
GESTIÓN DE LA DISCIPLINA EN EL AULA SIN CASTIGO⁶

Management of discipline in the classroom without punishment

⁶ Este texto es fruto de la sinergia de tres investigaciones en las que participan los autores. Por parte de Diana Restrepo el texto es resultado de las investigaciones: “Justicia Restaurativa en la Escuela. Estado del Arte en Colombia”, inscrita en el Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, y “Abolicionismo: más allá del Derecho Penal. Una propuesta integral”, investigación registrada en la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali DGI-COCEIN No. 421-621116-A42. Por parte de Adolfo Murillo Granados, el texto es resultado de la investigación “Constitución, Derechos Humanos y Ley Penal”, como miembro del Grupo de investigación GICPODERI de la USC.

Diana Restrepo Rodríguez
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0003-4366-9401>

Adolfo Murillo Granados
Universidad Santiago de Cali
<https://orcid.org/0000-0002-5409-6402>

Resumen

Como obtener disciplina en el aula es uno de los problemas que cotidianamente enfrentan maestros y maestras en todas las escuelas, en este texto se propone resignificar la disciplina como organización, constancia y planificación, y lograrla mediante diferentes técnicas que renuncian al uso del castigo, tato en su visión tradicional como en su cara positivizada: el premio.

Palabras Claves

Escuela, pedagogía, disciplina, castigo.

Abstract

How to obtain discipline in the classroom is one of the problems that teachers have to face every day in all schools, in this paper, it is proposed to resignify the discipline as organization, constancy and planning, and achieve it through different techniques that renounce the use of punishment, tact in its traditional vision as in its positivized face: the reward.

Key words

School, pedagogy, discipline, punishment.

1. Introducción: resignificando la disciplina

El término disciplina está siempre presente en la escuela, usándose en infinidad de sentidos que van desde la temerosa expresión de una necesidad: *sin disciplina no se puede ejercer la labor docente*, hasta la crítica preocupada por el bienestar de los y las estudiantes: *la disciplina es una forma de justificar la tiranía y el abuso*.

Y es cierto que la disciplina, no sólo en el ámbito escolar, ha sido una necesidad usada para legitimar numerosos abusos de poder y restricciones a la libertad. Y es que podría decirse que, junto con el concepto de inseguridad, el de indisciplina genera temor. Temor que es utilizado para que las personas acepten condiciones con las cuales de otro modo no se estaría de acuerdo.

Sobre el concepto de indisciplina Martínez-Otero Pérez, expone:

“Indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado). A veces se producen graves desórdenes de la vida en las aulas que constituyen un serio problema escolar: incumplimiento de tareas, retrasos injustificados, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, etc. En ocasiones, incluso, se llega al desafío, la amenaza y la agresión, del alumno al profesor o a la inversa. Estos problemas de indisciplina suponen un grado de conflicto mayor que las conductas disruptivas” (2001, p. 301).

Disciplina es una palabra que viene de discípulo (Montero Guerrero, 2012), indicando la disposición a seguir las indicaciones de otra persona, lo que se relaciona con la concepción más tradicional de la educación, en donde se supone que alguien enseña y otra persona aprende; concepción que por lo demás ya ha sido bastante cuestionada, aunque ahondar en esto excede los límites del presente escrito. Sin embargo, en la actualidad, la RAE define disciplinar como:

1. tr. Instruir, enseñar a alguien su profesión, dándole lecciones. /
2. tr. Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo. U. t. c. prnl.
3. tr. Imponer, hacer guardar la disciplina (observancia de leyes y ordenamientos) (Real Academia Española de la Lengua, 2017, dle.rae.es).

Ahora bien, puede aceptarse que “la disciplina es necesaria, mas, en modo alguno ha de apoyarse en el miedo del educando. Por disciplina entendemos el conjunto de estrategias que se establecen en el aula para el adecuado funciona-

miento del grupo. Se pretende que los alumnos, a través de las normas y convenientemente dirigidos por el profesor, alcancen los objetivos de formación previstos” (Martínez-Otero Pérez, 2001, p. 308). Cualquier grupo requiere de cierta organización, y en este sentido puede hablarse de disciplina; así como para cualquier aprendizaje se requiere de cierta constancia y planificación, frente a la que puede hablarse de autodisciplina. Ambas serían necesarias en la escuela. Pero no podemos olvidar que el uso más frecuente de la disciplina sigue siendo un sinónimo de castigo (aunque se le ponga un nombre bonito, como el de disciplina con amor, que no es más que un triste eufemismo que refleja una creencia trágica y generalizada: te castigo porque te quiero, te castigo en nombre del amor, como en el maltrato intrafamiliar, como en las cruzadas...), y en este texto se rechaza la necesidad de éste en cualquier circunstancia, ante cualquier acto que se dé en el ámbito escolar, negando que tenga ningún uso pedagógico positivo posible.

