

LA VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Francisco Javier Martínez Rebollar

INTRODUCCIÓN

Es importante mencionar que los derechos humanos de la infancia son muy amplios, por lo que el ensayo sólo trata de manera central, el relativo al de la Educación y de manera específica, lo referente al Art. 28, 2) de la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece a los Estados Partes, adoptar *cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño* (CNDH, s/f: 31). Los balbuceos teóricos, están pensados con referencia a las escuelas primarias, que dependen de la Dirección General de Educación, de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México (**SECYBS, en adelante**), aun así, los fenómenos analizados no son privativos de este subsistema y trascienden al mismo nivel educativo.

Pensar en el respeto a los Derechos Humanos de las Niñas y los Niños, conlleva a investigar sobre su binario opuesto, esto es, la violación de los derechos humanos de las niñas y los niños (**VDHNYN, en adelante**); por lo que el documento hace énfasis sobre las causas que impiden el cumplimiento a plenitud del Derecho a la Educación; en otras palabras, se busca indagar sobre los factores tanto externos como internos, que propician la violación del Art. 19 (entre otros) de la citada Convención, que establece la protección *contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo* (íbidem: 20), como es el caso de la interrelación que establecen los maestros con sus alumnos en las escuelas primarias.

El ensayo es escrito por un trabajador educativo, el cual en algún momento de su trayectoria profesional, fue maestro frente a grupo en algunas escuelas primarias de la entidad; en tal medida y a pesar de la distancia ideológica y política¹ que guarda de la problemática que estudia, su análisis se encuentra situado dentro de las concepciones y preocupaciones del magisterio, por lo que no puede desprenderse de su visión moral del ejercicio del poder; en palabras de Renato Rosaldo:

¹ La expresión "distancia ideológica y política" se ha tomado de Piña Osorio, por lo que para mayor información sobre ella se sugiere leer, *La interpretación de la vida cotidiana escolar*, México, CESU/UNAM, Plaza y Valdés Editores, 1998.

los analistas sociales rara vez se convierten en observadores indiferentes, si no es que nunca (...) Las culturas y sus 'sujetos ubicados' están amarrados con poder, y el poder a su vez está moldeado por las formas culturales (Rosaldo, 1989: 158).

La información empírica que se presenta, es obtenida con base en dos tipos de fuentes:

- a).- El análisis de veinte Recomendaciones que la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (**CODHEM, en adelante**) ha emitido a la SECYBS desde 1993 hasta 1998; documentos que se consideran como fuentes confiables que registran la VDHNyN en las instituciones educativas,
- b).- Veinte registros etnográficos y diez estudios de caso que posiblemente correspondan a VDHNyN, los cuales sistematizan la información tanto de observaciones intensas de la práctica docente de 27 maestros frente a grupo, como de entrevistas profundas a “informantes clave”², a lo largo de un año de trabajo de campo que el ensayista realizó en una Escuela Primaria estatal de la comunidad de “San Cayetano”³, población cercana a la ciudad de Toluca, durante el ciclo escolar 1998/1999.

La información teórica corresponde a las fuentes bibliográficas que abordan las tres grandes temáticas presentes en el ensayo, a saber: los derechos humanos de las niñas y los niños, la relación pedagógica vista como una relación de poder, y la vida cotidiana escolar.

Finalmente, el documento pretende bosquejar las siguientes líneas de análisis:

- a).- Escudriñar cuáles son los factores externos e internos que propician la VDHNyN en las escuelas primarias estatales, bajo el supuesto de que cualquier deseo de facilitar un cambio en las prácticas escolares, debe empezar por el reconocimiento de las causas que propician una problemática.
- b).- Analizar la relación pedagógica entendida como un campo de ejercicio de poder, el cual no puede ser eliminado a voluntad, pero sí, en cambio, ofrece la posibilidad de construir una relación basada en la autoridad, el respeto, la dignidad, la colaboración y la tolerancia.

2 En ocasiones los informantes fueron maestros, en otras alumnas y alumnos e incluso padres de familia.

3 Por principios de ética profesional, y debido a que no es del interés de este ensayo, se protege la fuente de información, de ahí que el nombre de la comunidad es apócrifo, no así los datos que apoyan la argumentación del texto.

- c).- Comprender algunas prácticas que el maestro de grupo utiliza para el control de los microdelitos de los estudiantes, interpretadas por ellos como mecanismos indisociables del modo “normal” del funcionamiento de la institución, de frente a las percepciones que la CODHEM tiene sobre la VDHNyN en las escuelas primarias⁴.

I.- LA PROBLEMÁTICA

Questionamiento inicial: ¿Frente a la matrícula del subsistema estatal de educación primaria, el número de Recomendaciones que la CODHEM ha enviado a la SECYBS, refleja un problema social de VDHNyN?

De acuerdo con la información de inicio de cursos del ciclo escolar 1996/1997, la educación primaria en el Estado de México, se impartió a 1'831,866 alumnos, a través de 59,662 maestros, en 6,604 escuelas primarias (INEGI, 1998:276), tomando en cuenta a los subsistemas federal, federalizado, estatal, particular y autónomo.⁵

De este gran universo, en el ciclo escolar 1997/1998, el subsistema estatal de educación primaria, se integró por 979,670 estudiantes, 29,708 docentes y 2,987 escuelas (GEM,1999:8,9).

¡Más de un millón de “hombres particulares” interrelacionando en su vida cotidiana escolar!, (maestros, alumnos, directivos, etc.), en los casi 3,000 “pequeños” mundos que constituyen las escuelas primarias de este subsistema⁶, justifica ampliamente hacer investigaciones sobre lo que sucede en las relaciones sociales que ahí se establecen y de manera específica, comprender la heterogeneidad de prácticas escolares e interpretaciones que existen, en torno a lo que es una VDHNyN en estos espacios.

4 Este objetivo es muy importante, debido a que se intenta no juzgar valorativamente ni las acciones, ni las interpretaciones que sobre VDHNyN tienen, por una parte la CODHEM y por las otras, los maestros, alumnos y padres de familia en las Escuelas Primarias; por el contrario, se pretende analizar estas concepciones, como pertenecientes a visiones de mundos diferentes.

5 Debido a que no es la intención de este documento entrar en polémica sobre sus diferencias, se emplearán indistintamente, tanto los términos de docente, maestro, profesor y educador; como los de alumno, estudiante, colegial y discípulo.

6 Las categorías de “vida cotidiana”, “hombre particular” y “pequeño” mundo, son tomadas de la teoría helleriana, por lo que de una manera muy esquemática deben entenderse como:

- a) **Vida cotidiana**: “conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”, “es la suma de actividades necesarias para la autorreproducción del particular, que nace en las relaciones establecidas del mundo establecido”
- b) **Hombre particular**: “aspira a la autoconservación y a ella subordina todo”
- c) **“Pequeño” mundo**: “es su ambiente directo (los amigos, el tipo y puesto de trabajo, la familia, la escuela, etc.)”

LA PUNTA DEL ICEBERG

La Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, ocupa el tercer lugar; como la instancia a la cual la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México ha enviado veinte Recomendaciones por VDHNyN⁷ durante el período 1993/1998, mostrando una TENDENCIA HISTÓRICA GENERAL A LA ALZA, (véase el cuadro número 1). Esta posición sólo es superada por la Procuraduría General de Justicia y la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Estado de México.

CUADRO 1: RECOMENDACIONES POR AÑO⁸

Año	No. de Recomendación	Total
1993	21/93 (SEIEM)	1
1994	70/94, 71/94, 84/94	3
1995	71/95	1
1996	14/96 (SEIEM), 23/96, 50/96, 51/96, 63/96 (SEIEM) ⁹	5
1997	2/97, 10/97, 14/97, 24/97	4
1998	44/98, 45/98, 46/98, 54/98, 68/98, 69/98	6
Total		20

Entre los supuestos que intentan explicar este aumento, se pueden mencionar los siguientes:

- a).- La violencia en las escuelas primarias no se está incrementando, en realidad, la sociedad se ha enterado de sus derechos y de la importante participación que la CODHEM tiene para protegerlos, por tal razón, los padres denuncian las agresiones que sufren sus hijos por parte de algunos maestros; de ser así, no necesariamente se tiene un aumento en el índice de VDHNyN e incluso pudiera pensarse en una disminución.

7 La clasificación de estas Recomendaciones como correspondientes a VDHNyN es del ensayista, y está dada con base a que aluden a casos de agresión hacia alumnas y/o alumnos; por el contrario, hasta el momento, no se ha presentado alguna defensa de maestra o maestro por la violación de sus derechos humanos (¿la instancia es el Sindicato de Maestros?)

8 **FUENTE:** Elaborado con base en datos de la CODHEM, *Derechos Humanos*, Órgano *informativo* de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, del No. 1 al No. 34, de 1993 a 1998.

