



## LOS CASTIGOS Y OTRAS ESTRATEGIAS DISCIPLINARIAS VISTOS A TRAVÉS DE LOS RECUERDOS ESCOLARES <sup>1</sup>

MERCEDES SUÁREZ PAZOS (\*)

**RESUMEN.** El presente artículo analiza la visión que tienen los estudiantes sobre los castigos y otros mecanismos disciplinarios, reconstruida a través de relatos retrospectivos confeccionados por maestros en paro y en ejercicio. Las narraciones autobiográficas se analizaron usando un acercamiento objetivo, subjetivo y temporal, articulándose las preocupaciones temáticas en cuatro bloques: tipos de castigo, conductas objeto de sanción, reacciones de los alumnos ante los ambientes disciplinarios y la imagen carcelaria de la escuela. Los resultados de la investigación ponen de manifiesto la existencia de una amplia gama de instrumentos disciplinarios aplicados a todo un universo castigable, que coincide con la estructura disciplinaria que, según Foucault, se aplica en la escuela: una micropenalidad sobre el tiempo, la actividad, la manera de ser, la palabra, el cuerpo y la sexualidad.

**ABSTRACT.** The present article analyses the students' vision of punishment and other disciplinary mechanisms, reconstructed through the retrospective stories told by unemployed and active teachers. The biographical narrations were analysed using an objective, subjective and temporal approach, articulating the thematic topics in four blocks: type of punishment, actions subject to sanction, students' reactions against disciplinary contexts and the prison like image of school. The results of the research show the existence of a big range of disciplinary tools applied to a punishable universe, which coincides with the disciplinary structure, that according to Foucault, is applied in school: a micro-penalty about time, activity, character, words, body and sexuality.

Con independencia del término que se utilice, los trabajos relacionados con la disciplina escolar reflejan las diferentes perspectivas con que se enfoca este concepto. Puede dirigirse hacia los problemas generados por los alumnos, con funciones que pueden ser preventivas y/o correctivas; puede entenderse como una condición

para la creación de un clima favorable de enseñanza y aprendizaje, o puede analizarse como un instrumento de poder inseparable de la institución escolar. Del mismo modo, el interés por la violencia en las escuelas sigue vías diferentes, no siempre opuestas entre sí, con estudios que se centran en la resolución de conflictos y en la

---

(1) Este trabajo forma parte del proyecto *El método biográfico y su aplicación al ámbito educativo: relatos de vida escolar*, financiado por la Xunta de Galicia y la Universidad de Vigo.

(\*) Universidad de Vigo.

educación para la paz y la convivencia (Ortega, 1997; Jares, 2001), los que se inscriben en el análisis de la violencia escolar ejercida por los alumnos hacia el profesorado o hacia sus iguales<sup>2</sup> (Olweus, 1998), y aquellos otros que ponen el punto de mira en la propia institución escolar como generadora de violencia (Epp, 1999). Dichos estudios se estructuran como reflexiones teóricas, propuestas prácticas o investigaciones sobre la realidad escolar, pero pocas veces tienen en cuenta el significado que los principales afectados, los alumnos, le confieren a la disciplina, al castigo, o a la violencia institucional que sobre ellos se ejerce<sup>3</sup>.

Es en esta última línea en la que se inscribe el presente trabajo, que se centra en las percepciones que los alumnos tienen del castigo y de otros instrumentos disciplinarios, enmarcados en el concepto foucaultiano de disciplina (Foucault, 1988). Este autor define la disciplina como los instrumentos que se utilizan para el control minucioso de los individuos con la finalidad de hacer de ellos seres dóciles y útiles, utilizando diversos procedimientos como la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

La investigación ha sido realizada desde el enfoque biográfico-narrativo<sup>4</sup>, una modalidad de investigación que nos permite conocer la escuela desde dentro, su

funcionamiento cotidiano, a través del punto de vista de los implicados, personas muchas veces anónimas que recuperan su propia voz al hacerla pública<sup>5</sup>. Es una indagación que se sustenta en la experiencia personal y en la experiencia de otros, en lo singular y en lo compartido, en un afán por ampliar la comprensión de los fenómenos sociales, en nuestro caso educativos.

Las líneas de investigación biográfica más relevantes en educación (Smith, 1994; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) se sitúan alrededor de la vida profesional de los docentes (Clandinin y Connelly 1995; Goodson, 1992; Goodson y Hargreaves, 1996; Huberman, 1993), incluyendo temas como carreras profesionales, la vida diaria en las aulas, participación en los contextos de reforma, y voces de profesores innovadores<sup>6</sup> con visiones alternativas de la educación, así como también se incluyen, en menor medida, el desarrollo institucional de los centros educativos. Son también interesantes algunos trabajos que se centran en tópicos más específicos, como la investigación de Weiler (1992) sobre los motivos que influyeron en la elección de la carrera de maestras, relatados por docentes ya jubiladas, o los trabajos de Conle (1999) y Weiland (1995) sobre la vida de profesores universitarios y su relación con la investigación. No menos interesantes, aunque mucho más escasos, son los estudios acerca

---

(2) El interés en España por la violencia ejercida por los alumnos hacia otros escolares o profesores queda reflejado en el tema monográfico «La violencia en los centros educativos», publicado en 1997 por la *Revista de Educación*, y más recientemente en los trabajos de Etxeberria (2001) y Mora-Merchán *et al.* (2001), así como por el *Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar* elaborado en noviembre de 1999.

(3) Ejemplo de este tipo de trabajos es el realizado por San Fabián Maroto (2000) sobre el rechazo a la escuela a través de la apatía, miedo o resistencia, o el estudio llevado a cabo por Martínez García (2001) sobre alumnos repetidores.

(4) Una obra ya clásica sobre la investigación biográfica es la publicada por Denzin (1989), bajo el título de *Interpretive biography*. En lengua castellana destaca *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, un excelente trabajo realizado por Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

(5) Muchos autores pertenecientes a la corriente crítica sienten una especial predilección por la utilización del método biográfico, en la medida en que éste puede favorecer la conquista de la palabra por parte de los grupos silenciados. Los relatos sobre la vida en las escuelas permiten conocer algunos de los instrumentos que se utilizan en el proceso de dominación que se ejerce sobre las mujeres, los pobres, los grupos culturales y raciales marginados, las opciones sexuales minoritarias, etc. (Ormer, 2000).