La pregunta que surge entonces es, ¿cómo fomentar la disciplina en la escuela sin acudir al castigo, o a su versión positiva e igualmente nociva que son los premios? Tema que se vincula, como quien lea podrá suponer, con el fomento de prácticas restaurativas que permitan ante cualquier conflicto, implique o no violencias en diferentes grados, responder con estrategias no punitivas.

Y en todo lo anterior es muy importante no olvidar el contexto escolar, sobre el cual López Rodríguez (2016) nos recuerda:

Así, en contextos donde confluye la violencia urbana con las resistencias por existir, aparece la escuela como escenario de encuentros, aprendizajes, alegrías, retos y proyecciones, aparece el maestro y la maestra como acompañantes de procesos afectivos y cognoscitivos, aparecen los y las amigas como pares, cómplices o rivales y la familia como vínculo y apoyo, otras veces como fuga y ausencia. En general, todo el contenido de la escuela, atraviesa la vida de los NNAJ movilizándolo sus fibras y otros discursos distintos a la violencia (p. 11).

2. La propuesta del modelo humanista

Algunas propuestas de disciplina, asumen que puede hablarse de tres modelos o estilos para manejar la disciplina en el aula: a) modelo restrictivo, b) modelo permisivo; y el que proponen como un punto medio entre los dos extremos anteriores: c) el modelo denominado de Disciplina Positiva.

La disciplina positiva tiene las siguientes características: · Firmeza con dignidad y respeto · Libertad con orden · Limitada capacidad de elección · Afirmación: “Tu puedes elegir y hacer lo que desees, dentro del respeto por los demás”, Aprende a tomar decisiones · Sentimientos de seguridad (el alumno / niño se siente seguro en el hogar o espacio educativo) · No se teme al error: (ej. el niño tiene que entender que el regaño o llamada de atención no afecta el amor que el adulto le puede tener). · Se considera al otro (cuando yo funciono desde este tipo de disciplina, el adulto ha hecho el trabajo de mostrarme la relación que tiene mi comportamiento con el otro y yo lo entiendo). Yo entiendo que puedo (Portilla Castellanos, 2015, p. 4).

Otra definición que contiene una visión no necesariamente punitiva de la disciplina es la sostenida por Márquez Guanipa, Díaz Nava y Cazzato Dávila (2007):

En el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela. Este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa. Por ello, hoy en día en los planteles educativos ya no se hace referencia al reglamento interno como forma de regular el comportamiento exclusivo de los alumnos, sino que se ha adoptado el nombre de “manual de convivencia” como forma de establecer normas que contribuyan a la convivencia de todos los que conforman la institución. [...] / Es importante que los docentes asuman la disciplina como un proceso del logro de autodisciplina, autodirección y disciplina consciente; para que la cuota de participación y responsabilidad sea más efectiva en los distintos actores del sistema educativo, es decir, la disciplina es una construcción y corresponde a todos, en diversos grados de responsabilidad (pp. 127-128, 131).

Sin embargo, las definiciones anteriores carecen aún de elementos claros para que en la práctica se pueda pensar la gestión de la disciplina en el aula sin acudir al castigo (o a los premios). En este sentido, es importante, para entender la propuesta que aquí se realiza, identificar que el castigo-premio es una estrategia que sigue un modelo psicológico conductista, y que para oponernos

a las propuestas que de éste se derivan en la escuela para incidir en el comportamiento, podemos también acudir a otro modelo psicológico, el humanista.

Sobre este, Márquez Guanipa, Díaz Nava y Cazzato Dávila (2007) exponen:

El concepto clave es que se produce un crecimiento en un clima de aceptación, cariño, empatía, que no juzga y permite al sujeto penetrar en sus pensamientos y sentimientos en atmósfera de libertad para resolver sus propios problemas. Para esto, el docente tiene que ser formado en la habilidad de saber escuchar y tiene que ser capaz de entender el significado del mensaje de su alumno. Ginott, introduce el concepto de límites y expresa que castigar a un niño es desesperarlo y hacerlo ineducable, se hace hostil, rencoroso y es prisionero de la venganza. En la disciplina, lo que genera odio debe ser evitado, lo que crea autoestima debe ser buscado. En este modelo se requiere establecer límites a la conducta, pero nunca a los sentimientos. Todos los sentimientos deben ser aceptados, por muy malos o destructivos que sean, y los límites han de ponerse a las acciones o a las conductas que podrían resultar de tales sentimientos (p. 137).

Así mismo, estos autores señalan cómo Maslow, a partir de la idea de las jerarquías de las necesidades humanas, empieza evidenciar la necesidad de trabajar sobre el ambiente en el que se da el desarrollo como parte de la educación, garantizando la satisfacción de las necesidades fisiológicas, de la seguridad, el afecto y amor y la pertenencia a un grupo, así como el respeto, la estima y la autorrealización.