9 En aras de una precisión informativa, es necesario especificar que de 1993 a 1996, las Recomendaciones a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), fueron enviadas a la SECYBS; pero a partir de 1997, el criterio de asignación de la CODHEM cambió, por lo que actualmente son remitidas de manera directa a ese Organismo.

- b).- La VDHNyN en las escuelas primarias está en aumento, por la creciente desintegración de la sociedad, de acuerdo con ello, se manifiestan en estos “pequeños” mundos escolares “*conductas no deseadas*” de los alumnos y consecuentemente, el surgimiento del maltrato físico y/o psicológico de algunos profesores.

En cualquiera de los casos, es de esperarse que en los años venideros, las denuncias y por ende, las Recomendaciones a esta Dependencia continúen incrementándose; en tal razón, es importante que desde este momento se clarifique esta tendencia en el sector educativo y se inicien los trabajos tanto teóricos como empíricos sobre los microdelitos de los estudiantes y las formas en que los maestros deben tolerarlos, reprimirlos o canalizarlos a nivel escolar, con el propósito de que no lleguen a constituirse como VDHNyN.

LA PROBLEMÁTICA CENTRAL

Al analizar las Recomendaciones que la CODHEM a enviado a la SECYBS, se muestra que casi en su totalidad registran de manera central el maltrato físico de las alumnas y alumnos, y sólo de manera colateral se documentan agresiones psicológicas o emocionales, pero ¿qué es lo que se detectó en el trabajo de campo en la escuela primaria de “San Cayetano”?

Aunque los maestros rechazan de manera generalizada los castigos corporales, como recurso para mantener la disciplina, mediante informantes clave de la población escolar, fue posible la recuperación oral de casos más o menos recientes, en los cuales se empleó el trato abusivo hacia las alumnas y los alumnos, como en los ejemplos que a continuación se citan:¹⁰

“**El caso de César**”, quien se salió del salón sin permiso, desobedeció, se burló y desafió a dos maestras, como resultado de ello, recibió agresión física y psicológica por parte de una de ellas.

“**El caso de Gabriel, Alejo y Juan Carlos**”, quienes regaron tierra en el salón, tiraron el material del botiquín y colocaron alfileres en la almohadilla del asiento del maestro, por lo tanto, fueron excluidos de la institución.

“**El caso de Alfonso**”, alumno que por presentar mala conducta de forma reiterada, su maestra lo suspendió de clase dos semanas, por tal razón, el alumno asiste a la escuela, pero permanece fuera del aula, en el patio o en la dirección escolar.

¹⁰ FUENTE: Martínez Rebollar, Francisco Javier (1998-1999), *Estudios de casos*, del No. 1 al No. 10, Toluca (documentos impresos por computadora).

“El caso de Hugo”, cuya maestra acusa al niño con sus padres porque no trabaja en clase, de ahí que la mamá se presenta en el salón, golpea e insulta a su hijo ¡frente a sus compañeros!

“El caso de Jaqueline”, niña que es tipificada por maestros y alumnos como erotizada, consecuentemente, surgen procesos de exclusión hasta que ya no es aceptada su reinscripción en la escuela.

No obstante que existen casos que pudieran ser considerados como VDHNyN por motivos de castigos severos en la escuela primaria de “San Cayetano”, son mucho más frecuentes las formas sutiles de maltrato infantil; son prácticas escolares *mutatis mutandis* cotidianas que por lo frecuentes se ven como “normales”:¹¹

La intolerancia religiosa hacia quienes no profesan la fe católica; la injusticia en los castigos escolares (el ridículo al obligarlos a permanecer de pie frente al pizarrón, en la esquina del aula, frente a la población escolar en alguna ceremonia cívica, etc.); el desamparo de algunos frente al abuso físico de sus compañeros mayores; la marginación de los discapacitados en escuelas “normales” al no contar con la posibilidad de educación especializada; la privación o negociación de sus momentos de descanso y esparcimiento (recreo); la vigilancia, el control y finalmente la exclusión de los alumnos que presentan de manera recurrente “*conductas indeseables*”.

La suspensión de clase de las alumnas y alumnos cuando llegan tarde a la escuela, en el salón por indisciplina, por no cumplir con los materiales solicitados o no hacer las tareas; el rechazo y la indiferencia; la falta de respeto a su dignidad mediante el grito, la amenaza y la agresión; la competencia académica, deportiva y social, tanto formal como informal a que son inducidos en su vida cotidiana escolar; las tipificaciones mediante las que son clasificados como “inadaptados”, “hiperactivos”, “indisciplinados”, “insolentes”, “tímidos”, “mimados”, “groseros”, “atrevidos”, “flojos”, “lentos”, “odiosos”, “feos”, “antipáticos”, “estúpidos”, “niños problema”, etc., que determinan en cierta medida las posibilidades para su vida futura.

La gama en que se manifiestan los malos tratos tanto físicos como emocionales es muy amplia, y sería ocioso en este momento continuar relacionándola, por lo que ante las evidencias anteriores, es posible que no exista una escuela de educación primaria, que no muestre algún tipo de VDHNyN, ni maestro que en sus prácticas escolares cotidianas no haya incurrido en alguna violencia hacia sus alumnos en algún momento determinado.

¹¹ **FUENTE:** Martínez Rebollar, Francisco Javier (1998-1999), *Registros etnográficos*, del No. 1 al No. 30, Toluca (documentos impresos por computadora).

Pero ante la apertura de lo que puede ser una VDHNyN, ¿cuál es el borde?, ¿cuál es la frontera que el maestro de grupo de educación primaria no debe rebasar?, ¿el único límite es la no agresión física a las alumnas y a los alumnos?

**LA HETEROGENEIDAD DE PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES
SOBRE LA VDHNyN EN LA ESCUELA PRIMARIA**

En el trabajo de campo, se presentan muchos elementos que remiten a visiones conflictivas y ambivalentes en la significación que los maestros, alumnos, padres de familia y autoridades dan a las formas de controlar los microdelitos escolares; basten tres ejemplos para ilustrar tal afirmación:

- a) Las acusaciones hacia la escuela por exceso de laxitud disciplinaria, frente a la tipificación de que es autoritaria porque impone un control exagerado a las *“conductas no deseadas”* de los alumnos.
- b) Los conflictos que se presentan en la escuela con los padres de familia porque algún docente ha tenido la *“osadía”* de reprender a un alumno, en contraste, con aquellos que instan al maestro de grupo a castigarlos físicamente, como la única forma de conducirlos, sobre todo los (...) *que tienden a maltratar a sus hijos consideran también que el castigo físico constituye un método apropiado para tratarlos* (Kempe y Kempe, 1998: 39).
- c) La visión de que los padres de familia ceden el derecho natural de educar a sus hijos al maestro y con ello la posibilidad de reprenderlos, *versus*, la idea de que la escuela apoya en la educación de las niñas y los niños, pero el *“derecho a castigarlos”* es exclusivo de los progenitores.

De acuerdo con ello, no existe, más que a cierto nivel de abstracción, la unidad en los mecanismos que deben controlar las *“conductas no deseadas”* de los alumnos, como tampoco existe homogeneidad en las formas en que éstas se perciben; por el contrario, lo que se presenta en la vida cotidiana escolar es un amplio abanico de posibilidades; esta heterogeneidad no es porque los padres de familia en forma individual no sepan lo que esperan del docente sobre el rubro, ni porque éstos no sepan lo que deben o no deben hacer con sus alumnos, sino porque socialmente no esperan lo mismo.

Se considera que no puede comprenderse en toda su magnitud una VDHNyN, sin conocer tanto la historia de la relación maestro-alumno, como la misma historia de los sujetos involucrados, porque estos antecedentes influyen en la aparición de una relación violenta en un lugar y momento determinados, de hecho, *todos somos portadores de nuestra herencia, aunque la mayoría de nosotros no somos conscientes de ella* (íbidem: 38)

De acuerdo con ello, para interpretar el maltrato de los alumnos y en consecuencia la VDHNyN es importante no conformarse con el razonamiento lineal y mecánico de causa-consecuencia, esto es, que no será el pensamiento jurídico quien nos diga que a determinada infracción de una norma escolar, le corresponde cierta penalidad (sencillo sería si fuera de esa forma), por el contrario, se busca indagar en los antecedentes socioculturales de los sujetos, que permitan comprender las diferentes visiones de un mismo fenómeno educativo.

En correspondencia a lo afirmado, tanto los microdelitos de los alumnos como las formas coactivas de los docentes, son significativamente más ricas, cuando se presentan en la vida cotidiana escolar, por lo que el análisis de las Recomendaciones de la CODHEM de ninguna manera substituye la observación directa de la práctica docente en el aula, por lo tanto, los hallazgos que se presentan sobre la VDHNyN, en el capítulo IV, únicamente orientan la descripción, explicación e interpretación del fenómeno.