(6) Un excelente ejemplo de narración autobiográfica procedente de pedagogos/educadores disidentes es el que realiza Paulo Freire (1993) en su obra *Pedagogía de la esperanza*.

de la vida de los escolares, basados sobre todo en relatos retrospectivos de nuestra ya pasada vida de estudiantes (Mollo, 1984; Knowles y Holt-Reynolds, 1991).

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este estudio participaron 120 narradores, en su mayor parte mujeres (98 mujeres y 22 hombres), nacidos entre 1940 y 1979, escolarizados casi en su totalidad en centros de la provincia de Ourense<sup>7</sup>. En el momento en que reconstruyeron su experiencia escolar eran todos maestros, en paro o en ejercicio, y estaban cursando estudios pertenecientes a las titulaciones de Pedagogía o Psicopedagogía. La forma utilizada para conseguir los textos autobiográficos ha sido la de solicitar la redacción en solitario de la propia autobiografía, a partir de una única pregunta: «escribe tus recuerdos escolares»; es, por tanto, una entrevista biográfica abierta (en este caso escrita), que carece de pautas previas para reorganizar las experiencias vividas. El propósito inicial de estas narraciones era utilizar las experiencias escolares vividas como alumnos como punto de partida para la reflexión, individual y colectiva, acerca de la vida cotidiana en las aulas; constituían, por tanto, una estrategia de formación, de desarrollo profesional. Si bien los relatos autobiográficos no fueron creados en un contexto de investigación, sino en un marco prioritariamente educativo, los textos generados con anterioridad o incluso durante el proceso de indagación pueden

llegar a ser datos de campo, tal y como indican Clandinin y Connelly (1994), cuando se transforman en relevantes para una investigación, y eso fue lo que sucedió con estas narraciones escolares.

Los textos o documentos de vida generados corresponden a lo que se denomina *relatos de vida*, que son narraciones autobiográficas sobre experiencias personales que poseen un interés profundo y duradero para los narradores, contadas a través de sus propias voces (Chase, 1995). La investigación ha sido diseñada como un estudio de relatos autobiográficos múltiples con una estructura en paralelo (Pujadas Muñoz, 1992), contando, en nuestro caso, con un conjunto de narraciones procedentes de un mismo grupo social (maestros en paro o en ejercicio) referidas a un mismo tema (la vida como escolares).

Como modalidad general para interpretar los materiales biográficos utilizamos lo que Denzin (1989) denomina *autobiografías producidas por los sujetos*<sup>8</sup>, un formato en el que el investigador utiliza los textos autobiográficos sin que se ponga en duda su validez, exactitud o autenticidad, con el propósito de ampliar la comprensión de una realidad social más amplia.

Una vez obtenidos los relatos de vida escolar, la primera tarea que se llevó a cabo fue la lectura detenida de las 120 narraciones, con la finalidad de detectar aquellos relatos en los que los narradores mencionaron la existencia de castigos, siendo éstos los utilizados en la investigación. A partir de este momento los textos fueron analizados a través de tres vías diferentes

---

(7) Este trabajo sobre la visión de los castigos a través de los recuerdos escolares forma parte de un proyecto de investigación biográfica de mayor alcance. Hasta el momento he realizado diversos estudios: la vida en los colegios de monjas (Suárez Pazos, 1998), las condiciones físicas de las escuelas rurales (de próxima publicación) y los recuerdos escolares como propuesta de investigación biográfica en el ámbito educativo (Suárez Pazos, 2002).

(8) Son un ejemplo de esta modalidad los relatos autobiográficos recogidos a través de certámenes nacionales y escritos sin ningún tipo de directriz previa, como los realizados en Polonia a partir de los años veinte, que dieron lugar a estudios sobre la vida de los trabajadores y campesinos polacos, o los llevados a cabo en Finlandia a finales de los ochenta, con relatos sobre la vida de mujeres de clase media incorporadas al ámbito laboral.

pero complementarias: la externa (*outward*), que describe una realidad; la interna (*inward*), que nos muestra el carácter subjetivo y emocional de esa realidad, y la temporal (*forward* y *backward*), que nos presenta los cambios habidos en la historia personal o en el contexto histórico exterior (Clandinin y Connelly, 1994). Este triple acercamiento (objetivo, subjetivo y temporal) aparecerá integrado en la estructura de presente artículo. El análisis de los textos autobiográficos se llevó a cabo sin una categorización previa, con el fin de evitar las distorsiones que pueden provocar las categorías cuando son previamente seleccionadas por los investigadores (Kimery, 1992); por tanto, la estructura conceptual que se manifiesta en el presente informe deriva de una categorización naturalista (Goetz y Lecompte, 1988) que emerge de los propios datos.

## EL CASTIGO Y OTRAS TÉCNICAS DISCIPLINARIAS

Inicialmente la investigación se centró en el concepto de castigo entendido como una situación por la que tenía que pasar un alumno al haber infringido una norma. Era una concepción mimética del contexto penal: un delito, una pena. Sin embargo, una lectura minuciosa de los relatos nos presentó, en palabras de los narradores, otras situaciones dolorosas para los alumnos, incluso más que los castigos, que no respondían a ninguna falta concreta. En los relatos aparecen humillaciones generalizadas, clima de aula impregnado de temor, sentimientos de angustia..., todo ello generado, en especial, por unas relaciones profesor-alumnos construidas a través de un poder unidireccional sustentado en el miedo.

De este modo, el contenido de la investigación se fue abriendo a contextos e instrumentos disciplinarios más amplios, en la línea que defiende Foucault: las disci-

plinias como fórmulas generales de dominación, a través del control minucioso del cuerpo (1988: 141). La simple existencia de la amenaza del castigo, la vivencia de que hasta los mínimos detalles pueden ser objeto de penalización, sumerge a los escolares en una universalidad castigable, en un castigo virtual que existe y se sufre aunque no se ejecute.

De los 120 narradores tan sólo 18 mujeres y 1 hombre no mencionan en sus escritos autobiográficos ni castigos, ni sentimientos de miedo o angustia. En el resto de las narraciones, aun cuando la pregunta era genérica, la presencia de los instrumentos disciplinarios fue una constante. Y es que la sensación de miedo parece estar adherida a nuestros recuerdos escolares, al menos para muchas personas: «miedo al fracaso, al maestro, a los otros, miedo a sentirse diferente, miedo a los castigos, miedo a no tener suerte» (Mollo, 1984: 201).