Los problemas de disciplina se consideran como resultado de que el alumno se encuentre detenido en un nivel de necesidades (por ejemplo cariño y pertenencia), mientras que la escuela le exige que valore otras (como respeto y estima). / A nivel general, la concepción humanista se basa en la concepción de la persona como un ser con potencialidades, fortalezas, valores, actitudes y limitaciones que le permiten desarrollarse positivamente. Se asume un concepto de persona con muchas posibilidades para crecer y madurar, lo único que necesita es que se le brinde la oportunidad; toma en cuenta la libertad personal y le asignan una mayor importancia a la motivación intrínseca. El hecho de creer en los jóvenes y en sus potencialidades y recursos, es un cambio de paradigma que hace posible trabajar con mayor éxito en el sistema educativo. La idea es partir de las necesidades del estudiantado y acercar las expectativas individuales a las del grupo y del docente. Cuando se satisfacen las necesidades, la motivación de la persona no cesa, por el contrario, aumenta para conseguir mayores logros. Es decir, cuanto más éxito obtiene de sus esfuerzos por conocer y entender, más se empeñará en conseguir más conocimiento y entendimiento. En el modelo humanista, el docente debe analizar, en forma conjunta con los estudiantes, cuáles medidas se van a aplicar y para qué. Esta negociación requiere de parte del docente una actitud de madurez y apertura para que los estudiantes asuman mayor responsabilidad en la determinación y

cumplimiento de sus normas. Según este enfoque, el docente debe comunicar con facilidad sus pensamientos a los estudiantes; implementar estrategias, las cuales se establecen mediante un consenso; facilitar la posibilidad para llegar a acuerdos con los estudiantes; mostrar comprensión y promover formas de ayuda en las necesidades de los estudiantes (Márquez Guanipa, Díaz Nava & Cazzato Dávila, 2007, pp. 137-138).

Dentro del modelo humanista queremos resaltar los aportes de Abraham Maslow (1972), pues a partir de su pirámide de las necesidades humanas (la cual puede ser consultada en numerosas fuentes, y que por motivos editoriales aquí no se presenta) se pueden buscar estrategias concretas que permitan gestionar la disciplina en el aula sin castigo.

“Sabemos ya que el requisito previo fundamental de un desarrollo saludable estriba en la satisfacción de las necesidades básicas” (Maslow, 1972, p. 222), pero también existe la necesidad de que las personas sean conscientes de que las demás tienen estas mismas necesidades, para que no busquen su satisfacción sin control (Ibíd.) Sin embargo, lo natural es la abundancia y con una buena organización las necesidades pueden satisfacerse para todos. Esto lo enseña la ecología política (Stahel, 2002) y también la economía de la abundancia (Pinilla, 2017).

Así, la o el docente podrá encontrar el ambiente tranquilo y pleno de la atención que requiere para desarrollar su labor de enseñanza-aprendizaje si logra garantizar, aunque sea en parte, al menos en el aula, las necesidades de niñas, niños y adolescentes.

Si hay hambre o hay sueño no puede haber disciplina. Esto no puede garantizarse desde la escuela, pero en el aula, ante estos síntomas, pueden usarse estrategias sencillas como permitir que se coman alimentos en el aula, y usar esto para el aprendizaje, para el diálogo y la reflexión. También puede dormirse un poco. ¿Por qué en lugar de instalar mesas de reflexión en los rincones a donde se envía a las y los pequeños a pensar sobre sus malas conductas, no instalamos una colchoneta, o una hamaca en esa misma esquina para que quien esté muy cansada(o) acuda a un pequeño descanso? Pero aún más, habría que abolir por completo la prohibición, aún bastante presente en las escuelas, de acudir al baño cuando se requiera. También por supuesto, será importante verificar que las sillas sean adecuadas, que no haga mucho frío o mucho calor, y buscar estrategias dentro de las posibilidades de cada espacio.

En cuanto a la seguridad, una estrategia importante, que desde la gestión de conflictos es también muy conocida, es que haya un ambiente de confianza, de tranquilidad, y para ello, hay niveles de confidencialidad que deben establecerse. Amenazar con, o acudir a superiores para que resuelvan los conflictos que se presentan en el aula va en detrimento de esto.

El diálogo debe intentarse, en primer lugar, entre quienes se presentan los conflictos, aunque en caso de no poderse gestionar debe acudir a otros mecanismos. En el diálogo, además, deben incluirse las manifestaciones no verbales, pues aunque se esté lejos de compartir que “la enseñanza es considerada como un proceso de transmisión de saberes” (Cantillo Sanabria & Rojas Miranda, 2017, p. 18), si se está de acuerdo en que en el ámbito educativo la comunicación es un factor clave y que el discurso desempeña un rol esencial en el que el lenguaje no verbal es parte muy importante (Cantillo Sanabria & Rojas Miranda, 2017, p. 19).