En resumen, la imposición de medidas disciplinarias de los maestros hacia sus alumnos no suele regirse con base en la observancia de la normatividad sobre los Derechos Humanos de los Niños, por el contrario, existe un abismo entre las normas y la práctica, de ahí que lo documentado no sea más que una mera referencia que posibilita una mejor observación del control de los microdelitos escolares en el ámbito educativo, a través de formas de uso del poder que no tienen nada de novedosas, por el contrario, se considera que están ancladas en la tradición.

LA INCERTIDUMBRE DEL MAGISTERIO

Los maestros de educación primaria, frente al temor de una queja ante la CODHEM por parte de los padres de familia, están modificando sus prácticas pedagógicas, sin embargo, en ocasiones adoptan el sistema *“laissez faire”* creyendo que no se debe reprimir los microdelitos de ningún alumno, aun cuando afecten el trabajo grupal de sus compañeros, por no incurrir en alguna VDHNyN, flexibilizando al máximo la disciplina escolar con una tendencia a la desaparición de toda coacción.

Maestra R: *“Desde que la Comisión de Derechos Humanos está tan al pendiente de lo que hacemos los maestros en la escuela, yo definitivamente no castigo a los alumnos, ¡por mí que hagan lo que quieran, no sea que me vayan a demandar!, antes los castigaba, por ejemplo, cuando un niño abrazaba o besaba a una niña a la fuerza, o le levantaba la falda, ¡sí les llegué a dar de varazos!, tenía la idea de que era mejor hacerlos reaccionar en ese momento y no cuando fueran grandes y se convirtieran en violadores, pero ahora... ¡me tengo que cuidar yo!, (registro de observación número 9).*

En uno de los grupos observados de primer grado de primaria, se detectó que la maestra aplica el adjetivo de “*los intocables*”, para referirse a aquellos niños que aun cuando cometen una serie de microdelitos dentro del aula (se suben a las bancas, gritan, no trabajan, golpean a sus compañeros), no ejerce ningún mecanismo coactivo sobre ellos, porque las madres de familia le reclamaron y ya se habían ido a quejar a la CODHEM.

Maestra F: “*Yo no les toco ni un pelo, ¡me han metido en cada problema!, y me preocupa porque finalmente yo ya me voy a jubilar*”, (registro de observación número 6).

A manera de cierre: Ante la diversidad de prácticas e interpretaciones que sobre VDHNyN impactan al interior de la escuela de educación primaria, el maestro de grupo ha optado eventualmente por el “*camino más seguro*”: la “*libertad*” total del alumno sin ninguna coerción; pero aun Neill que defendía la libertad sin restricciones, afirmaba que *no hay libertad absoluta (y) el que permita a un niño hacerlo todo a su manera sigue un camino peligroso* (1974:128).

La relación pedagógica es un campo de ejercicio de poder, entender de esta forma la relación maestro-alumno, permite interpretar el cómo y por qué de la VDHNyN en la escuela primaria; en este sentido es que el análisis de las Recomendaciones de la CODHEM es un punto de partida para indagar a la institución como un espacio disciplinario.

II.- LA MULTIPLICIDAD DE LAS CAUSAS QUE ORIGINAN LA VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

“Si es que la transformación planificada de la realidad es posible sin violencia, ha de consistir en la modificación de las experiencias cotidianas de la gente sobre la base de un conocimiento minucioso de esas experiencias y de sus posibilidades de modificación dentro de lo aceptable”

Velásco y Díaz de Rada

Cuestionamientos iniciales: ¿Cuáles son las causas que provocan la VDHNyN en las escuelas primarias? ¿se deben atribuir a problemas psicológicos de los maestros o a las condiciones en que desarrollan su trabajo escolar? ¿cómo influye la historia personal de los maestros y alumnos en el establecimiento de relaciones de dominación? ¿cómo puede el maestro de grupo reorientar su práctica

docente, ante la heterogeneidad de concepciones que socialmente existen, sobre lo que es una VDHNyN?

El maltrato infantil supone la existencia de un niño golpeado, pero la conexión de causa y efecto no se conoce perfectamente (Kempe y Kempe, 1998: 26); en principio se cree que la causalidad de la VDHNyN en la escuela de educación primaria es diversa y múltiple, como variados son los factores que influyen en la mayoría de los problemas educativos.

Existen teorías psicológicas para interpretar el maltrato infantil que hacen énfasis en la personalidad y en la desadaptación psíquica del adulto, sin embargo, aún cuando hay cierta verdad en ellas, en este ensayo asumimos las posibilidades explicativas del ámbito sociológico.

MARCANDO LÍMITES A LO PSICOLÓGICO

Es importante reconocer que el maestro ejerce poder, lo que coimplica una determinada cualidad psíquica para mandar, con referencia en su individualidad que le permite imponerse, así como también el alumno es depositario de una mayor o menor predisposición psicológica para obedecer o para someterse, dependiendo si se establece una relación de autoridad o ante una interrelación autoritaria.

Para el caso de las VDHNyN también se reconoce la coimplicación de las esferas psicológica y sociológica, sin embargo, se asume de manera central que este fenómeno es, ante todo, un conjunto de relaciones que se establecen y que tiene sus referentes centrales en lo social:

- a).- Social en tanto a que los factores externos e internos determinan la relación pedagógica como una relación de dominación: familias desintegradas, padres golpeadores, un sistema educativo fuertemente estructurado, la rigidez de la escuela, la violencia social, los determinantes político-educativos del Estado, la cultura pedagógica autoritaria, etc.
- b).- Social en cuanto a que el autoritarismo necesita del "otro" para darse: no existe VDHNyN en la escuela primaria, si no hay un docente que agrede y un alumno que sufre la agresión; así como tampoco hay una relación basada en la autoridad, si no existe un individuo que se impone por el respeto y otro que le reconoce su ascendencia y dominio intelectual y moral.

Por lo que para el análisis de las causas, se asume de manera general, que el maestro que viola los derechos humanos de las niñas y los niños en la escuela primaria, **NO POR FUERZA TIENE UNA PERSONALIDAD DISTINTA** a la de

sus demás compañeros, en otras palabras, se cree que no es posible esclarecer las causas, ni explicar este fenómeno, a partir de la tipificación del docente como VIOLADOR DE DERECHOS HUMANOS, por el contrario, se afirma que cualquiera, bajo determinadas circunstancias, puede incurrir en algún tipo de violencia sobre sus alumnos.

El maltrato no es, evidentemente un acto racional. No es algo premeditado y va seguido con frecuencia por un profundo pesar y un gran sentimiento de culpa (Íbidem: 51) por parte del profesor y la interpretación del por qué incurrir en la VDHNyN, habría que buscarla no sólo en la falta misma, sino en los factores que la contextualizan:

FACTORES EXTERNOS

La familia, el trasfondo cultural, la posición socioeconómica y la historia. La VDHNyN aunque se manifiesta en la escuela, no siempre se genera ahí y mucho menos es ocasionada de manera exclusiva por el maestro.

a) Del maestro.

Con frecuencia incurre en el maltrato porque tiene fuertes problemas familiares.

Es posible que el maestro que maltrata a sus alumnos, haya tenido una infancia llena de violencia como hijo y como estudiante.

b) Del alumno.

Los hijos de padres golpeadores, alcohólicos y drogadictos, es posible que sean alumnos que presentan en la escuela *“conductas no deseadas”*.

Los hijos de madres solteras sin tiempo para atenderlos, es posible que presenten problemáticas en las escuelas.

FACTORES INTERNOS

Para avanzar en la descripción, explicación e interpretación del fenómeno, es importante desarrollar el análisis sistemático de la organización institucional y de la práctica docente que ahí se desarrolla, a menudo en condiciones difíciles.

“Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano, que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse

teóricamente" (Berger y Luckman, 1998:76); en las escuelas primarias, los maestros son los sujetos que aplican de manera operativa todo este tipo de mecanismos disciplinarios, por lo que la VDHNyN puede atribuirse entre otros, a los siguientes condicionantes:

En la atención a grupos numerosos que en ocasiones rebasan los 50 alumnos, interaccionando 25 horas a la semana, 40 semanas al año y alrededor de 1000 horas en el ciclo escolar, en una estructura de puertas cerradas como es la escuela y el aula de clase, es frecuente la VDHNyN que tienen necesidades especiales, son lentos o indisciplinados.

El control de grandes cantidades de cuerpos infantiles en pequeños espacios, llámense aulas, pasillos, patio de recreo o sanitarios, provoca mecanismos disciplinarios, para obtener el orden básico que haga posible tanto la vida social, como la vida intelectual de los alumnos¹²; exigiendo la restricción de movimientos, el silencio y la obediencia de los alumnos.

