

**EL HÁBITO EN EL DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÁNEO: UNA
LECTURA PEDAGÓGICA**

Autoras

Ana María Muñoz Hernández

Silvia Valentina Robles Solano

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología y Pedagogía

Tutor

David Andrés Rubio Gaviria

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de educación
Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Bogotá D.C.
2020

Dedicatoria

A mi mamá Blanca, pues ella me enseñó a amar, apasionarme y dar lo mejor de mí en cada tarea que me proponga. El fruto del esfuerzo de todos estos años que se refleja en este trabajo, es con todo mi amor y gratitud para ella.

A mi papá Omar, mi hermano Omar Armando y a Juan di' Ruggiero, pues también gracias a ellos he aprendido a soñar.

Ana María

A las personas más importantes de mi vida, Heladio y Luz Marina, por su inmenso amor y apoyo incondicional. Los amo con cada fibra de mi ser.

Silvia Valentina

Agradecimiento

A todas las personas que nos brindaron su apoyo y que nos motivaron a desarrollar y finalizar este trabajo. Especialmente queremos agradecer al profesor David Rubio por acompañarnos durante dos años, enseñarnos no sólo desde el saber, sino también desde la experiencia. Por la paciencia que tuvo con este par de escuetas, infinitas gracias.

Finalmente, a nuestra alma máter la Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos sus puertas y formarnos desde la ética para ejercer la labor docente, y enseñarnos a ver el mundo desde los ojos de la educación.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL HÁBITO DESDE LOS POSTULADOS DE JOHN LOCKE Y JOHN DEWEY	9
3.1 De la educación como formación de hábitos	10
3.2 Hábito como constitutivo del ser, una lectura de John Dewey	14
3.3 Hábito y disciplina	19
CAPÍTULO 2. SOBRE LA DISCIPLINA FLEXIBILIZADA Y LA AUTODISCIPLINA COMO TÉCNICA DE SÍ MISMO	23
4.1 Relación Hábito-Disciplina	26
4.1.1 Disciplina severa o flexibilización de la disciplina	27
4.1.2 La autodisciplina como técnica de sí.....	37
CAPÍTULO 3. DE LA ENSEÑANZA DEL HÁBITO A SU APRENDIZAJE: UNA LECTURA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA	45
5.1 Relación pedagógica en el discurso educacional contemporáneo.....	48
5.2 Ausencia de la relación pedagógica: un análisis al individuo aprendiente	56
CONCLUSIONES	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

INTRODUCCIÓN

Nuestro primer interés por el hábito surgió a partir de las discusiones que se llevaron a cabo en las sesiones del seminario de investigación de pedagogía y formación de maestros, donde a partir de la lectura juiciosa de textos de algunos autores de la pedagogía moderna, hallamos que este concepto fue fundamental para hablar acerca de la educación de los niños. En la práctica del licenciado en psicología y pedagogía identificamos también la vigencia del hábito, pues los maestros y padres están constantemente interesados en que los niños adquieran ciertos hábitos para su vida y proceso escolar. Por estas razones hicimos del hábito nuestra pregunta de investigación. Cuando realizamos una primera búsqueda de documentos que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo, categoría que más adelante explicaremos, encontramos que el concepto aparece en el discurso sobre la educación. Sobre el hábito se produce literatura académica y se hace desde distintos registros discursivos.

Es así como nos propusimos hacer una caracterización del concepto hábito en el discurso educacional contemporáneo, en un periodo que va desde la última década del siglo XX y lo corrido del siglo XXI¹, para hacer un análisis discursivo desde los conceptos de la pedagogía, con la intención también de acercarnos a una primera problematización del hábito; esto por medio de los conceptos de la pedagogía, principalmente desde dos pedagogos que por sus planteamientos se inscriben en el discurso de la pedagogía moderna, a saber, John Locke y John Dewey.