La información contenida en estos relatos de vida se estructuró en cuatro bloques: tipos de castigos, conductas objeto de sanción, reacciones de los alumnos ante los ambientes disciplinarios e imagen de la escuela disciplinaria. En el trabajo se utilizan fragmentos textuales extraídos de los relatos, indicándose entre paréntesis el año de nacimiento y el sexo de los narradores.

## LOS CASTIGOS FÍSICOS

Algo más de la mitad de los narradores mencionan, junto a otros tipos de instrumentos disciplinarios, la existencia de castigos físicos. Constituyen, sobre todo, ataques directos a su cuerpo, ofreciéndonos una amplia gama de torturas corporales: palizas, golpes, cachetes, tirones de pelo y de orejas, pellizcos, coscorriones, azotes... en los que el docente utiliza unas veces sus propias manos y pies como instrumento material de castigo, y otras veces emplea la mediación de reglas, punteros, varas de todo tipo, correas de cuero, etc. El alumno-reo sufre el

castigo en la cabeza, pelo, cara, orejas, brazos, palma de la mano, uñas, espalda, nalgas, piernas. Cualquier parte del cuerpo podía ser objeto de castigo.

Las penas corporales también se extienden a otros castigos que provocan dolor, aunque no medien los golpes. Se trata de situaciones como estar de rodillas, normalmente con los brazos en cruz (con la variante de hacerlo sobre un suelo de arena, o de soportar el peso de libros en las manos), estar atado a una silla, tener la boca amordazada o estar encerrado en un cuarto oscuro.

También recuerdo en qué consistían los castigos: una de las profesoras —la de primero— nos daba con una varilla en la palma de la mano, nos ponía de cara a la pared o en la esquina, según la falta cometida, y la otra —la de segundo— tenía por costumbre dar golpes en la espalda con la mano cerrada o tirar de las orejas, y en alguna ocasión —las dos— nos echaban encima de sus rodillas, nos subían la falda y nos daban en el culo con una regla de madera que siempre estaba encima de su mesa (1962, m)<sup>9</sup>.

Torcer la cara para hablar con un compañero suponía una buena bofetada, equivocarse en la tabla de multiplicar, cantada de carrerilla, tenía como recompensa unos buenos golpes con una regla de madera en las puntas de los dedos o en los nudillos... La verdad es que muchos no recibí si me comparo con algunos de mis compañeros, que llegaron más de una vez a casa con los dedos sangrando o con algún mechón de pelo de menos (1963, m).

[...] pegando con la mano en la cabeza, y si fuera un día pero era uno y otro día, y en la cabeza comenzaron a salir una serie de chichones y cuando más dolían era cuando me peinaba mi madre (1974, m).

Los métodos de castigo que allí teníamos parecían sacados del antiguo régimen. Allí los castigos físicos eran «el pan nuestro de cada día» y pienso que ningún compañero

mío se quedó sin recibir algún cachete, capón o tirón de orejas (1978, h).

Se trataba de una especie de caño o mimbre gruesa en cuyo extremo había una especie de chincheta clavada y con la que esta «excepcional» profesora nos «motivaba» a trabajar (1979, h).

La presencia de los castigos físicos en los textos autobiográficos se mantienen a través del tiempo en una proporción semejante, aunque ya en la década de los ochenta comienzan a aparecer como situaciones esporádicas, más que generalizadas. De ellos no se libran ni las niñas ni los niños, con independencia de su edad, si bien este tipo de violencia física (cachetes, golpes con la regla, estar de pie con los brazos en cruz, de rodillas o atada a una silla) aparece con poca frecuencia durante el período de párvulos o preescolar, pero cuando el narrador lo incluye en sus relatos no deja de manifestar su asombro por lo inaudito de la situación:

Puro surrealismo: una niña de cuatro años atada a la silla y amordazada por su maestra en la clase de parvulitos (1958, m).

## LA EXPOSICIÓN PÚBLICA DEL REO

Aunque todo castigo físico supone en sí una humillación, en los relatos autobiográficos los narradores mencionan con frecuencia lo que muchos de ellos denominan castigos psíquicos, para distinguirlos de la violencia física aplicada sobre el cuerpo. Estas afrentas son vividas como un proceso de destrucción de su autoestima, a través, sobre todo, de la exposición pública del alumno/delincuente. Frases como «delante de todo el mundo», «para que se riesen de nosotros», etc. nos indican el sufrimiento que padecían en aquellas situaciones en las que su comportamiento inadecuado se

(9) Después del año de nacimiento del narrador o narradora se indica su sexo, *m* para mujer y *b* para hombre.

ponía en conocimiento de los demás. Este dolor queda reflejado en el uso frecuente de verbos como avergonzar, burlar, insultar, ridiculizar o ultrajar.

Claramente su cometido era que aprendiéramos unos contenidos y además «hacernos buenos», y esto lo conseguía a fuerza de castigos corporales y psicológicos. En estos últimos entraba la burla despiadada delante de todos los compañeros, que más de una vez, en combinación con alguna bofetada, consiguió que nos meáramos (y no es una frase hecha) (1963, m).

Nunca podré recordar de buen agrado el curso de 5º de EGB, en el que teníamos de profesora-tutora a una monja que cada vez que no sabías la lección, de la asignatura que fuera, nos ridiculizaba de tal modo que más de una niña salía llorando al baño (1970, m).

Las humillaciones públicas se materializaban no sólo a través de los insultos sino también por medio de expulsiones y reclusiones: la disciplina crea un espacio tanto para el control como para el castigo. Permanecer más tiempo del debido en el aula o en el centro era una sanción muy extendida, que podía materializarse de formas diversas, como ir a misa o a rezar el rosario (castigo muy utilizado en los colegios religiosos), quedarse en el aula durante el recreo o la hora de comer, barrer el patio fuera del horario escolar, etc. Este tipo de sanciones reafirmaba en algunos alumnos la imagen de escuela-cárcel, un lugar en el que los estudiantes eran considerados como una población reclusa, privados de libertad y sin posibilidad de huida durante el horario escolar; por lo tanto, no existía mejor premio que salir y peor castigo que el de permanecer en ella.