El control del tiempo diario, mediante la división precisa de la jornada, que establece y rutiniza la vida cotidiana escolar:

CUADRO 2: LA RUTINA COTIDIANA ESCOLAR¹³

Actividad	horario aproximado
Ingreso a la escuela y ejercicios de orden	7:45 - 8:05
Ingreso a los salones	8:05 - 8:15
Desarrollo del proceso educativo en el aula	8:15 - 11:00
Salida al patio escolar	11:00 - 11:02
El recreo	11:02 - 11:30
Reingreso a los salones	11:30 - 11:35
Continúa el desarrollo del proceso educativo en el aula	11:35 - 12:45
Salida de los salones al culminar la jornada	12:45- 12:55
Salida de la escuela para ir a casa	12:55 - 13:00

No sólo los días se encuentran organizados mediante una serie de actividades predeterminadas que tanto los alumnos como los maestros deben desarrollar, también las semanas, los meses y los años, los cuales se organizan a través del

¹² Los términos de vida intelectual y vida social son tomados de Vincent Tinto, quién los utiliza, para caracterizar lo que es la vida académica, para mayor información, véase su obra *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México, UNAM/ANUIES.

¹³ **FUENTE:** Elaborado con base en la observación de las actividades cotidianas de la Escuela Primaria de "San Cayetano"

calendario escolar, el plan y los programas instituidos, el plan de trabajo del maestro, el semanario de clase, el cuaderno pedagógico, libros de texto gratuito y los cuadernos de trabajo de los alumnos, entre otros.

El control en la adquisición de conocimientos, que provoca una incontable cantidad de valoraciones tanto formales como informales de los alumnos: la evaluación del trabajo cotidiano, la escala evaluativa, los exámenes bimestrales, etc. y consecuentemente, la jerarquización y la inconfesable selección y exclusión de los estudiantes.

El control de las conductas de los alumnos, mediante una serie de normas del tipo “no jugar en clase”, “no pelear”, “guardar silencio”, “no levantarse de su asiento”, constituidas en prácticas docentes que establecen la forma en que “deben” conducirse las niñas y los niños en la escuela, con ello, se presentan las recompensas y los castigos. Bajo las normas subyacen los valores que a criterio del maestro definen, lo “bueno” y lo “malo” en su “micro” mundo.

La saturación de actividades extraclase, que tiene que desarrollar en forma de “comisiones”, baste para ilustrar esta problemática algunos ejemplos:

Las comisiones de puntualidad, orden, periódico mural, aseo, guardias de recreo, actos cívicos, acción social, buenas relaciones, ceremonias cívicas, festivales, consejo técnico pedagógico, jefe de grado, concursos escolares e interescolares, brigadas ecológicas, de salud, de seguridad, de primeros auxilios, de comunicación, etc., que le restan tiempo de trabajo académico al docente para establecer interacciones con sus alumnos mucho más sanas.

La fatiga mental del maestro, por una cantidad avanzada de años en servicio, que le impiden controlar sus reacciones frente a los microdelitos que presentan los escolares.

La competencia que se instaura en la escuela por los múltiples concursos escolares e interescolares, tanto deportivos como culturales y sobre todo, por la asignación de notas, que dejan totalmente de lado el desarrollo de sentimientos de solidaridad.

El desempeño de una doble plaza por parte del maestro, para satisfacer sus necesidades salariales, que provoca estar diez horas diarias frente al grupo, con el consecuente desgaste físico e intelectual.

La falta de sentido en y por su hacer profesional, las causas por las que se hicieron profesores.

La atención de grupos multigrado.

La influencia de cada uno de los factores arriba citados, habría que valorarla para comprender el fenómeno de la VDHNyN en la escuela primaria, como se hace en los siguientes ejemplos:

EL PESO DE LA TRADICIÓN EN LA APLICACIÓN DE LOS CASTIGOS

Esto se pone de manifiesto en las Recomendaciones analizadas, algunas de cuyas problemáticas se resumen en las siguientes afirmaciones:

Testimonio de un director de escuela: “Estamos conscientes (de) que los castigos físicos están prohibidos y que si se han dado es con la intención de recuperarlos. El Consejo Técnico ha aprobado dejarlos sin recreo, los niños se quedan trabajando hasta las 13:00 y se les ha autorizado a los profesores que en la libreta dejen el recado de que no cumplió con el trabajo, y cuando existen varios recados, (pueden regresar) a los niños a sus casas, pero con un día de anticipación se les da el ultimátum. En forma esporádica han existido jalones y pellizcos, si (se) les da un jaloncito, se mide el jalón y es con el consentimiento de los padres. Cuando esto ocurre, (al maestro) nunca se le quedan los cabellos en la mano ni se les ha torcido el cuello” (Recomendación número 23/96, de la CODHEM).

En la visión del director citado, podemos obtener cuando menos cuatro inferencias:

Primera, ¡que es disculpable ejercer la violencia física sobre las niñas y los niños!, bajo el argumento de que es por su bien, o como diría el sabio renacentista Nicolás Maquiavelo “*que el fin justifica los medios*”; la tradición escolar decimonónica en la aplicación de castigos registra a nivel social “máximas” tales como: “*la letra con sangre entra*”, o que es necesario para la conducción del proceso educativo utilizar el “*método vareado*” o la “*varita pedagógica*”.

Segunda, que los maestros pueden castigar a las alumnas y a los alumnos físicamente, siempre y cuando exista el consentimiento de los padres.

Tercera, que el Consejo Técnico Escolar tiene la posibilidad de normar lo relativo a los castigos, por ejemplo, dejar a los niños sin recreo o regresarlos a sus casas (cabría aquí preguntarse ¿cuáles son los límites y posibilidades de este Organismo).

Finalmente, que el problema no es en sí la violencia física, sino “la medida” en que ésta se aplica, por ejemplo “cuando se da un jalón de pelo, ¡con no quedarse con los cabellos en la mano, ni torcerle el cuello al alumno!” es suficiente, es decir, que no quede huella, que sea detectable mediante un examen médico.

Testimonio de una maestra: *“Pues yo no sé a que se le llama agredir (...) en ocasiones les jalé los (cabellos) cuando ya de ‘a tiro’ estaban demasiado, como le dijera, como tres, cuatro veces la misma cosa, sí, les llegué a jalar los pelos, pero hasta ahí...Un pellizco con las uñas, pero no sé, yo no pensé que fuera a agredirles en esa manera”,* (Recomendación número 2/97 de la CODHEM).

En este testimonio, se aprecia la idea de que incluso, estos recursos disciplinarios (jalones de cabellos y pellizcos) no son considerados una agresión a los alumnos, sino prácticas, que por lo frecuentes, se acostumbran a ver como normales, como diría Agnes Heller, es *“el ser así de las cosas”*.

LA DESINFORMACIÓN DE LOS MAESTROS SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Testimonio de un padre de familia: *“El maestro me dijo que le comprobara en dónde estaba escrito eso de no pegarle a los niños”* (Recomendación número 50/96 de la CODHEM).

Este testimonio demuestra, en caso de ser verdad lo que se le atribuye al maestro, que existe desinformación en relación con la normatividad que protege a la niñez contra las VDHNyN; que documentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Declaración de los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley de Educación del Estado de México, la Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos del Estado y Municipios, etc., no son de su conocimiento y mucho menos de análisis y aplicación.

III.- LA RELACIÓN PEDAGÓGICA VISTA COMO UNA RELACIÓN DE PODER

“Lejos de que debamos desanimarnos por nuestra impotencia, tenemos, más bien motivo para asustarnos de la extensión de nuestro poder. Si los maestros y los padres sintiesen, de una manera más constante, que nada puede pasar ante el niño sin dejar huella en él; que la forma particular de su espíritu y de su carácter depende de esas miles de pequeñas acciones insensibles que se producen a cada instante, y que no prestamos atención a causa de su insignificancia aparente ¡cómo tendrían más cuidado con su lenguaje y con su conducta!”

Emile Durkheim

Cuestionamientos iniciales: ¿Por qué es importante analizar la relación pedagógica como un campo de ejercicio de poder? ¿la coerción es educativa? ¿es posible la educación sin recompensas ni castigos? ¿es posible una escuela primaria sin coacciones?

“La noción de ‘amor al maestro’ (...), es una cierta forma de no plantearse el problema del poder o mejor de plantearlo de manera que no pueda ser analizado” (Foucault, 1992: 1 68)

LA POCA APREHENSIBILIDAD TEÓRICA DEL CONCEPTO DE “EL PODER”.

Ante la heterogeneidad de concepciones que existen sobre este término, es bastante útil el apoyo que brinda la teoría de Michel Foucault en lo referente a la caracterización de lo que son las relaciones de poder a nivel microfísico:

“Cuando hablo de relaciones de poder, me refiero a que en las relaciones humanas, sean cuales fueren (...) el poder está siempre presente: me refiero a cualquier tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro” (Foucault, 1996: 110).

¿Cuáles son sus características?

Sin la intención de agotar el tema, de manera esquemática se mencionan algunos elementos básicos para identificar al poder como un sistema de relaciones, las cuales se encarnan en la interacción maestro-alumna(o):

Omnipresentes: Se encuentran en cualquier parte de la escuela en donde se establezca una relación social (en el salón, el patio, la dirección, etc.), dichas interacciones no se agotan entre el adulto y el niño, se dan entre cualquier sujeto de la población escolar (directivos, padres de familia y personal de apoyo), incluso entre los niños se establecen posiciones de dominancia y sumisión.