En este punto es necesario decir que no fue nuestro propósito realizar una comparación entre el discurso de la pedagogía moderna y el discurso educacional contemporáneo. Si bien acudimos a los conceptos de la pedagogía moderna porque desde allí encontramos un lugar de lectura, no es

¹ Es necesario decir que la elección de este periodo responde a la riqueza analítica que hallamos en la primera aproximación a los materiales (tesis, artículos de investigación, blogs, cartillas y manuales). En apariencia es un material demasiado amplio, y por lo tanto podría dar la impresión de no estar suficientemente acotado; sin embargo, en los rastreos iniciales, que entre otras cosas nos permitieron hacer las agrupaciones que planteamos a lo largo de este documento, identificamos primero, que los documentos no son muy extensos en muchos casos, segundo, que es fácil acceder a ellos y tercero, que el proceso de tematización al cual nos referiremos más adelante, nos permitió abordar tanto el período tan extenso como esa dispersión de materiales.

de nuestro interés hacer comparaciones con juicios de valor entre los discursos. De otro lado, será inevitable que el lector se encuentre con ciertos pasajes en nuestros capítulos y conclusiones con algunos análisis que luzcan como comparaciones. Rogamos al lector dispense esa cuestión.

Como ya mencionamos, el propósito de nuestra investigación fue caracterizar el hábito en el discurso educacional contemporáneo. Esta última categoría será transversal en el desarrollo de este documento, por lo tanto, consideramos necesario explicar a qué nos referimos con ella.

Hablamos de discurso educacional contemporáneo desde la categoría propuesta por Tröhler denominada ‘educacionalización del mundo’, entendida como “un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales —que en sí mismos no son educativos— en un problema educativo, y con ello los asigna a la educación (Tröhler Citado en Noguera et al., 2019, p. 10). Esta categoría es descriptiva de problemas propios del discurso de la modernidad, no obstante, identificamos que la adjudicación de los distintos problemas sociales a la educación, continúa vigente en el discurso contemporáneo; la educación sigue haciendo presencia en diferentes capas de lo social, o bien en los procesos sociales.

Alrededor de esta proliferación emerge un discurso que ya no está en la perspectiva de la educación en su sentido moderno² sino que es un discurso que transita en

la centralidad de los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana de las personas, la centralidad del saber, del conocimiento y de la información en las prácticas sociales, políticas y económicas; centralidad que ha generado una intensa y extensa proliferación de prácticas y discursos de carácter educacional manifiestos en un sinnúmero de “pedagogías” (Noguera y Parra, 2015, p. 73).

Noguera y Parra (2015) a partir del trabajo de distintos autores denominan este fenómeno como ‘pedagogización social contemporánea’. No es el interés de nuestro trabajo caracterizar el tipo de sociedad en la que transita el discurso educacional contemporáneo, sin embargo, ciertamente nos encontramos en una sociedad diferente a la sociedad en la que circuló el discurso moderno. Dado que el tipo de sociedad cambia, el discurso también varía; esto se explica desde los postulados de

² Recordemos que los cuatro fundamentos de la educación en su sentido moderno radican en “una relación asimétrica entre los sujetos, el reconocimiento de una tradición transmisible, la construcción de fines comunes para la educación, así como su comprensión como un asunto antropológico” (Noguera et al., 2019, p. 3).

Foucault (1992), pues para el autor el discurso es una práctica que es en sí misma discontinua, en otras palabras, es una práctica que puede variar de acuerdo con el tiempo histórico.

Ahora bien, volviendo a Tröhler, encontramos que para comprender la ‘educacionalización del mundo’, el autor halla su principal realización en los ‘lenguajes de la educación’ derivada de su lectura de Saussure. Con los ‘lenguajes de la educación’

Tröhler quiere centrar su atención en el cómo y no en el qué, pues no se trata de dar cuenta de las “ideas, conceptos o razonamientos singulares representados por filósofos, políticos o educadores”, sino de “los modos o modalidades distinguibles de pensar, hablar o escribir sobre la educación” (Tröhler Citado en Noguera, et al., 2019, p. 12).