Sin embargo, lo fundamental para obtener una disciplina sin castigo, en cuanto al proceso de comunicación, es dejar de juzgar y ampliar la comprensión, pues esto otorga a niñas, niños y adolescentes la confianza para expresar sus necesidades y sentirse seguros(os). También las diferentes prácticas restaurativas ayudan a que haya un ambiente de seguridad en el aula, permitiendo que se erradiquen los abusos de los (las) docentes y el acoso escolar entre pares.

Otra estrategia fundamental es renunciar a técnicas de disciplina que atenten contra los lazos de amistad y/o amor entre los y las estudiantes; “a nadie se le ocurriría poner en entredicho que “necesitamos” yodo o vitamina C. Os recuerdo que la evidencia de nuestra “necesidad” de amor es exactamente del mismo tipo” (Maslow, 1972, p. 29); en ellas se incluye no prohibir manifestaciones de afecto, siempre que estas se presenten en momentos y formas no adecuadas a la moralidad hegemónica, como suele exigirse, sino a las actividades que se estén desarrollando. Besarse en el descanso no afecta nada, hacerlo en medio de una explicación de matemáticas impide prestar atención, pero no lo hace que dos personas estén tomadas de la mano o abrazadas. Acciones como cambiar de grupo de estudio a un grupo de amistad, para que no se hable en clase, o sentar a dos amigas(os) es esquinas contrarias son contraproducentes. Hay otras estrategias como ubicar a todas las personas en círculo, o pedir a quienes más hagan ruido que colaboren tomando notas en el tablero, o que representen físicamente algunos ejemplos, etc.

3. Las propuestas para alcanzar la disciplina en el aula sin castigo

El respeto absoluto a las niñas, niños y adolescentes tiene que guiar toda actividad en la escuela, para garantizar el auto-reconocimiento y la confianza en sí de quienes están en proceso de formación, así como para darles ejemplo de cómo se espera que traten a las demás personas (más teniendo en cuenta la plasticidad cerebral que le hace muy receptivo e incide en que las niñas y niños asuman los comportamientos de padres y educadores (Rodríguez, 2016)). Reconocer esta necesidad es uno de los motivos principales para que el castigo, en todas sus formas, sea rechazado en la escuela. Y un paso para ello es dejar de pensar que las niñas, niños y adolescentes pueden ser buenos o malos, dejar de juzgarles y hacer ejercicios de comprensión que nos permitan ayudarles a adquirir herramientas para la dirección de sus sentimientos, energías y violencias, hacia expresiones creativas que les beneficien a ellos y a las demás personas.

En el caso de los niños, la situación es mucho más compleja. Por lo menos sabemos que el niño sano es también capaz de estar justificadamente enojado, autoprotgerse y autoafirmarse, es decir, de una agresión reactiva. Parece, pues, que al niño le faltaría aprender no sólo a controlar su ira, sino también cuándo y cómo expresarla (Maslow, 1972, p. 266).

Dentro de esto es esencial garantizar siempre en el aula un mecanismo de fuga previamente acordado con el grupo, de manera que si alguien se siente mal, enojado, alterado, demasiado triste, confundido, etc., tenga siempre una posibilidad de salir de la situación, de huir de ella para evitar la agresión: puede ser acudiendo al baño, haciendo una señal para que nadie le hable por un rato, o cualquier otra forma que se establezca.

Posee suma importancia, sin embargo, y aun diría que es crucial, renunciar a nuestro hábito, de tres mil años de antigüedad, de dicotomizar, dividir y separar siguiendo las pautas de la lógica aristotélica (“A y no-A son completamente distintos el uno del otro y se excluyen mutuamente. Realiza tu elección: el uno o el otro. Pero no puedes elegir los dos”). A pesar de lo difícil que pueda resultar, debemos aprender a pensar de manera holística y no atomista. Todos estos “opuestos” se encuentran de hecho integrados jerárquicamente, sobre todo en las personas más saludables, y uno de los objetivos más propios de la terapéutica es sustituir la dicotomía y la división por la integración de los opuestos aparentemente irreconciliables. Nuestras cualidades deiformes se basan en nuestras cualidades animales y necesitan de ella. Nuestra edad adulta no debería ser únicamente una renuncia a la infancia, sino una inclusión de sus valores positivos y una edificación sobre ella. Los valores superiores están

integrados jerárquicamente con los valores inferiores. En el fondo, dicotomizar patologiza y la patología dicotomiza (Maslow, 1972, p. 239).

Si se garantiza todo lo anterior, podrá llegarse a la parte más alta de la pirámide, donde se encuentra la autorrealización. Esto, en el aula, se verá reflejado en la disciplina: un ambiente lleno de motivación hacia el aprendizaje, con pleno respeto de sí y de las demás personas (estudiantes, docentes, padres, empleados(as)), abierto a la expresión y desarrollo de la creatividad. Y es que, como el mismo Maslow (1972) indica:

La observación de los niños muestra cada vez más con mayor claridad que los niños sanos *disfrutan* desarrollándose y avanzando, adquiriendo nuevas habilidades, facultades y poderes. Esto se halla en franca contradicción con la teoría freudiana en la versión que concibe a cada niño asíéndose desesperadamente a cada adaptación que consigue y a cada estado de descanso o equilibrio (p. 31).