Asimétricas: No existe una relación igualitaria de fuerzas entre el profesor y el estudiante, por la edad, fuerza física, desarrollo intelectual, estructura moral y posición jerárquica dentro de la escuela. El extremo dominante (el adulto) hace uso de la coerción y el extremo dominado, débil y vulnerable (el niño) la recibe con mínima resistencia:

El niño y la niña pertenecen a las categorías más débiles y vulnerables de la población a aquellas que no pueden hacer valer sus derechos, porque por definición se les considera como menores. Los niños son seres biológica, social y económicamente dependientes de su familia, maestros, especialistas, etc. (Martínez Ramírez, 1997: 75)

Por muy profesional que sea un profesor, nunca hay igualdad completa, el maestro es quien impone los deberes, aplica los castigos, representa y controla el orden establecido.

Cotidianas: Se presenta en las acciones minúsculas de cada día (al vigilar, castigar, evaluar, conducir, corregir, controlar, etc.), son mecanismos y prácticas que se dan de manera heterogénea y frecuente, tanto en la vida intelectual como en la vida social de la población escolar.

Propician la resistencia: Sobre todo en las situaciones de autoritarismo, el alumno manifiesta su resistencia de forma muy variada, en ocasiones se presenta como mutismo, falta de disposición para hacer las actividades escolares, mediante actos de indisciplina, reacciones violentas, engaño, incluso a través del enfrentamiento contra el maestro; aún así, *la capacidad de resistencia de un alumno, a menos que éste quiera correr el riesgo de ser catalogado como desviado, no significa nada comparada con el poder del personal docente y de la institución escolar.* (Coulon, 1995:109)

Múltiples: Las relaciones de fuerza a nivel aula, frecuentemente se dan en una proporción de un maestro a 40, 50 e incluso hasta ¡más de 60 alumnos!, se piensa que ante circunstancias de grupos numerosos, el ejercicio del poder tiende a su extremo violento, en otras palabras, es un espacio fecundo para la VDHNYN en la escuela primaria.

El ejercicio del poder se dispara desde innumerables puntos de los sujetos que integran la población escolar, tanto en lo vertical, como en lo horizontal, por ejemplo en los conflictos que surgen en la vida cotidiana escolar de los alumnos.

El maestro de grupo se enfrenta a la necesidad de aplicar cotidianamente una serie de disuasivos, para llevar a cabo el proceso pedagógico y para salvaguardar la integridad física de los alumnos, en ello está el cuidado de su persona para constituirse como una autoridad en la escuela que respeta los derechos humanos de las niñas y los niños o para ser tipificado como un ser autoritario.

¿LA COERCIÓN ES EN SI EDUCATIVA?

Consultando a los grandes pensadores encontramos lo siguiente:

Durkheim nos dice por ejemplo, que la función central de la educación es la constitución del ser social, en donde el espíritu de la disciplina es *a la vez, el sentido y el gusto de la regularidad, el sentido y el gusto de la limitación de los deseos, el respeto a la regla (...)* (Fauconnet, en Durkheim, s/f: 31, 32) el cual se logra mediante procesos muy penosos que el estudiante debe recorrer, esto es,

la adquisición de una normatividad construida por la sociedad que precedió al niño, necesaria para la vida en común¹⁴.

En Antonio Gramsci, es la constitución del hombre histórico, quien llega a afirmar que *la concepción metafísica presupone que en el niño está en potencia todo el hombre que hay que ayudarlo a desarrollar lo que ya contiene latente, sin coerciones, dejando obrar a las fuerzas espontáneas de la naturaleza. Yo pienso, en cambio, que el hombre es toda una formación histórica, obtenida con la coerción (entendida no sólo en el sentido brutal y de violencia extrema)* (Cfr. Gramsci, 1989: 174).

En forma semejante, Michel Foucault habla de la formación del hombre como un producto de las relaciones de poder, al afirmar que, *el individuo, con sus características, su identidad, en su hilvanado consigo mismo, es el producto de una relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas* (Foucault, 1992: 120).

Analizando la vida cotidiana en las escuelas primarias, la coerción en el proceso pedagógico se presenta constantemente, como resultado de la necesidad de contener una serie de *“conductas no deseadas”* de los alumnos aquí llamadas microdelitos; de hecho, la escuela ha creado una enorme gama de recursos para moldearlas, desde aquellos posibilitados por las recompensas, hasta los disuasivos más severos, bajo el supuesto de que es preferible la fuerza que el desorden; sin embargo, cuando el castigo cae en el ámbito de la violencia física o psicológica, lesionan los derechos humanos de las alumnas y de los alumnos y se convierte en un problema que ocasionalmente rebasa el espacio escolar, pasa a constituirse en una competencia de lo jurídico legal.

Para los docentes, imponer actividades y exigir un trabajo constituyen rutinas. No ven cómo hacerlo de otro modo. Algunos están convencidos de que la coacción es educativa, de que sólo puede aprenderse trabajando, que más tarde se les agradecerá su severidad. Otros se encuentran menos a gusto en su papel y preferirían que los alumnos trabajaran de manera espontánea y escogiendo con libertad lo que habrían de hacer de todas maneras (Perrenoud, 1996:191).

¿QUÉ ES LA DISCIPLINA ESCOLAR ?

Es parte central de la tecnología del poder, dicho “término tiene una denotación educativa, e incluso manifiesta ambos aspectos de la ecuación poder/saber, porque se refiere *ab initio* a (un) doble proceso: la disciplina que supone presentar determinado saber al aprendiz y la disciplina de mantener a éste ante el saber”

¹⁴ “Todo hombre nace en una situación concreta, y por ello el campo de sus alternativas está siempre definido” (Heller, 1997: 59)

(Hoskin, en Ball, 1993: 34), en tal medida, tiene que ver con las técnicas de control, la vigilancia jerárquica, el proceso normalizador y con la evaluación del alumno, como los recursos para llevar a cabo el hecho pedagógico.

La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio (Foucault, 1988: 145). La escuela a través de sus maestros sitúa a la población estudiantil, en áreas determinadas del edificio escolar y lleva a cabo una rutina de prácticas; con ello asegura la suficiente organización de los alumnos y de su accionar, que se considera necesaria para preservar la seguridad colectiva y como posición básica para el desarrollo del proceso educativo: de esta forma, se puede afirmar que el concepto alumno, sitúa al niño en un lugar y en una actividad determinada dentro de la escuela, dependiendo del momento de la jornada en que se halle.

¿CÓMO SE PRESENTA EL CASTIGO EN LAS ESCUELAS?

El castigo no por fuerza atenta contra los Derechos Humanos de las niñas y los niños, es un recurso de la disciplina escolar, se presenta en sus “formas suaves” y en ocasiones de manera severa, mediante la agresión corporal o psicológica de los maestros:

Las formas “suaves” del castigo: En los acercamientos a la vida cotidiana escolar, se han observado “maltratos sutiles” de los maestros hacia los alumnos, tales como las amenazas de castigo, gritos, regaños, privación de calificaciones o malas notas, aislamiento, exposición al ridículo, retención en el salón para no salir al recreo, enviarlos con el director, suspensión de clases (no permitirles el ingreso al aula y a la escuela, por un número determinado de días), bajar puntos en la escala, enviar informes acusatorios a los padres de familia, entre otros.

Las formas severas del castigo: Al ser la violencia, una práctica disciplinaria que somete al alumno a la humillación y presenta como sujeto indigno al maestro, el castigo físico y psicológico severo, se convierte en la parte más oculta del ejercicio del poder, ubicándose lejos de la percepción cotidiana de los integrantes de la población escolar.

Esta dificultad de captar los recursos disciplinarios extremos en las instituciones escolares, ya la habían detectado en su trabajo de campo, investigadores como Elsie Rockwell cuando dice: *No hemos observado violencia física en las escuelas, aunque algunos padres y niños sí informan de castigos corporales* (Rockwell, 1995: 24), de ahí que una de las preocupaciones del observador en la escuela motivo de estudio, es la de no tener acceso al momento y lugar preciso en que se presenta algún recurso extremo para mantener la disciplina; es decir, el “aula cerrada” es el espacio de autonomía en el que algunos maestros despliegan

formas represivas de control sobre sus alumnos, que violan los derechos humanos de las niñas y los niños¹⁵.

En este sentido, es que se decidió explorar los castigos severos a que fueron sometidos las niñas y los niños en las escuelas, a través del análisis de las Recomendaciones que la CODHEM ha emitido a la SECYBS y cuyos resultados se presentan como formas que dan contenido al autoritarismo de algunos maestros.