Esto nos indica entonces que debemos referirnos a un tipo de discurso que habla o escribe sobre la educación, de ciertos modos y desde distintos registros. El corpus analítico de nuestro trabajo - cuyo archivo construimos como expresión del discurso educacional contemporáneo- es extenso dada la diversidad de fuentes en las que se habla sobre educación, desde documentos de tipología académica (tesis y artículos de investigación) hasta materiales de opinión (blogs y páginas web); esto mismo obedece a la dispersión que según Foucault (1992) es característica del discurso mismo. Para entender mejor el porqué de esta dispersión de materiales, es menester remitirnos a la noción/concepto de archivo que Edgardo Castro (2005) realiza a partir de varios textos elaborados por Michel Foucault:

El término “archivo” no refiere en Foucault, como en el lenguaje corriente, ni al conjunto de documentos que una cultura guarda como memoria y testimonio de su pasado ni a la institución encargada de conservarlos. “El archivo es ante todo la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (AS 170). El archivo es, en otras palabras, el sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados (p. 35).

Esto quiere decir que el archivo transmite lo que es visible y decible en una determinada época; por ello esta investigación llevó a cabo la elección de tan distintos materiales, pues si bien decir todo lo *decible* y ver todo lo *visible* en una época excede nuestros propósitos investigativos, esta dispersión de materiales pretende acceder a una parte de lo que hemos llamado acá el discurso educacional contemporáneo.

La búsqueda de materiales para el análisis no se restringió únicamente a los discursos educativos, es decir, materiales que sean reconocidos o reconocibles con voluntad de educar, sino que buscamos en el discurso educacional, pues allí se encuentra ese conjunto de discursos y enunciaciones que son sobre la educación, que están alrededor de ella, y que están dispersos en diferentes fuentes, y desde diferentes registros.

Es momento ahora de describir la metodología que llevamos a cabo para caracterizar el concepto hábito en los documentos que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo. El tipo de investigación que realizamos se hizo desde la perspectiva metodológica del análisis documental. Se entiende aquí el análisis documental como

un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información. (Peña y Pirela, 2007, p. 59)

Este análisis documental se localiza específicamente en el análisis del discurso, aunque no en la perspectiva de la lingüística estructural o de los llamados estudios del discurso; en nuestro caso, se trata de una perspectiva sobre el discurso más cercana a la planteada por Michel Foucault (1992) en su obra *El orden del discurso*. Allí el autor plantea que

El discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad naciendo ante sus propios ojos; y cuando todo puede finalmente tomar la forma del discurso, cuando todo puede decirse y cuando se puede decir el discurso a propósito de todo, es porque todas las cosas, habiendo manifestado e intercambiado sus sentidos, pueden volverse a la interioridad silenciosa de la conciencia de sí. (p. 31)

Para Foucault (1992) el discurso es una materialidad del orden de lo visible y lo decible, es decir, de todo aquello que podemos ver y decir en una época determinada. El discurso no es únicamente la agrupación de los signos, sino que es una práctica que es en sí misma discontinua, en otras palabras, es una práctica que varía de acuerdo al tiempo histórico y, por tanto, antecede al sujeto.

En la misma obra, el autor plantea que el análisis del discurso implica unas precauciones de método en función de poner en duda la voluntad de verdad que impera sobre el discurso, y de esta manera levantar la soberanía del significante (Foucault, 1992). Estas precauciones son: el principio de discontinuidad, el principio de especificidad, el principio de regularidad y el principio de exterioridad. Es entonces desde esta perspectiva del discurso y a partir del análisis documental que desarrollamos nuestro proyecto de investigación.

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación y llevar a cabo el análisis, hicimos uso de dos herramientas metodológicas, la primera fue la lectura temática que nos permitió seleccionar las fuentes, organizarlas y descomponerlas en unidades conceptuales. Seleccionamos pues, cien documentos de diferente tipología (tesis, artículos de investigación, blogs, cartillas y manuales), que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo. Al hacer una revisión general de estas fuentes y para efectos de organización de los documentos hicimos una primera agrupación de los hábitos que fue arbitraria y en el transcurso de la investigación varió; esta agrupación dividió los hábitos en: hábitos sociales y de conducta, hábitos de lectura y hábitos de estudio.