Lo anterior, teniendo en cuenta que para él es sano todo aquél que ve satisfechas esas necesidades humanas, y que para determinar si una persona está sana, en la observación clínica sirven las siguientes características:

1. Una percepción superior de la realidad.
2. Una mayor aceptación de uno mismo, de los demás y de la naturaleza.
3. Una mayor espontaneidad.
4. Una mayor capacidad de enfoque correcto de los problemas.
5. Una mayor independencia y deseo de intimidad.
6. Una mayor autonomía y resistencia a la indoctrinación.
7. Una mayor frescura de apreciación y riqueza de reacción emocional.
8. Una mayor frecuencia de experiencias superiores.
9. Una mayor identificación con la especie humana.
10. Un cambio (los clínicos dirían un mejoramiento) en las relaciones interpersonales.
11. Una estructura caracterológica más democrática.
12. Una mayor creatividad.
13. Algunos cambios en la escala de valores propia. (Maslow, 1972, p. 34).

También más recientemente, y gracias a los avances de la neurociencia, se pudo tener mayor claridad en cuanto a la importancia de respetar las diferentes estrategias de aprendizaje de cada persona, en donde el castigo tampoco se muestra como adecuado para el aprendizaje, mucho menos si busca imponer formas estandarizadas de aprendizaje, como estar en silencio, no moverse, etc. (Rodríguez, 2016).

Va siendo hora de borrar definitivamente la idea de que un niño que se toma un rato para hacer lo que le gusta es un niño desobediente al que hay que “corregir”, será necesario echar mano a mejores recursos. Ante una amenaza seguramente un niño obedecerá al momento, pero el resultado a largo plazo es que necesitará años para volver a descubrir por sí mismo el placer de estudiar,

o para automotivarse, descubriendo lo novedoso en cada uno de los aprendizajes que no sean de su agrado y para los que necesitará despertar el interés y la curiosidad (Rodríguez, 2016, pp. 27-28).

Son muchos, pues, los ámbitos del pensamiento desde donde se aporta a la necesidad de desarrollar estrategias que persigan la disciplina sin acudir al nocivo mecanismo del castigo. De este modo, también el modelo psicológico cognitivo aporta, como lo exponen Márquez Guanipa, Díaz Nava y Cazzato Dávila (2007):

Este enfoque plantea la disciplina como autodisciplina y el control como autocontrol; es un proceso de construcción cuya meta es precisamente el logro del autocontrol mediante las estrategias previamente planificadas. Esta visión es coherente con el constructivismo y el socioconstructivismo que parte de la experiencia del sujeto para desarrollar el proceso de aprendizaje (pp. 140-141).

Igualmente útiles son los aportes de Thomas Gordon para la gestión de la disciplina en el aula:

El enfoque de Thomas Gordon de la disciplina, pone el énfasis en la comunicación como algo de importancia primaria. Gordon, considera que su método es democrático. Sugiere que la razón principal de que el docente pase tanto tiempo de clase en la disciplina, es porque utiliza métodos represivos y basados en el poder. Estos métodos incluyen, amenaza de castigo, aplicación de castigos, e insultos verbales y culpabilidad, e invitan a los alumnos a la resistencia, rebelión y venganza. Las alternativas que propone son proveer a los profesores de un modelo de comunicación que incluye: • Escuchar activamente, es un proceso que requiere que una persona escuche cuidadosamente lo que otra persona expresa (incluida la comunicación no verbal), y luego repetir el mensaje para que sea entendido. El énfasis se pone en reflejar los sentimientos del alumno más que en el contenido. El objetivo es escuchar activamente, es mostrar empatía y comprensión al alumno que experimenta un problema y que por medio de este proceso, se pueda ayudarle a encontrar su propia solución.

• Mensajes yo: Gordon sugiere que cuando la conducta de un alumno tiene efecto real y tangible sobre la capacidad del profesor para funcionar, entonces éste posee el problema. Los problemas poseídos por el docente tiene que resolverse con los mensajes yo. Algunas directrices para un yo mensaje efectivo sería: una descripción de la conducta del alumno que hace que el profesor tenga un problema, que efecto concreto y tangible tiene sobre el profesor y cómo le hace sentirse a éste. Las características de un mensaje yo efectivo, según Gordon son: a) querer cambiar, b) contiene una evaluación negativa mínima, c) no perjudica las relaciones. Un yo mensaje requiere la voluntad del profesor de compartir sus sentimiento verdaderos. Algunos profesores se sienten vulnerables al dar el yo mensaje porque se expone a sus alumnos. • Propiedades

de los problemas y negociación. Cuando tanto el maestro como el alumno o grupo de alumnos entran en conflicto el problema le pertenece a ambos, ante lo cual debe llevarse a cabo un proceso de negociación con el fin de hallar entre ellos la solución aceptable para ambas partes. Dicho proceso comprendería los siguientes pasos: a) definir el problema, b) generar posibles soluciones, c) evaluar las soluciones, d) decidir la mejor solución, e) determinar cómo implantar la decisión y f) verificar qué tan bien resolvió el problema; todo lo cual conduciría a que “nadie pierda” (Márquez Guanipa, Díaz Nava, & Cazzato Dávila, 2007, págs. 138-140).