Las dos formas de castigar, están referidas a la relación de poder, pero se sitúan en extremos diferentes, la problemática se presenta en que para identificar un castigo suave de uno severo, no es fácil, debido a la amplia heterogeneidad que tienen los sujetos involucrados en el fenómeno.

IV.- DOS POLOS DE UNA MISMA RELACIÓN: EL AUTORITARISMO Y LA AUTORIDAD

La línea divisoria entre el bien y el mal no está entre tú y yo, sino que me divide a mí mismo en dos partes.

Miguel Ángel Contreras

Cuestionamientos iniciales: ¿Es negativo inculcar la obediencia en los alumnos de educación primaria? ¿es posible la existencia del maestro que no haya incurrido en algún momento de su práctica en algún hecho de autoritarismo?

Si existe una disciplina escolar ¿cuáles son las reglas? ¿el castigo físico es el único límite que tiene el maestro de grupo? ¿cuáles son los ilegalismos de los alumnos que debe reprimir o tolerar el maestro? ¿por qué los castigos físicos se siguen presentando en las escuelas de educación básica de manera muy frecuente?, de frente a los Derechos Humanos de las niñas y los niños, ¿cuáles son sus responsabilidades como estudiantes? ¿en qué marco valoral deben ser formados?

Advertencia: Por motivos analíticos se presentan el autoritarismo y la autoridad de manera separada, pero esto es una simplificación que se hace por motivos de presentación, en la realidad, estos dos polos forman parte de la relación de poder y la situación es mucho más compleja, debido a que el maestro no las presenta de manera clara y definida, sino de forma coimplicada e incluso contradictoria.

¹⁵ Cuando en el aula se encuentra un "extraño" que está observando a los actores y a las acciones mismas, difícilmente se manifiesta el maltrato físico a las niñas y niños.

A.- EL AUTORITARISMO: LA VDHNYN EN LA ESCUELA PRIMARIA

Características: Es un trastorno de la relación, mediante el cual se limita la libertad del alumno; en el caso extremo, el maestro se olvida del control de los procesos educativos, para abocarse al control de los sujetos como un fin (la disciplina, el control y la sumisión se convierten de manera práctica en objetivos); el maestro utiliza la violencia física sobre sus alumnos; existe distanciamiento entre el sujeto que manda y los que son sometidos; el ejercicio del poder tiene efectos negativos en el aprendizaje; existe un fuerte control y vigilancia de los sujetos; se “construyen” escolares disciplinados, dóciles y sumisos; el uso de medios coactivos extremos es una realidad.

El autoritarismo: La relación de dominación del alumno, la violencia corporal como mecanismo coactivo extremo. LA VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS.

ALGUNOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS A 20 RECOMENDACIONES DE LA CODHEM¹⁶

Por tipo y nivel educativo: En su totalidad, las Recomendaciones están referidas a la educación básica que atiende niños entre los cuatro y 16 años de edad¹⁷.

Los tipos medio superior y superior no presentan ninguna; por lo que se muestra evidente que en las escuelas preparatorias, centros de bachillerato tecnológico, colegios de estudios científicos y tecnológicos del Estado de México, escuelas normales, etc., el castigo corporal muestra una tendencia a desaparecer, entre otras razones, porque se constituyen relaciones diferenciadas con estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 17 y 25 años y su desarrollo físico de manera general, muestra una igualdad o superioridad ante el maestro. Por el contrario, se concentran en la educación primaria donde se atienden a niños entre los seis y 14 años de edad.

16 FUENTE: Resultados obtenidos con base en el análisis de los datos de la CODHEM, *Derechos Humanos*, Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, del No. 1 al No. 32, de 1993 a 1998, y se incluye información de los tres niveles de educación básica, haciendo énfasis en la primaria.

17 De acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño, se entiende por niño a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

CUADRO 3: RECOMENDACIONES POR TIPO Y NIVEL EDUCATIVO¹⁸

Tipo	Nivel	Recomendación	Total
Básico	Preescolar	68/98	1
	Primaria	21/93, 71/95, 14/96, 23/96, 50/96, 51/96, 2/97, 10/97, 24/97, 44/98, 45/98, 46/98, 54/98, 69/98	14
	Secundaria	70/94, 71/94, 63/96, 14/97	4
Media Superior		--	--
Superior		--	--
Educación Extraescolar		84/94	1
Total			20

Por municipio: Recaen únicamente en trece de los 122 municipios que conforman el Estado de México, por lo que el impacto de las Recomendaciones en el sector educativo, se ve no tanto en el área geográfica que cubren, sino en la difusión de las funciones que la CODHEM tiene.

CUADRO 4: RECOMENDACIONES POR MUNICIPIO¹⁹

NP	Municipio	Recomendación	NP	Municipio	Recomendación
1	Almoloya de Alquisiras	14/96, 50/96	8	Tepotzotlán	23/96, 63/96
2	Almoloya de Juárez	24/97, 46/98	9	Texcoco	21/93
3	Chimalhuacán	71/94	10	Toluca	70/94, 84/94, 9/98
4	Ixtapaluca	10/97	11	Tultepec	68/98
5	Jiquipilco	14/97	12	Los Reyes La Paz	51/96, 54/98
6	Ocoyoacac	2/97, 45/98	13	Tepotzotlán	44/98
7	Xonacatlán	71/95			

18 **FUENTE:** Elaborado con base en datos de la CODHEM, *Derechos Humanos*, Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, del No. 1 al No. 32, de 1993 a 1998

19 **FUENTE:** Elaborado con base en datos de la CODHEM, *Derechos Humanos*, Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, del No. 1 al No. 32, de 1993 a 1998

Por tipo de VDHNyN: En 19 de las 20 Recomendaciones analizadas, se presentan hechos de agresión física y psicológica de los maestros hacia las alumnas y/o alumnos y sólo en una no existen (Recomendación número 84/94 de la CODHEM), pero en ésta, se viola el Art. 23 de la Convención sobre los Derechos de Niño que establece para la infancia impedida *“recibir cuidados especiales y alentar y asegurar, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que solicite...”*

No aparecen casos de violaciones u hostigamiento sexual, por lo que la investigación deberá en algún momento orientarse hacia otro tipo de archivos, los penales por ejemplo.

Existe ausencia de Recomendaciones por una serie de VDHNyN, que aún cuando se dan en las escuelas primarias, no han suscitado ninguna Recomendación por esta causa, por ejemplo:

Por microdelito: Es claro que ninguno de los microdelitos aquí presentados, justifica la violencia física por parte de los docentes; pero al menos en cinco de las quince Recomendaciones analizadas, no se da ninguna información sobre este asunto y en consecuencia, el maltrato infantil se presenta como surgido de la nada, dejando fuera de análisis una de las causas que originaron este fenómeno.

Cuando un alumno es objeto de una agresión, frecuentemente sucede en un momento de crisis del maestro, por lo que los microdelitos cometidos son evidentemente triviales con relación a la penalidad a la cual son sometidos, y se constituyen como “la gota que derramó el vaso”.

CUADRO 5: RECOMENDACIONES POR MICRODELITO O MOTIVO²⁰

Número de Recomendación	Microdelito o motivo
68/98	No realizar con prontitud sus labores.
21/93	Ser un niño atrasado académicamente, golpear a sus compañeros, hablar en clase.
71/95	No contestar lo que pregunta la maestra en la clase.
14/96	Hablar en el salón de clases, hacer mal la tarea y el trabajo escolar, pelear y lastimar a los compañeros.
23/96	No llevar materiales de trabajo, ser indisciplinado y no estudiar.
50/96	50/96 compañeras.
51/96	Ser indisciplinado, llorar en clase, orinar en cualquier lugar, asomarse al baño de las mujeres, no trabajar, tomar las cosas de los demás.

²⁰ FUENTE: Elaborado con base en datos de la CODHEM, *Derechos Humanos*, Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, del No. 1 al No. 32, de 1993 a 1998.

2/97	No hacer bien el trabajo, no llevar el material solicitado, ocasionar problemas y jugar en el salón.
10/97	Brincarse la barda de la escuela.
54/98	No asistir a clases y a un mitin al que convocó el director.
71/94; 14, 24/97; 44, 45, 46, 69/98	(No hay información)
70/94	Salirse de clases, no cumplir con los trabajos escolares, contestar de forma inadecuada, reprobar materias, ser retraído, tener exceso de reportes.
63/96	Escribir palabras obscenas en los baños.
84/94	Padece de síndrome de Down, correr por toda el área donde se llevan a cabo las actividades deportivas, es distraído y de lento aprendizaje.

Por tipo de lesión infringida: Como consecuencia de los castigos físicos impuestos por los maestros, las niñas y/o niños fueron heridos en diferentes partes de sus cuerpos: *“la cabeza (pelo, cráneo, orejas, mejillas, nariz, boca), cuello, brazos, pecho, espalda, manos, glúteos y piernas”*; de manera análoga y por esa misma violencia física, las niñas y los niños fueron sometidos a: *“humillación, impotencia y ridículo, haciéndolos sujetos de miedo, desconfianza y coraje”*; lo cual hace muy probable que les hayan ocasionado daños psicológicos, los que a diferencia de los corporales, son más difíciles de comprobar y sanar²¹.