La ficha temática (ver anexo 1) fue el medio por el cual fragmentamos los documentos en sus conceptos, sin embargo, fue modificada de la siguiente manera. La ficha se compone de ocho columnas. La primera es *referencia bibliográfica*, que se realizó según el tipo de documentos tematizados; la segunda, *tipo de documento*; la tercera, *concepto hábito*, donde se halla la definición de hábito que el documento plantea; la cuarta, *definición de grupo de hábitos*, allí se ubica la definición de los grupos de hábitos según corresponda; la quinta, *hábitos*, donde se enlistan todos los hábitos que menciona el texto; la sexta, *conceptos con los que se relaciona*; la séptima, *relación hábito-concepto*, donde se explica la relación que plantean los documentos entre el concepto mencionado en la columna anterior y el hábito; y por último, una columna para *observaciones* que al respecto realizamos.

La segunda herramienta metodológica fue un esquema de relaciones (ver figura 1) que surgió a partir de la lectura de algunas obras de los pedagogos modernos John Locke y John Dewey, extrayendo de allí los conceptos más importantes con los que estos autores relacionan el concepto

hábito, estos fueron disciplina y relación pedagógica. Al revisar nuestro corpus analítico (tesis, artículos de investigación, blogs, cartillas y manuales) notamos que estos conceptos también están presentes en los documentos acerca del hábito y, por tanto, este esquema de relaciones sería pertinente para llevar a cabo el análisis conceptual.

El presente documento se organiza en tres capítulos y un apartado de conclusiones. En el capítulo uno nos referimos a una reflexión teórica sobre el hábito acudiendo principalmente a los pedagogos modernos John Locke y John Dewey, desde algunas de sus obras como *Pensamientos sobre educación* (1986), *La conducta del entendimiento* (1992); *Experiencia y educación* (2000), *Democracia y escuela* (2004), y *Naturaleza humana y conducta* (2014), respectivamente. Finalmente, en este capítulo realizamos unas consideraciones especiales sobre el hábito en relación con la disciplina, pues hallamos que para estos autores el hábito hace referencia a un conjunto de prácticas de carácter disciplinar; es así que tanto John Dewey como John Locke al hacer una conceptualización del hábito necesariamente se refieren también al concepto disciplina.

En el capítulo dos inicialmente describimos detalladamente el esquema de relaciones (ver figura 1), que como mencionamos, fue producto de la reflexión teórica realizada a partir de los planteamientos de John Locke y John Dewey, y de la revisión de estos conceptos en los documentos del corpus analítico. En la segunda parte desarrollamos la primera relación del esquema, esta es, disciplina y hábito; donde identificamos que en los documentos analizados se presentan dos perspectivas al hablar de disciplina, la primera la denominamos disciplina flexibilizada, y la segunda, autodisciplina.

En el capítulo tres abordamos la segunda relación del esquema de relaciones, a saber, hábito y relación pedagógica. Inicialmente exponemos a qué nos referimos con la categoría relación pedagógica, pues fue una categoría construida para efectos de nuestros análisis, a partir de una lectura de la relación asimétrica entre el maestro y el alumno en el discurso de la pedagogía moderna. Posteriormente analizamos la relación entre hábito y relación pedagógica en los documentos que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo. Encontramos que la relación pedagógica es más evidente en unos documentos que en otros, sin embargo, la ausencia de ésta también constituyó una fuente de análisis. En razón de esto desarrollamos,

primero, la forma de relación pedagógica que enuncian los documentos, donde se implican a los sujetos que la constituyen (sujeto adulto y sujeto inmaduro), y segundo, la forma en la que se prescinde de otro para constituir más bien una relación del sujeto consigo mismo. Finalizamos nuestro trabajo de investigación con unas conclusiones fruto del análisis que se llevó a cabo, poniendo en evidencia las características fundamentales de cada relación del esquema propuesto (ver figura 1).