Si bien para algunos castigos se utilizaba el espacio escolar como reclusión, en otras ocasiones la sanción consistía en la expulsión no tanto del centro sino en la separación del grupo, de los compañeros. Eran frecuentes los castigos en los que los niños tenían que salir del aula; unas veces

los enviaban al lugar ocupado por la autoridad máxima de la escuela (el temido despacho del director o directora), otras veces eran expulsados al pasillo, pero la sanción más denigrante era la de pasear al castigado por otras clases, castigo del que encontramos diferentes versiones: pasear por todas las aulas, ir a la clase de un docente con fama de duro, ir a las aulas de los mayores, o a la de los más pequeños, al aula de educación especial, etc., situaciones todas ellas que resultaban dolorosamente humillantes para los niños castigados.

[...] su castigo era avergonzarte, como siempre, te llevaba a un pasillo por donde pasaban las religiosas a comer después de rezar y allí estaba una de escapatate para ser el hazmerreír de las demás (1955, m).

Un castigo al que le teníamos pavor era que, si no sabíamos la lección, nos ponían un libro en la cabeza y con él de este modo recorríamos las clases de las mayores. Desde la perspectiva de un adulto este castigo parece una solemne tontería, pero de pequeño resultaba terrible que los mayores se riesen de uno. A veces se hacía lo mismo con un chicle puesto en la nariz o incluso en el pelo (1963, m).

Una vez no llevé los ejercicios de matemáticas y me mandó ir a la clase de al lado a decirle a la profesora lo que me había pasado y a decirle que me castigase en su clase. Decir eso delante de 30 niñas que no conocía fue bastante humillante, y recuerdo que cuando volví a clase me puse a llorar (1976, m).

En otras ocasiones era en la propia aula, con espacios destinados al castigo, donde se producía la separación del grupo a través, sobre todo, de dar la espalda a los compañeros mirando hacia la pared («bien arrimaditos para que lo viésemos todo negro»), hacia una esquina, hacia la papeleta, etc., sin olvidar las zonas destinadas a segregar a los alumnos con escaso rendimiento académico, a través de la existencia de filas y/o mesas de «burros» y «listos»,

identificándose así el lugar, espacio ocupado, con el rango o puesto en una clasificación, en un continuo de signos externos de ascenso y degradaciones.

## LA ESCRITURA COMO INSTRUMENTO DISCIPLINARIO

Las actividades escolares no sólo se contemplan como oportunidades para aprender, sino también como instrumentos tanto de control como de castigo. Unas veces se trataba de memorizar al pie de la letra una lección, otras veces consistía en realizar un amplio número de operaciones matemáticas (las «cuentas»), pero la sanción de este tipo que más destacaba era la realización de inacabables copias, cien, doscientas... mil; se podía copiar una frase, la tabla, una lección entera o el catecismo.

El objetivo de estos castigos podía ser el alcanzar un aprendizaje correcto: si la lección no se sabe, se aprende de memoria o se copia una o varias veces; si se cometen faltas de ortografía se hacen copias con la frase correcta; si hay errores en las operaciones matemáticas, se repiten las cuentas o se copia la tabla. En un contexto de aprendizaje memorístico y rutinario poca diferencia existía entre la realización de una tarea académica y el cumplimiento de un castigo: para aprender a escribir correctamente se hacen «muestras», una palabra, una frase o una lección se escribe varias veces; si se trata de un castigo se hacen «copias». Las lecciones, el catecismo, la tabla... se aprenden de memoria, pero esta misma actividad se puede transformar en castigo.

Cuando pasé a cuarto curso me daba clase una monja, que era bastante mayor. Siempre nos hacía copiar las lecciones enteras, fueran de lo que fueran, Matemáticas, Lengua..., ya que lo que quería es que escribiésemos bien, las letras las teníamos que hacer como en los libros, las «aes», las «eses», todo igual que si fuésemos una imprenta. Siempre nos miraba las copias y si lo hacíamos mal, teníamos que hacerlas de nuevo (1965, m).

No siempre este tipo de castigo estaba relacionado con la falta cometida (un aprendizaje deficiente), ya que el mal comportamiento también podía generar las sanciones de copiar una frase («en clase no se habla»), hacer cuentas o memorizar una lección. Demasiadas eran las semejanzas entre el modo de enseñar y el modo de castigar.

[...] les tirábamos tizas a los niños por las ventanas. Un día una señora repipi, no sé quien era, acusó a la directora de que le había caído una tiza en la cabeza, y... no quiero contar lo que sucedió: todos los cambios de clase y todos los recreos teníamos que hacer una división a la caja de 9 dígitos entre 3 dígitos, las eternas cuentas de dividir por 3 cifras [...] así estuvimos un mes entero (1969, m).

La escritura, y por extensión gran parte de las actividades académicas, concebida como instrumento de control tiene una larga tradición en la historia de la educación. En las escuelas de los hermanos de Juan Bautista La Salle se utilizaba la escritura como una tarea en la que se debían ocupar los escolares en los momentos en los que el maestro no los podía atender/vigilar directamente, evitándose así la aparición de conductas que alterarían la marcha de la clase. Su estilo de enseñanza basado en la copia, repetición y memorización provocó, en palabras de Querrien (1979: 65), «la esterilización completa de los conocimientos que enseñan transformándolos en medios disciplinarios».

Para nuestros narradores cualquier falta podía ser motivo para que se castigara con estudiar, escribir o realizar operaciones matemáticas. Esto nos indica la imagen que se construía de tales tareas escolares, ellas mismas se concebían como un castigo. No sucedía así con otras actividades de aprendizaje; la clase de música o de plástica, la clase de educación física o la participación en actividades extraescolares podían ser vistas por muchos alumnos y alumnas como tareas gratificantes, de las que podían

verse privados por un escaso rendimiento o mal comportamiento (del mismo modo que también podían ser privados del postre o del recreo); en estos casos el acto de aprender era satisfactorio.

El caso es que no me sabía las preguntas (del catecismo), la profesora [...] me ponía de pie a mí y a otros compañeros que tampoco las sabían contra la pared a estudiar esas preguntas, que por cierto tampoco acababa sabiendo, mientras el resto de la clase lo que hacía a esa hora era dibujo, ¡qué rabia me daba el no poder dibujar!, el caso era que no aprendía las preguntas ni tampoco dibujaba (1970, m).