Las penalidades impuestas por los maestros no se encuentran proporcionadas a los microdelitos en que incurrieron los alumnos; de hecho, las faltas escolares que se detectan en las Recomendaciones, se presentan en su mayoría y de manera muy frecuente en el referente empírico de la investigación, como lo demuestran los registros de observación levantados, no así la severidad de los castigos.

CUADRO 6: RECOMENDACIONES POR CASTIGO FÍSICO Y/O PSICOLÓGICO²²

Número de Recomendación	Castigo físico o psicológico
68/98	Agresión física provocando lesiones en la mejilla.
21/93	Maltrato y rechazo, incitar a que sus compañeros le peguen, tapan la boca con diurex, cinta adhesiva o masking-tape, castigar parando a los alumnos frente al pizarrón, jalarles las orejas, los cabellos, gritos, golpes con la regla, pellizcos, colocarles orejas de burro, palabras ofensivas como <i>“sordo”, “estúpido”, “retrasado mental”, regaños y humillaciones, regresarlos a sus casas.</i>
71/95	Golpes en diferentes partes del cuerpo infantil con instrumentos como los siguientes: <i>bagueta metálica, borrador, metro de madera y vara.</i>

²¹ Resumen de lesiones infringidas a las niñas y/o niños, localizadas en las Recomendaciones de la CODHEM.

²² FUENTE: Elaborado con base en datos de la CODHEM, *Derechos Humanos*, Órgano Informativo de la CODHEM, del No. 3 al No. 30, de septiembre de 1993 a abril de 1998.

14/96	Golpes con objetos como borrador, libro y con la mano; acciones como aventar las libretas de los alumnos al piso e ignorar su presencia.
23/96	Jalones de pelo, regresar a los niños a su casa.
50/96	Golpes con una vara en las manos, en las asentaderas y con una regla de madera en la cabeza; jalones de orejas y pelo.
51/96	Jalones de orejas y pelo; agresiones verbales con frases como: "pónete kleen bebé", "házte en los pantalones".
2/97	No dejar salir al recreo y/o al baño; golpes con la mano en el cuerpo o con una regla; jalones de pelo y mejillas, cachetadas, gritos; agresiones verbales con adjetivos ofensivos como: "maricón", "tonto", "zonzos", "idiota", "bestia", "baboso", "babotas", "inútil", "rajón", etc."
10/97	"Terapia de relajamiento": cachetadas, azotes contra el escritorio y contra la pared, jalones de orejas, de cabello y de ropa; tirar y arrastrar a los niños por el suelo; patadas, apretarles el cuello, darles de golpes con la mano en el pecho y espalda.
24/97	Herida en el oído, maltrato físico.
44/98	Maltrato físico, provocando lesiones.
45/98	Golpes con un metro de madera, causando lesiones en el cuerpo.
46/98	Golpes con un objeto de madera.
54/98	Golpes con un cinturón en las piernas y glúteos, provocando lesiones.
69/98	Golpes con un libro en la cara y con la mano en la cabeza.
70/94	Suspensión del alumno en clase; incitar a sus compañeros a darle "machines" (puñetazos en los brazos).
71/94	Golpes en los glúteos y piernas (amoratamiento).
63/96	Pintar los baños con pintura de aceite y thinner, teniendo como consecuencia intoxicación.
14/97	Agresiones verbales, maltrato físico.
84/94	A un niño discapacitado, se le impide asistir a una escuela de deporte todos los días de la semana, como lo venía haciendo desde hace dos años; mediante negociación se aceptó por parte de las autoridades escolares a que asistiera únicamente dos veces por semana.

Por grado de escolaridad: La VDHNYN se presenta en todos los grados de educación preescolar a secundaria.²³

Por género del alumno: Existe una fuerte tendencia a reprimir más a los estudiantes del género masculino, lo cual se evidencia de la manera siguiente: De los aproximadamente 71 alumnos agredidos física y/o psicológicamente en las 20

²³ Lo mismo ocurre en la educación secundaria, evidenciándose la omnipresencia del castigo severo en los diferentes niveles de la educación básica.

Recomendaciones de la CODHEM, 54 son niños y 17 son niñas. La investigación habrá que profundizar sobre lo que Isabel Romero Sabater afirma, en el sentido de que *las alumnas suelen obtener mejores notas que los alumnos y su proceso de socialización ofrece menos dificultades, ya que se acogen a las normas con mayor facilidad que los varones (...) las niñas se adaptan con mayor sumisión al modelo impuesto que los niños* (citado por Yanin en La vasija, 1988: 103-104).

Por edad: Los sujetos afectantes (maestros) en estos casos, hicieron objeto de castigo a niños, cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 5 y 15 años; todos menores de edad cuyo estado de indefensión corporal frente al maestro es casi total.

A nivel de Recomendaciones de la CODHEM, no existe diferencia significativa en cuanto al género de la parte afectante, sin embargo, si tomamos en cuenta que el magisterio estatal está integrado predominantemente por mujeres, quizá se muestre una tendencia de los maestros a incurrir en agresiones a las alumnas y los alumnos²⁴.

¿EL CASTIGO AL MAESTRO EN CASO DE VDHNyN ES LA SOLUCIÓN?

El sector educativo es un sistema disciplinario, en donde no sólo los alumnos son objeto de medidas controladoras, también a los maestros se les imponen medidas punitivas; en otros términos, todos somos sujetos y objetos de las relaciones de poder, porque el poder recorre a todo el cuerpo social: El cambio de adscripción, la amonestación y el procedimiento administrativo con sus consecuencias, son algunos de los recursos empleados por la SECYBS para “castigar” a los trabajadores de la educación por las faltas cometidas.

a).- El cambio de adscripción: Esta es una de las medidas que más frecuentemente implementa la Dirección General de Educación; quien parece seguir la lógica de que ante los casos de agresión física contra los alumnos, lo mejor es alejar al maestro del lugar de los hechos: (...) *se confirmó la conducta de la citada profesora, quien inclusive fue cambiada de adscripción por haber procedido de la misma manera en casos anteriores* (Recomendación número 24/97 de la CODHEM).

Los maestros y padres de familia involucrados incluso la ven como una medida deseable: *La profesora (...) reconoce la grave falta que cometió y que está en la mejor disposición de responder ante tal situación, solicitando de ser posible, un cambio de adscripción, para evitar mayores problemas en la escuela y comunidad*, (Recomendación número 71/94 de la CODHEM)²⁵.

24 En dos Recomendaciones han sido los directivos escolares (directora y subdirector en ambos casos), en seis, los agresores han sido maestros de grupo y en siete, la parte acusada se ha constituido por maestras.

25 Para ampliar información sobre el asunto, se recomienda analizar también la Recomendación número 71/95.

Pero ¿en qué medida se resuelve el problema con una reubicación del docente?; un maestro que como práctica cotidiana tiene la VDHNyN, difícilmente modificará su conducta con el hecho de ser cambiado de institución; lo que se hace es únicamente trasladar la problemática a otro lugar, a otros padres de familia y alumnos; dado el caso, el profesor “perfeccionará” sus prácticas punitivas, modificando el punto de aplicación del castigo, de lo corporal a lo psicológico.

- b).- La amonestación: Esta medida disciplinaria es válida para el maestro, cuando la falta no es muy grave, también es uno de los recursos utilizados por la Dirección General de Educación, como lo muestran las Recomendaciones 50 y 51/96 de la CODHEM. Esto nos remite a que las causas por las cuales se han girado Recomendaciones a la SECYBS, también presentan diferentes niveles de gradación.
- c).- El procedimiento administrativo: La Dirección General de Educación no tiene la facultad para llevar a cabo este recurso contra algún maestro, por lo que en el momento que la CODHEM resuelve las quejas y se determina que es procedente, se solicita *la intervención de la Contraloría Interna de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, quien es la encargada de iniciar los procedimientos administrativos a los servidores públicos que supeuestamente incurrir en irregularidades administrativas en el desempeño de su función* (Cfr. Recomendación número 50/96 de la CODHEM).

B.- LA AUTORIDAD: EL RESPETO A LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Cuando se lee en el título de algún trabajo indagativo la palabra autoridad, es frecuente que domine el interés por saber de qué manera se trata este concepto y crea inquietud en las personas involucradas con ella, pero al realizar este ensayo, finalmente compartimos la idea de Richard Sennet cuando dice: *Si la autoridad existe, entonces ¿por qué ignorarla? a fortiori cuando tiene tanta importancia en el proceso educativo.*

La relación de autoridad que establece el maestro con sus alumnos, es un tipo de relación pedagógica, en donde está presente la comunicación y la confianza, en la que predomina el crédito y la fe.