Estrategias como las propuestas por los anteriores autores deben unirse a otros dos elementos claves:

En primer lugar, las prácticas de democratización de la escuela, que no solo se refieren a la elección de personeros y personeras y otros mecanismos de participación democrática a través de representantes, sino a la idea misma de abrir espacios de participación ciudadana en los diferentes momentos y espacios escolares.

Y en segundo lugar, las prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos escolares. Este tema, que es demasiado amplio para ser abordado en profundidad aquí, implica figuras tan importantes como la mediación, de la que normalmente se habla dentro de las siguientes tipologías, de acuerdo al enfoque con que se le asuma: el enfoque resolutivo o de la Escuela de Harvard (Roger Fisher, William Ury & Bruce Patton, 1979), que se orienta a que las partes lleguen a un acuerdo; el enfoque narrativo, desarrollado por Sara Cobb (1993), que integra muchos elementos de psicoterapia y que personalmente se estima que puede ayudar a completar el que es el último enfoque: el enfoque transformativo, desarrollado inicialmente por Bush y Folger (1994), que es de carácter no adversarial sino colaborativo, y tiene como principal finalidad aportar a la transformación de las relaciones interpersonales y por ende de la sociedad, lo que realiza a través del empoderamiento (revalorización) de todas las partes y la apertura de espacios de comunicación.

Pero también otras figuras como los Círculos de Paz. Al respecto se resaltan las palabras de Umbreit (2008):

Los Círculos de paz, los Círculos de diálogo, o los Círculos de sanación son mecanismos profundamente arraigados en las prácticas tradicionales de los pueblos indígenas de Norte América, así como de otras partes del mundo. Éstos son ampliamente usados entre el pueblo de la Primera Nación de Canadá y por las cientos de tribus de Nativos Americanos en los Estados Unidos. El proceso del círculo establece un estilo muy diferente de comunicación a aquellos a los con que están familiarizadas las tradiciones europeas (p. 11).

Los Círculos de paz hacen énfasis en la sanación y el aprendizaje a través de procesos colectivos que se oponen al castigo, y tienen como principal característica de funcionamiento que todos están en igualdad, sus palabras valen lo mismo. También pueden ser considerados como una técnica de toma de decisiones colectivas propia de una cultura de paz.

Los Círculos de paz son una estructura de construcción de decisiones y una iniciativa pacificadora que puede servir de soporte a los profesores y estudiantes para explorar diversas perspectivas, gestionar conflictos e inventar soluciones a los problemas comunes. Esta particular forma de proceso de construcción de decisiones ha sido comúnmente aplicada en el sistema de justicia para tratar casos de personas condenadas, donde toda la comunidad (incluyendo a la víctima y al ofensor) está implicada (Pranis et al, citados en Zachariah, 2004, p. 5).

Algunos autores los llaman “Círculos Restaurativos” (Alonso Salgado, 2014) o **“Círculos de Conversación”** (Arias Monge, 2012). Y también como una técnica para gestionar la disciplina sin castigo, mejorando el clima escolar, el ambiente del aula y en la escuela, proporcionando además, como lo indican Costello, J. Wachtel y T. Wachtel (2011) “el uso juicioso de los círculos proporciona *más* tiempo para la enseñanza, no menos” (p. 4).

Las diversas personas que han tratado el tema, resaltan la característica del círculo de ser una herramienta eficaz para la exploración de cómo superar situaciones difíciles, no sólo conflictos que ya han implicado violencias, sino todo tipo de situaciones:

El propósito de los Círculos de paz es el de crear un ambiente seguro, exento de juicios, que permita compartir de manera auténtica reacciones y sentimientos personales que pertenecen a cada uno de los individuos y son conocidos por los otros, en relación a un conflicto, una crisis, cuestión, o incluso como reacción a un orador o a una película. El proceso del círculo da la oportunidad a cada persona de hablar sin las interrupciones de otros (Umbreit, 2008, p. 24).

El proceso del Círculo trata realmente sobre explorar cómo los seres humanos pueden aprovechar sus más profundas reservas y sus mejores intenciones para imaginar cómo responder cuando se ha sufrido un daño o han sucedido cosas negativas (Sheffer, 2004, pág. 1).