## CONDUCTAS OBJETO DE CASTIGO

Si bien algunos textos autobiográficos describen situaciones de castigo sin que mencionen las causas del mismo, incluso por ser incapaces de ser recordadas, la mayoría de las narraciones nos aportan, tomadas en su conjunto, una amplia relación de eventos que pueden generar la aplicación de algún tipo de medida disciplinaria. Tales eventos podemos agruparlos en dos grandes categorías, la primera de ellas relacionada con el rendimiento académico y la segunda con el comportamiento de los alumnos.

No saber la lección, realizar incorrectamente las tareas escolares o no acabar a su debido tiempo las actividades son los motivos de castigo que se mencionan con más frecuencia. Era necesario asegurar el correcto funcionamiento de la maquinaria escolar a través del binomio eficacia-economía. Algunos profesores exigían unos resultados difíciles de conseguir y son vistos por los narradores como «maniáticos», «quisquillosos», todo tenía que estar a su gusto: las lecciones debían repetirse al pie de la letra, las muestras de caligrafía tenían que reflejar con exactitud el original y las respuestas debían darse con celeridad; se trataba de aprender todo correctamente y en el menor tiempo posible.

En esos contextos «salir a dar la lección» podía constituir un verdadero suplicio, pues el temor a no responder adecuadamente paralizaba a algunos alumnos, incapaces de hablar aun cuando supiesen la respuesta correcta.

Si te veía un poco nerviosa o insegura en vez de ayudar se empezaba a sonreír y decirte que no la sabías (la lección) y a veces aunque la supieras acababas por no decirlo (1958, m).

Ya como alumno empecé a sentir la autoridad, el miedo al castigo por no entender bien las cosas, el nerviosismo cuando tenía que leer (1958, h).

Dª ... nos hacía salir de nuestro pupitre y ponernos junto al encerado mirando para la clase a la vez que recitábamos palabra a palabra la lección que nos había mandado estudiar el día anterior [...] y allí nos dirigíamos nosotros al oír nuestro nombre como corderillos al matadero, asustados, temblorosos y temerosos (1979, h).

Pero no era suficiente ser aplicado y perseverante, el buen alumno debía comportarse correctamente. Los narradores nos hablan de no salirse de las normas establecidas, no hacer nada que disgustase o perturbase al profesor, no molestar lo más mínimo, etc. Lo más importante era mantenerse en silencio, permanecer sentado en el asiento y mostrar un comportamiento respetuosos hacia el docente.

El alumno tenía que ir aprendiendo en cada contexto particular de profesor/clase a controlar su voz y su silencio. Algunos profesores exigían que los alumnos sólo hablaran cuando el profesor se dirigía directamente a ellos, pero no siempre era sencillo cumplir esa norma, ya que el alumno podía dar una respuesta incorrecta, dudar y titubear, o, cansado, podía dar una contestación poco respetuosa o mostrar su desacuerdo con expresiones gestuales. También debían controlar sus conversaciones fuera del aula y del centro; en especial en los colegios de monjas, nada de hablar de chicos y menos hablar con ellos.

La inmovilidad corporal era otro requisito del buen comportamiento. Los alumnos sólo se podían desplazar con el permiso del profesor, debían sentarse correctamente y evitar cualquier tipo de movimiento injustificado («parecíamos muebles en lugar de niños», «por los métodos de persuasión, regla y vara evitaban cualquier movimiento de sus alumnos»). En la escuela o aula disciplinaria la ubicación de los individuos es objeto de control por parte del profesor; cada alumno tiene asignado un lugar y en él debe permanecer, sólo así se puede garantizar tanto la vigilancia como la eficacia de las conductas. Como afirma Foucault (1988: 147):

Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico.

El buen alumno, además, debía llegar puntual a clase, traer consigo los materiales escolares necesarios (libros, lápices, gomas de borrar...), venir aseado y vestir correctamente.

En los relatos se mencionan diversas faltas que transgredían estas normas de silencio, quietud y corrección, como hablar en clase sin permiso, patinar por los pasillos, moverse por el aula, no sentarse adecuadamente, mirar hacia atrás, llegar tarde, olvidarse la goma de borrar en casa, oler mal, vestirse con pantalones en lugar de faldas, llevar el mandilón demasiado corto, tener los labios y las uñas pintadas, comer pipas, masticar chicle, etc.

#### REACCIONES DE LOS ALUMNOS ANTE LOS AMBIENTES DISCIPLINARIOS

En este ambiente ¿cómo reaccionaban los alumnos ante las amenazas y las humilla-

ciones que ejercía el docente? En su mayor parte los alumnos optaban por la sumisión, la obediencia, el silencio, la inmovilidad..., en definitiva, por cumplir las normas explícitas y por aquellas otras que extraían de la experiencia personal o colectiva, en un afán por comprender las particularidades de cada profesor, sus manías, sus fobias, aquello que no toleraba bajo ninguna circunstancia. Constituyen esta conductas una posición ante el conflicto que

está íntimamente relacionada con el *aprendizaje de la obediencia, el conformismo y la indiferencia* que caracterizan una buena parte de los valores dominantes de la sociedad en general así como del sistema educativo en particular.

(Jares, 1995)

La habilidad que el alumno tiene que dominar no es tanto comprender una orden, sino ser capaz de percibir e interpretar señales, reaccionando a ellas con celeridad y eficacia. El alumno aspira a vivir bien en el aula y para ello, como indica Jackson (1975: 41), debe hacer cuanto dice el profesor y, en su defecto, disimular el incumplimiento de la norma o restarle importancia al efecto de la sanción.

Las estrategias de supervivencia utilizadas son muy variadas, muchas de ellas en la línea de no llamar la atención ni perturbar el orden establecido. Ser un buen alumno, estudiar mucho y comportarse correctamente podían ser garantía, aunque no total, de que la violencia física y psíquica no recayera sobre el alumno. Una de las narradoras, comentando su paso por un colegio de monjas, nos muestra su afán por el éxito académico como un plan premeditado para huir del suplicio que constituía su escolarización:

Toda esta situación que vivía me hacía cada vez más tímida y miedosa, y mi único objetivo era estudiar para salir cuanto antes de allí; la idea de repetir y quedar allí un año más me horrorizaba [...], cuanto peor estaba más ganas tenía de marchar, entonces más estudiaba (1965, m).