Es “una relación en la que predomina el crédito y la fe y de la que se excluye la utilización de elementos coactivos que corresponden al poder”.

Características: La libertad del estudiante encuentra su medio para desarrollarse, el control es un medio para desarrollar el proceso educativo, el maestro utiliza la comunicación y el convencimiento, existe un acercamiento entre el sujeto

que manda y los que obedecen, el sujeto obedece porque respeta la autoridad, el ejercicio del poder en este tipo de relación tiene efectos positivos en el aprendizaje, existe un fuerte control y vigilancia de los procesos educativos, el alumno es un sujeto disciplinado y activo, y el uso de medios coactivos es una posibilidad.

PROPUESTA A NIVEL NORMATIVIDAD EN LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

Ante la presencia de estas problemáticas, lo que se necesita es el esclarecimiento de los ilegalismos a reprimir o las irregularidades a tolerar, así como los mecanismos coercitivos permitidos, pero sobre todo, trabajar por una cultura de la democracia, de los valores y de los DHNyN a nivel escolar. De inicio se cree que *“...requerimos de la codificación de los derechos de cada quien. Tal codificación nunca cubrirá la totalidad de los derechos pero al menos indicará algunas referencias que permitirán marcar los límites aceptados por todos y entre los cuales nos podremos mover sin dificultad, amén de contar con un sistema legal en el que podrá obtenerse el beneficio de la protección y el recurso del castigo cuando sea necesario”* (Parent en CODHEM, 1993). Este principio generador, bien puede ser la modificación de las prácticas escolares, con base en la discusión y la clarificación de la normatividad.

El esquema legal: A nivel macrosocial existe el aparato jurídico que ampara los Derechos Humanos del Niño, ¿pero qué pasa a nivel microsociedad?, en esos “pequeños” mundos de la vida cotidiana escolar, creemos que la resolución de los microdelitos de los alumnos, se resuelven con base a prácticas fundamentadas en la tradición, en la desinformación de la normatividad imperante y en donde la VDHNyN es un “recurso” bastante generalizado, de ahí que como principio para revertir esta problemática, es necesario lo siguiente:

Que los maestros reformulen los reglamentos escolares, lo cual no es una cuestión sencilla, si tomamos en cuenta las ausencias que existen en cuanto a la precisión de los límites de la coerción a nivel micro físico, como lo demuestra la forma en que trata este asunto la Ley de Educación del Estado de México, que en su artículo 107, fracción XV, determina como infracción que amerita sanción al maestro, el *“Imponer medidas disciplinarias a los educandos, distintas a trabajos académicos extra-clase”*. Con este tipo de normas, sólo se confunden más los límites y las posibilidades a que debe sujetarse el docente a nivel escolar.

En consecuencia, el profesor constantemente violenta esta norma en su quehacer. Si entendemos al trabajo académico extra-clase, como aquellas actividades que toman concreción en *“las tareas”*, esto nos remite a un ámbito fuera de la escuela; sin embargo, en la realidad, la mayoría de los mecanismos disciplinarios que se imponen, se dan en la institución y dentro del horario de clase; en otras palabras, la vida cotidiana escolar presenta una multiplicidad de microdelitos

por parte de las niñas y los niños, que es imposible sancionar únicamente con esta medida disciplinaria.

Aún así, es importante el análisis microsocioal, para saber la forma en que funciona el sistema disciplinario en las escuelas primarias, con el propósito de determinar cuáles son las faltas escolares más frecuentes y cómo es que los maestros las castigan, con el propósito de normar de manera general estos recursos que permitan fortalecer las relaciones de autoridad de los maestros y que desalienten las relaciones de dominación.

CONCLUSIONES

De la problemática:

- Las veinte Recomendaciones que la CODHEM ha enviado a la SECYBS, no representan más que una muy pequeña fracción de la totalidad de VDHNyN en las escuelas primarias estatales.
- La problemática central no se encuentra sólo en el maltrato físico, sino también en la violencia sutil cotidiana y heterogénea de la práctica docente, en los procesos que someten, vigilan, controlan, dominan, clasifican, exhiben, excluyen, discriminan y seleccionan a los alumnos en la vida cotidiana escolar.
- La imposición de medidas disciplinarias de los maestros hacia sus alumnos, no se rige por la observancia de la normatividad sobre los Derechos Humanos de los Niños, por el contrario, existe un abismo entre las normas y la práctica.
- Ante la diversidad de prácticas e interpretaciones que sobre VDHNyN impactan al interior de la escuela de educación primaria, el maestro de grupo ha optado eventualmente por *el "camino más seguro"*: la *"libertad"* total del alumno sin ninguna coerción.

De la multiplicidad de causas que originan la VDHNyN:

- El maestro que incurre en una VDHNyN en la escuela primaria, no por fuerza tiene una personalidad distinta a la de sus demás compañeros y cualquier miembro del personal docente, puede ejercer algún tipo de violencia sobre sus alumnos bajo determinadas circunstancias.
- *La VDHNyN no es un acto racional* y la interpretación del por qué el profesor incurre en ella, habría que buscarla no sólo en la falta misma, sino en los factores tanto institucionales como sociales que la contextualizan.

De la relación pedagógica vista como una relación de poder:

- Analizar la relación maestro-alumno como un campo de ejercicio de poder, permite entenderla como una interacción institucionalizada, lo que equivale a decir, mediada por normas, controles y coacciones que frecuentemente cae en la VDHNyN.

Del autoritarismo y la autoridad:

- En esta propuesta es importante comprender que la relación de poder, implica una escala continua, que el maestro puede recorrer desde el extremo negativo que es el autoritarismo, hasta el extremo positivo que implica la autoridad. ¿Habría que buscar la *fronesis*?
- Incluso el maestro que en algún momento incurrió en alguna VDHNyN o aquél que utiliza la fuerza de cuando en cuando, la mayor parte del tiempo en que ejerce su actividad docente, está dedicado en acciones altamente dignas de su profesión como educador frente a sus discípulos.
- Es necesario transformar las relaciones de poder/saber que oprimen a los alumnos, por prácticas de enseñanza/aprendizaje más democráticas.

BIBLIOGRAFÍA

BALL, Stephen (comp.) (1993), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.

BAYANDA, Bernadette, et. al. (s/f), *Para una educación no-violenta. Desafíos pedagógicos y sociales*, (Trad. Juan María Parent Jacquemin y Clara Cecilia Uribe Hernández), CODHEM, México.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1998), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

CNDH (s/f), *Convención sobre los Derechos del Niño*, México, CNDH.

COULON, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Píados.

DURKHEIM, Emile (s/f), *Educación y sociología*, México, Colofón.

FOUCAULT, Michel (1988), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

————— (1992), *Microfísica del poder*, España, La Piqueta.

————— (1996), *Hermenéutica del sujeto*, Argentina, Altamira.

GRAMSCI, Antonio (1989), *La alternativa pedagógica*. (Comp. intr. y anál. M. Manacorda), México, Fontamara.

HELLER, Agnes (1994), *Sociología de la vida cotidiana escolar*, España, Península.

KEMPE, Ruth y C. Henry Kempe (1998), *Niños maltratados*, Madrid, Morata.

MARTÍNEZ, Ramírez Evencio Nicolás (1997), *Manual de derechos humanos para maestros y alumnos de educación primaria*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

NEILL, A. S. (1974), *Summerhill*, México, F.C.E.

PERRENOUD, Philippe (1996), *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata.

PIÑA Osorio, Juan Manuel (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar*, México, CESU, UNAM, Plaza y Valdés Editores.

ROCKWELL, Elsie (Coord.) (1995), *La escuela cotidiana*. México, F.C.E.

ROSALDO, Renato (1989), *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social. México*, CNCA/Grijalbo.

TINTO, Vincent (1992), "El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento", en Cuadernos de Planeación Universitaria, 3a. época, México, UNAM/ANUIES, Año 6, Núm. 2.

VELASCO, H., y Díaz de Rada A. (1997), *La lógica de la investigación etnográfica*, España, Trota.

Documentos:

CODHEM (1993-1998), Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, del No. 1 al No 34, México, CODHEM.

GEM/Departamento de Información y Sistemas (marzo de 1999), Informe estadístico. Alumnos, docentes, grupos y escuelas. Fin de cursos 1997/1998, Toluca, (Doc. fotocopiado).

GEM, Ley de Educación del Estado de México, en *Gaceta del Gobierno* del 10 de noviembre de 1997.

INEGI/GEM (1998), Anuario Estadístico del Estado de México, México, INEGI.

La Vasija. Revista independiente especializada en Educación y Ciencias del hombre, No. 68, México, La Vasija A. C., 1998.

MARTINEZ Rebollar, Francisco Javier (1998-1999), Registros etnográficos, del No. 1 al No. 30, Toluca (impreso en computadora).

————— (1998-1999), Estudios de caso, del No. 1 al No. 10, Toluca (impreso en computadora).