Los Círculos de paz han tenido aplicación en diferentes ámbitos, resaltándose su mayor estudio en los campos escolar, penal y comunitario. A modo de ejemplo, en Nogales (Arizona, EEUU) se usan los círculos de paz para tratar la violencia intrafamiliar desde una perspectiva restaurativa, lo que ha tenido inspiración en otras experiencias:

En Hollow Water, una pequeña comunidad en Manitoba, Canadá, el proceso de Círculo de Curación de la Comunidad de Sanación (Community Holistic Circle Healing -CHCH) ha sido usado desde 1986 para lidiar con los cargos de delitos del ámbito familiar, incluyendo la violencia intergeneracional y el abuso sexual. En cooperación con el asistente del Ministerio de Justicia canadiense, el Dr. Joe Couture y sus colegas, se ha evaluado el experimento de Hollow Water. Se ha encontrado que los costos del programa CHCH fueron inferiores a una tercera parte de aquellos relacionados con el sistema tradicional de justicia penal. Adicionalmente, como resultado del programa, la comunidad mostró desarrollos significativos en las escalas de salud y bienestar, presentando empoderamiento, mayor responsabilidad comunitaria hacia cuestiones de abusos domésticos, una incrementada sensación de seguridad, y una disminución en todo tipo de violencia (New York University's Center on Violence and Recovery, *s.f.*, p. 2).

Finalmente, puede decirse que a partir de una metodología muy sencilla que los caracteriza y que facilita la igualdad en el diálogo, el no protagonismo individual y la participación real colectiva, los Círculos de paz son un espacio (o más precisamente una técnica para crear este espacio) idóneo para la gestión colectiva de conflictos dentro de los lineamientos de una cultura de paz, en donde puede actuar toda la comunidad escolar, no a través de representantes, sino mediante la intervención directa de cada miembro de ésta.

Conclusión

Estas prácticas concretas que se han visto, permiten desarrollar el potencial transformador de la escuela, y los y las docentes son allí actores claves:

En el contexto latinoamericano hay varios ejemplos de lo que Gramsci (1967) definiría como intelectuales orgánicos, que a su vez son docentes e investigadores que encarnan la decencia: “docentes decentes”, cuyo papel, desde la academia, ha sido fundamental en la construcción de una ética de lo público, enmarcada en la defensa de la dignidad y los derechos humanos y en la búsqueda de la paz en diferentes momentos de la historia. Su trabajo como educadores y pedagogos no se ha quedado encerrado en las aulas de clase, escolares o universitarias, sino que ha generado diferentes tipos de incidencia política, y se ha articulado con los conocimientos derivados de otras disciplinas y experiencias de vida (Girón Ortiz, 2016, p. 162).

Cuando nos encontramos en el ámbito de la educación de los niños, niñas y adolescentes, pero también en general en otras áreas, intentar que una per-

sona cambie su conducta a través del castigo, si bien puede ser eficaz superficialmente, generando conductas que eviten esa sanción, también estimula el fingir, y peor aún, el asimilar que para obtener las cosas, especialmente el comportamiento deseado de otros (por ejemplo, el cariño de alguien o su respeto), debe acudir al castigo.

Adicionalmente, cuando se percibe que el sufrimiento ajeno es fruto de un castigo, normalmente no se da una identificación con esa persona, sino todo lo contrario: el otro se vuelve más otro, alguien diferente, incomprensible, impensable, un enemigo (lo que además hace que quienes puedan incurrir en un comportamiento igual no se planteen siquiera la posibilidad de recibir un castigo así, y entonces tampoco se dará el tan famoso efecto “preventivo” del castigo). En este sentido, el castigo es un mecanismo contrario a algo tan importante para el desarrollo de personas respetuosas de los demás: la empatía, que puede entenderse como la capacidad de un sujeto de realizar una identificación mental y afectiva con el estado de ánimo de otro y con sus circunstancias. Algo fundamental para que el otro importe, y que por ende permite la sensibilidad al sufrimiento ajeno y con esto la solidaridad. Elemento necesario para una convivencia pacífica y para la construcción de una sociedad más sana y feliz.

Cuando el castigo reviste la forma del premio se presentan las mismas características. El premio envía el mensaje de que las cosas deben hacerse por un interés externo, y sólo cuando se recibirá una directa e inmediata recompensa, no porque sea lo mejor. Además, se fortalece de esta manera la lógica capitalista de la acumulación (que confunde el ser con el tener, como lo muestra Fromm (2007)). Hay que acumular premios y especialmente hay que acumular las buenas opiniones que éstos generan, para poder obtener ese *valor capitalista* tan contraproducente: la popularidad (piénsese en los constantes casos de homicidios en las escuelas estadounidenses por parte de niños *aislados, impopulares*).