Pero también existían otros mecanismos de supervivencia. Bien a través de actos de rebeldía (individual o colectiva) con los que algunos estudiantes manifestaban su oposición a la cultura escolar, o bien a través de pequeñas travesuras, algunos alumnos boicoteaban y transgredían las normas, hablaban sin permiso, corrían por los pasillos, se escondían para fumar, alborotaban en el aula cuando no estaba el profesor o cuando éste era incapaz de mantener el orden en la clase, etc. También constatamos la existencia de narradores que asumían algunos castigos como rutinas escolares consiguiendo reducir su impacto emocional.

Era una clase donde se dejaba entrever que los alumnos y alumnas controlaban, en el completo sentido de la palabra, al profesor, manifestando su notable falta de experiencia y de capacidad de control de la clase. La monotonía era continuos gritos, castigos y risas (1976, m).

En los estudios hablábamos a propósito para que nos castigaran a estudiar de pie cuando éramos alumnas de 4º y 5º de bachillerato ¿Motivo? Nos colocábamos junto a las ventanas y veíamos pasar a nuestros «refrescos» (1948, m).

A esta edad nos ponía celo en la boca, se dedicaba a mandar copias, cien, doscientas... mil «en clase no se habla», «en clase no se ríe». Las personas a las que habitualmente nos mandaba hacer este tipo de copias ya teníamos reserva. Personalmente muchas veces si no tenía nada mejor que hacer o incluso cuando estaba aburrida en la clase o en casa viendo la televisión me dedicaba a hacer copias de diferentes modelos, así de este modo si algún día me coincidía que tenía que hacer muchos deberes y además cien o cientos de copias ya no tenía problemas (1976, m).

Otro aspecto interesante que se refleja en los relatos autobiográficos es la postura de los alumnos ante el comportamiento del profesor con sus compañeros de clase. Aparecen mencionados los alumnos que claramente optan por situarse a favor del

poder que representa el docente, en contra de sus compañeros, son los que buscan ganarse su benevolencia a través de diversas formas de hipocresía social, como la adulación y el servilismo.

de los que apuntaban en el encerado a los que hablaban hasta el que acusaba a su compañero de tener una cuenta mal hecha y disfrutaba viendo como el «pobre» compañero era golpeado en la palma de la mano con una regla, cuando no era él mismo el que tenía mal la operación y entonces se convertía en la víctima del método del maestro para el aprendizaje de las matemáticas [...] la tortura continuaba con el temor a las carcajadas de los compañeros, no dar la respuesta exacta no sería ni la mitad de grave sin esas sonrisas, que el maestro provocaba, y todos le seguían el juego [...] A la pobre víctima se le hacía pensar que además de ser burro ante el maestro también lo era delante de sus compañeros, ya que si desde el banco se reían era porque conocían la respuesta correcta (aunque) posiblemente tal risa fuese otro de los mecanismos para mantener lejos la atención del docente (1970, m).

Sin embargo, lo más frecuente en los recuerdos reconstruidos es la presencia de un sentimiento de rechazo del trato discriminatorio que algunos profesores ejercían sobre sus alumnos; al igual que los narradores rechazan a los «enchufados», también se sitúan a favor de los «chivos expiatorios», aquellos alumnos en los que recaía constantemente el insulto y los castigos, unas veces por pertenecer a grupos económicos poco favorecidos (más frecuente en los colegios religiosos) y otras por tratarse de estudiantes de escaso rendimiento académico.

Recuerdo también las palizas que le daban las monjas a algunas niñas, sobre todo a las internas que no pagaban, con éstas se enseñaban, sinceramente no sé cuál era el motivo, pero la verdad es que ya rozaba los límites de lo normal (1956, m).

Era la típica maestra con «enchufadas», que por supuesto eran las alumnas de sobresa-

liente [...]. Para esta maestra había alumnos listos, burros y normales, nos tenía a todos catalogados en un determinado status y era casi totalmente imposible ascender a una categoría superior, porque arriba ya estaban los cuatro o cinco de siempre (1976, m).

Tanto las situaciones de injusticia como las de violencia indiscriminada provocaron en algunos casos enfrentamientos abiertos entre profesores y alumnos, sobre todo al aumentar la edad de los estudiantes.

En cuarto y quinto (EGB) las cosas empezaban a cambiar. Los profesores por decirlo de alguna manera empezaban a tomarte en serio y comenzaban a usar la fuerza para imponer su ley. Era curioso como todos los niños de la clase solidificábamos nuestras relaciones basándonos en el rencor hacia el opresor; el contacto profesor-alumno cada vez era más tenso y fruto de todo esto fueron los castigos tanto físicos como psíquicos [...]. Como consecuencia de todo eso en la clase crecía un verdadero sentimiento de odio e impotencia ante los abusos que en ocasiones cometían los profesores y que tenía su válvula de escape en unas risas tontas que te entraban al ver como pegaban a algún compañero (1970, h).

## LA ESCUELA COMO PRISIÓN

A través del instrumento disuasorio de la amenaza y de la aplicación de frecuentes castigos, en algunas aulas y centros los alumnos vivían en un permanente ambiente de terror y de angustia. En estos casos la imagen más extendida es la de la escuela como cárcel, como ejército o como sala de tortura, bajo el mando de una profesora o profesor autoritario, violento, inaccesible, maniático, severo y muy exigente, como se puede observar en los siguientes fragmentos: «el llegar al colegio era como llegar a una cárcel», «una férrea disciplina», «estuve encerrado en esa cárcel de sombras, soledad y tristeza», «la maestra era inaccesible para nosotros, obedecíamos sin más», «todos teníamos un número, como en un

campo de concentración», «nosotros éramos como soldados a sus órdenes, así nos trataba, no podíamos tener el más mínimo fallo», «no había sitio para las bromas y menos para las rebeldías», «sus clases eran un verdadero calvario», «no recuerdo esta etapa con especial cariño sino más bien con horror»... Se trata de individualizar el castigo, pero también de atemorizar a todo el grupo de los alumnos con medidas disuasorias ejercidas por un poder siempre alerta, que vigila y coacciona a través de la mirada, que todo lo abarca y que se ejerce constantemente, a la vez que se consolida a través de insultos, amenazas y humillaciones generalizadas. Un poder que impone una jerarquía, estableciendo quién manda y quién obedece, un ritmo de las acciones, marcando los tiempos de los comportamientos y taras, y un criterio de corrección que impone un cómo y un por qué de lo que se debe hacer (Ayuste et al., 1994).

