos... Si no hay recuerdos, sobre cómo eran las clases de los maestros/as que más recuerda).

10. ¿Qué recuerda que se esperaba de ustedes como futuros/as docentes?

11. ¿Siente que la formación inicial le preparó para la realidad que encontró en la escuela?

12. ¿Cómo trabajó aspectos relacionados con la disciplina y el orden en sus primeros años de docente? ¿Dónde cree que aprendió esas estrategias? (Tomar en cuenta si encontramos aspectos relacionados con lo que se recuerda de la formación en la casa o en la escuela). ¿Estudió algo más ligado a cómo mantener el orden, la disciplina, esos aspectos...?

13. ¿Considera que ha cambiado en relación con lo anterior? ¿Cómo trabajaba antes la formación actitudinal, el orden, la disciplina con sus estudiantes? ¿Cómo los trabaja ahora? (Pedir ejemplos: si un niño/a se porta mal, insulta o es agresivo/a, usted, ¿qué hacía? Y ahora en cambio, ¿qué hace?, ¿por qué?).

14. ¿Cuáles son actualmente los principales problemas de comportamiento de un estudiante? ¿Y de una estudiante? ¿Quiénes son más difíciles de tratar: los chicos o las chicas? ¿Por qué?

15. ¿Qué espera de sus estudiantes, tanto hombres como mujeres? ¿Qué cree que debe hacer para lograrlo?/¿Podría ayudar? ¿Cómo es un/una estudiante ejemplar para usted?

16. ¿Qué cree haber aprendido sobre la forma de tratar, interactuar, aproximarse a los/as estudiantes en estos últimos años? ¿Quién o qué le ayudó a generar ese aprendizaje? (Algún curso, taller, lectura, consejo de colegas, experiencia con estudiantes, etc.).

17. Esto que usted señala que ha aprendido que es importante, ¿contrasta con lo que las familias esperan de usted? ¿Qué espera de usted la comunidad donde trabaja/las familias? ¿Es distinto de lo que usted considera que es su trabajo? ¿Por qué?

18. ¿Algún aspecto del Currículo Nacional de la Educación Básica le ha permitido aclarar conceptos, ideas o propuestas sobre la disciplina o la convivencia? ¿Algún otro documento normativo lo ha hecho? ¿Por qué?