Finalmente, creer que las personas deben ser premiadas, y especialmente los niños y niñas, desconoce el hecho de que ellos y ellas nacen ya con una gran motivación, frente a la que el rol del adulto es “tan sólo” no hacer perder las ganas de vivir. Como lo expresa Fontana (2000):

En un contexto educativo, el trabajo que es significativo para los niños es aquel que les ayuda de forma identificable a llevar una vida brillante. Les ayuda en varios aspectos a relacionarse adecuadamente con las personas que son importantes para ellos, también a comprender y utilizar destrezas para dominar su

entorno físico, para identificar lo que desean hacer en la vida en su aspecto vocacional o de estudios, les ayuda a reconocer sus propias habilidades y virtudes y a desarrollarlas aún más, a ayudar a aceptarse y valorarse individualmente y por último les ayuda a ver un sentido y un propósito en su propia existencia y en la de los demás (p. 108).

Sobre este fundamental aspecto, que no deberíamos perder de vista en la educación (familiar, escolar, universitaria, autodidacta), se pronuncia también Martha C. Nussbaum cuando recuerda lo expresado por Amita Sen acerca de la educación escolar que recibió de Rabindranath Tagore, afirmando:

Es realmente extraordinario que las emociones y la poesía de la niña vivan con tanto vigor en la mujer, además de ser un homenaje a la capacidad de este tipo de educación para insuflar una vitalidad que se prolongue a lo largo de la vida de una persona cuando ésta ya haya olvidado todos los datos aprendidos (Martha C. Nussbaum, 2010, p. 146).

Es posible pues, y necesario, que la escuela avance en la implementación de los mecanismos expuestos que permiten lograr disciplina sin castigo, para que la disciplina en el aula sin castigo pase de ser una propuesta teórica y práctica, a un elemento cotidiano y normal de la vida escolar, desde el cual se extienda, como parte integrante de una cultura de paz, a los demás ámbitos sociales.

Bibliografía

- Alonso Salgado, C. (2014). Dos “círculos” as “conferencias”: aproximación as posibilidades da xustiza restaurativa no sistema da xustiza penal. *Cuaderno Electrónico de Estudios Jurídicos*(2), 19-38.
- Arias Monge, M. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica: una experiencia para reflexionar y aplicar en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 9-24.
- Bush, Baruch y Folger (1994). *The promise of mediation: responding to conflict through empowerment and recognition*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cantillo Sanabria, M. G., & Rojas Miranda, J. S. (2017). El uso de la mirada del docente universitario en el aula y sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En M. G. Cantillo Sanabria, & A. M. Buitrago Escobar, *Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones* (pág. 100). Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Cobb, S. (1993). Empowerment and mediation: A narrative perspective (commissioned by National Institute for Dispute Resolution). En *Negotiation Journal*, Cambridge: Harvard University Press.
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2011). *Círculos restaurativos en los centros escolares. Fortaleciendo la comunidad y mejorando el aprendizaje*. Bethlehen: ICER - IIRP.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (1979). *Getting to YES: Negotiating Agreement Without Giving In* (publicado en castellano como: *El arte de negociar sin ceder*). New York: Viking/Penguin.
- Fromm, E. (2007). *Del tener al ser*. Barcelona: Paidós.

- Girón Ortiz, C. (2016). La dimensión psicosocial de la educación para la paz. En P. (Ortega Valencia, *Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (págs. 159-185). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- López Rodríguez, L. H. (2016). *Justicia y Oportunidad. Guía # 4: atención integral para el manejo de situaciones de tipo penal con adolescentes en la Escuela. Secretaría de Educación Municipal de Cali. Comité Municipal de Convivencia Escolar.*
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J., & Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aporte desde las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Maslow, A. H. (1972). *El hombre autorealizado. Hacia una psicología del ser.* Barcelona: Kairós.
- Montero Guerrero, R. (2012). Disciplina con amor. *Estrategias para el cumplimiento de la misión*, 9(1), 79-88.
- New York University's Center on Violence and Recovery. (s.f.). Peacemaking circles fact sheet: evidence supporting their effectiveness in dealing with domestic abuse. 2.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires - Madrid: Katz.
- Pinilla, R. (16 de 07 de 2017). *La renta básica, de la economía de la escasez a la economía de la abundancia.* Obtenido de <https://www.researchgate.net>: <https://www.researchgate.net>.
- Portilla Castellanos, S. A. (2015). Disciplina positiva, una estrategia de amor para la promoción de pautas de crianza y manejo de las emociones. (U. A. Bucaramanga, Ed.) *Nuevos Cuadernos de Pedagogía*(5).
- Real Academia Española de la Lengua. (2017). *Diccionario* (23 ed.).
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres. Educa a tus hijos con la ayuda de las neurociencias.* Barcelona: Grupo Zeta.
- Sheffer, S. (2004). Review of Peacemaking Circles: from crime to community by Kay Pranis, Barry Stuart and Mark Wedge.

Stahel, A. (2002). Las necesidades humanas y la (re)producción de la pobreza por el desarrollo económico moderno. *Ecología política*(23), 141-151.

Umbreit, M. (2008). *University of Minnesota*. Recuperado el 2014, de Peacemaking Circles: www.cehd.umn.edu/ssw/rjp.