Los narradores describen un clima de aula en el que los alumnos no tienen derecho a opinar y deben obedecer las órdenes sin rechistar, lo que provocaba un constante nerviosismo puesto que cualquier acción podía ser objeto de castigo, o incluso, como indica uno de los relatos «sin haber en algunos casos un motivo». Las técnicas disciplinarias se ejercen sobre las conductas que alteran la buena marcha de la clase, pero también el control recae sobre lo cotidiano, lo insignificante, el detalle. Es una imagen de escuela encerrada en sí misma, que emana monotonía, masificación y privación de libertad.

[...] el llegar al colegio era como llegar a una cárcel: estaba, y aún está, metido en un barranco en el medio de un monte, a las afueras del pueblo, todo enrejado, y desde que se entraba a las 9 hasta que se salía a las 5, aquella reja era infranqueable. Durante mucho tiempo el ir al colegio supuso para mí un castigo (1969, h).

La misma escuela en condiciones ordinarias no puede desprenderse de ese halo carcelario; como instituciones totales y

primarias que son, al igual que los psiquiátricos y las prisiones, la escuela contiene una población reclusa, los alumnos, que están obligados a permanecer en ella durante largos períodos de tiempo, mientras que otros de sus usuarios, el profesorado, «tiene mayor libertad de acción y, lo que es más importante, tiene libertad para abandonar la institución» (Jackson, 1975: 48). Y si para algunos narradores la escuela es como una cárcel, los profesores son sus carceleros. Frases como «nunca lo olvidaré», «no quiero ni mencionar su nombre», «aún lo veo hoy en día y evito saludarlo»... nos indican el sentimiento permanente de odio y rencor hacia ese tipo de docentes violentos y autoritarios.

#### ALGUNAS CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE

La violencia de la escuela hacia los alumnos, encarnada en la violencia que algunos maestros y maestras ejercieron sobre los alumnos, forma parte de la experiencia escolar cotidiana de muchas generaciones de adultos, en momentos históricos y lugares muy diferentes (Torrecilla, 1998). Una violencia que en nuestros relatos se materializa en el clima psico-social del aula, con sus normas, castigos y arbitrariedades impuestos por un tipo de docente que intimida y que ejerce el poder como dominación. Todo ello a pesar de que la legislación vigente de los años que se reflejan en los textos autobiográficos prohibía taxativamente tanto los castigos corporales como los castigos denigrantes<sup>10</sup>. Y si nos acercamos a tiempos más recientes, podemos seguir constatando la incidencia de la violencia que algunos docentes ejercen actualmente sobre sus alumnos a través de

insultos, trato discriminatorio, destroz de enseres de los escolares, intimidación con amenaza e incluso agresión física (Defensor del Pueblo, 1999).

Como indica Giovanni Genovesi en su trabajo «La escuela como narratividad» (Genovesi, 2002) no parece casual la presencia obsesiva de la violencia en la escuela narrada, una violencia que quizá trascienda la propia voluntad del profesor y esté sobre todo vinculada al cargo que ocupa como docente

El sabe que su obligación de suministrador de violencia deriva de una autorización tácita que le ha dado toda una comunidad. El maestro pega en nombre de una comunidad, porque también se espera esto de él. Si no fuese así, sería difícil entender por qué, aun cambiando las costumbres sociales hacia una indudable benignidad o un menor grado de bestialidad colectiva, la presencia del castigo en la escuela no disminuye (Genovesi, 2002: 251).

El estudiante debe interiorizar y aceptar los principios del orden escolar, un orden que se fundamenta en el rechazo a las conductas extremas, en la asignación de lugares cargados de significado de control, en el principio de autoridad sustentado por el docente, en la universalidad de los beneficios del orden, y en la traslación del orden hacia una autoridad encarnada en el Estado, quien, a través de sus instituciones, se manifiesta como el garante último del orden socialmente establecido (Milstein y Mendes, 1999). Y así, la institución escolar, por medio de la separación del niño y del adolescente de la vida cotidiana, encierra a la población escolar y obliga al niño a que aprenda el duro oficio de alumno/recluso, tarea que no resulta nada fácil. Si eso se consigue es gracias a la implantación de un régimen disciplinario cada vez más eficaz.

---

(10) La prohibición de castigos vejatorios y físicos está reflejada en el artículo 100 de la *Ley de Instrucción Primaria* del 17 de julio de 1945 («En ningún caso podrán emplearse castigos que de palabra o de obra supongan ludibrio o humillación afrentosa»), y en el artículo 42 del *Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria* de 10 de febrero de 1967 («no aplicarán ninguna clase de castigos corporales o humillantes»).

La vigilancia y el control se hacen imprescindibles para aquellos profesores que asumen una profunda desconfianza hacia los alumnos. Con una imagen de «el niño/alumno es malo por naturaleza», muchos actúan bajo el supuesto de que los alumnos, como colectivo, son vagos, sólo quieren jugar, no saben organizarse, se pasan si les das confianza, o sólo trabajan si los amenazas con un examen (Martínez Rodríguez, 1995: 102). Para estos profesores vigilar, controlar y castigar son estrategias imprescindibles para preservar el buen orden de la clase.

Las situaciones objeto de castigo que se ponen de manifiesto en los relatos autobiográficos de nuestra investigación coinciden con la estructura disciplinaria que, según Foucault (1988) se ejerce en la escuela: una micropenalidad sobre el tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones), la actividad (falta de celo y de atención), la manera de ser (desobediencia, descortesía), la palabra (charlas no justificadas, contestaciones insolentes), el cuerpo (posturas incorrectas, suciedad, gestos impertinentes) y la sexualidad (falta de recato, indecencia). Todo un universo castigable, minucioso, cotidiano, del detalle. Un microfuncionamiento de las relaciones de poder disciplinar presente en situaciones educativas diferentes (Gore, 2000), como si algo de universal existiese en el sistema de análisis de Foucault, como si hubiera similitudes en la vida cotidiana de los escolares aun en tiempos y espacios diversos.

Ante esta situación, muchos son los escolares, y así nos lo muestran nuestros narradores, que afrontan el ambiente de violencia explícita o soterrada que padecen dentro de la institución escolar con conductas de sumisión y de «difuminación» (¡cuántas veces hubiéramos deseado ser invisibles!), aun cuando intentan crear pequeños fragmentos de espacio y de tiempo fuera del alcance del docente/tirano. Ha habido y hay conductas de rebeldía esporádicas que con alguna frecuencia se

han manifestado como verdaderos actos de contestación cultural (Willis, 1988), en el sentido de hacerle frente desde una posición de fortaleza, y no de debilidad, a las ideas y conductas establecidas por el profesor. Como indica McLaren (1998:53)

los rituales de resistencia convierten a los estudiantes en combatientes y antagonistas, mientras movilizan oposiciones y tensiones ocultas con el propósito de romper las reglas de escuela y subvertir la gramática del discurso dominante en el aula.

Finalmente, quiero destacar que el arte de castigar va más allá de las agresiones sobre los estudiantes, pues muchas y variadas pueden ser las víctimas. Este campo de investigación y de reflexión puede extenderse, como defiende Ball (1993), a la escuela como organización, ya que la gestión de las escuelas se transforma en una tecnología de poder, al estilo de Foucault, lo que implica un modo de funcionamiento omnipresente, unas formas generales de relaciones interpersonales jerarquizadas, y un control sobre todos los aspectos de la vida cotidiana de las instituciones escolares. Y aquí la víctima no sólo es el alumnado, sino también, y quizá especialmente, el profesorado, sobre el que recaen los fundamentos del examen disciplinario. Pero ésta es ya otra historia, otra investigación.

## AGRADECIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento a todos los narradores participantes en esta investigación, que me han dado la oportunidad de penetrar en sus vidas y de reconocerme en sus penas y alegrías.

## BIBLIOGRAFÍA

AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, F. y LIERAS, J.: *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó, 1994.

- BALL, S. J.: «La gestión como tecnología moral», en S. J. BALL (Ed.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 1993, pp. 155-168.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M.: *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla, 2001.
- CHASE, S. E.: «Taking narrative seriously: Consequences for method and theory in interview studies», en *The Narrative Studies of Lives*, 3, 1 (1995), pp. 1-26.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M.: «Personal experience methods», en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1994, pp. 413-427.
- *Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred, and Cover Stories*. New York, Teachers College, 1995.
- CONLE, C.: «Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research», en *Curriculum Inquiry*, 29, 1 (1999), pp. 7-32.
- DEFENSOR DEL PUEBLO: *Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar*. www.defensordelpueblo.es, 1999.
- DENZIN, N. K.: *Interpretive biography*. Newbury Park, CA, Sage, 1989.
- EPP, J. R.: «Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia», en J. R. EPP y A. M. WATKINSON (Eds.): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla, 1996, pp. 15-47.
- ETXEBERRIA BALERDI, F.: «Violencia escolar», en *Revista de Educación*, 326 (2001), pp. 119-144.
- FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI, 1988.
- FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI, 1993.
- GENOVESI, G.: «La escuela como narratividad», en A. ESCOLANO BENITO y J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ (Coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 246-263.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.
- GOODSON, I. F. (Ed.): *Studying teacher's lives*. London, Routledge, 1992.
- GOODSON, I. y HARGREAVES, A. (Eds.): *Teachers' professional lives*. London, Falmer Press, 1996.
- GORE, J. E.: «Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía», en T. S. P OPKIEWITZ y M. BRENNAN (Comps.): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, pp. 228-249.
- HUBERMAN, M.: *The lives of teachers*. New York, Teachers College Press, 1993.
- JACKSON, P. W.: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1975.
- JARES, X. R.: «Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos», en *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata, 1995, pp. 133-151.
- *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Popular, 2001.
- KIMERY, J.: «El contexto olvidado», en *Historia y Fuente Oral*, 8 (1992), pp. 145-157.
- KNOWLES, G. y HOLT-REYNOLDS, D.: «Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education», en *Teachers College Record*, 93, 1 (1991), pp. 87-113.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. M.: «Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de secundaria», en *Revista de Educación*, 325 (2001), pp. 235-252.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.: «¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?», en *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata, 1995.
- MCLAREN, P.: «Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad», en H. GIROUX y P. MCLAREN: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila, 1998, pp. 41-78.

- MILSTEIN, D. y MENDES, H.: *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid, Miño y Dávila, 1999.
- MOLLO, S.: «Souvenirs d'école», en E. Pol y otros (Eds.): *Vers un millor entorn escolar*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1984, pp. 197-205.
- MORA-MERCHÁN, J. y otros: «Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR», en *Revista de Educación*, 325 (2001), pp. 323-338.
- OLWEUS, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata, 1998.
- ORNER, M.: «Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina», en T. S. POPKEWITZ y M. BRENNAN (Eds.): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, pp. 278-295.
- ORTEGA, R.: «El proyecto Sevilla Antiviolen- cia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», en *Revista de Educación*, 313 (1997), pp. 143-158.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J.: *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.
- QUERRIEN, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1979.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L.: «La escuela y la pérdida de sentido», en *Revista de Educación*, 323 (2000), pp. 9-28.
- SMITH, L. M.: «Biographical method», en K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1994, pp. 286-305.
- SUÁREZ PAZOS, M.: «Relatos de mujeres. A vida nos colexios de monxas», en C. CARUNCHO y P. MAYOBRE (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*. Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 85-106.
- «Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares», en A. ESCOLANO BENITO y J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ (Coords.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 107-133.
- TORRECILLA HERNÁNDEZ, L.: *Niñez y castigo. Historia del castigo escolar*. Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid, 1998.
- WEILAND, S.: «Life history and academic work: The career of professor G», en *The Narrative Study of Lives*, 3 (1995), pp. 59-99.
- WEILER, K.: «Remembering and representing life choices: a critical perspective on teachers' oral history narratives», en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, 1 (1992), pp. 39-50.
- WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.