CAPÍTULO 1. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL HÁBITO DESDE LOS POSTULADOS DE JOHN LOCKE Y JOHN DEWEY

Olga lucía Zuluaga (2000), investigadora emérita en el campo de la pedagogía en Colombia, propone la necesidad de construir un campo conceptual de la pedagogía plural y abierto, que, principalmente involucra las tareas de reconceptualización del campo, los paradigmas que esto presenta y los problemas que se plantean dentro y fuera de ellos. Contribuir a la construcción de este campo implicará hacerlo mediante series de conceptos y no enunciados; esto permite la interacción de la pedagogía con otros conceptos que, entre otras cosas, posibilita reflexionar sobre sus condiciones de existencia en el presente (Zuluaga, 2000).

Nuestro trabajo pretende aportar al campo a partir de una lectura pedagógica del concepto hábito, en tanto se trata de un concepto que fue clave en la caracterización de la pedagogía en la modernidad. En este sentido, son los mismos conceptos pedagógicos y los pedagogos quienes nos dan la perspectiva analítica para los materiales que seleccionamos en función del concepto. Para efectos de esta lectura, que será por supuesto conceptual en este capítulo, realizamos una selección de dos autores del discurso de la pedagogía moderna: John Locke y John Dewey. Si bien fue una selección arbitraria, esta responde a una razón fundamental.

La razón responde a que, si bien encontramos que otros autores incluyen este concepto en sus discursos pedagógicos, hallamos en la producción teórica de Locke y Dewey una recurrencia, importancia y transversalidad del concepto en sus obras sobre la educación, o bien, sobre la constitución del hombre. Por esta razón, estos autores nos brindan un amplio panorama para entender la conceptualización del hábito en la pedagogía moderna y su relación con otros conceptos.

Un concepto en el que haremos especial énfasis por su relación con el hábito será el concepto ‘disciplina’, pues hallamos que tanto en los postulados de Dewey como en Locke el hábito hace referencia a un conjunto de prácticas de carácter disciplinar; esta relación y a su vez la conceptualización será desarrollada al final del presente capítulo.

3.1 De la educación como formación de hábitos

El filósofo inglés John Locke a pesar de su antiinnatismo, admitió en el siglo XVII que la naturaleza nos dota con facultades necesarias para llegar a ser racionales; consideró que éstas no son contenidos mentales ya formados, sino meras potencias (las semillas de tales contenidos) que se pueden actualizar o no (Locke, 1992). Este desarrollo -o no- de las facultades se lleva a cabo por medio de la educación. El objetivo de esta es “perfeccionar el entendimiento inculcándole unos hábitos (tanto intelectuales como morales) que se conviertan en los verdaderos principios de sus actos” (Locke, 1992, pp. 68-69). Desde la concepción misma de educación, el autor propuso que es por medio de los hábitos que el hombre llegará a su perfeccionamiento, y que estos serán los que guíen sus actos.

Los encargados de llevar a cabo la tarea de educar son para el autor los de la vieja generación, pues deben educar en verdaderos principios a la nueva (Locke, 1986; 1992). En sus palabras

Deseo que aquellos que se lamentan de la gran decadencia de la piedad cristiana y de la virtud y de la insuficiencia de la instrucción y de la falta de saber que caracteriza a los jóvenes de esta generación, hagan un esfuerzo por buscar los medios de restablecer todas estas cualidades en las generaciones siguientes. Y estoy seguro de que si los fundamentos de esta reforma no reposan sobre la educación de la juventud y sobre los buenos principios que se les proporciona, todos los demás esfuerzos serán superfluos. Y si la inocencia, la sobriedad y la actividad de las nuevas generaciones, no son cuidadas y preservadas, será ridículo esperar que los que deben sucedernos en la escena del mundo, estén abundantemente provistos de esas cualidades de virtud, de habilidad y de cultura que han hecho hasta ahora Inglaterra digna de consideración en el mundo (Locke, 1986, p. 101).

El énfasis en la enseñanza de esas cualidades tiene como fin último formar a un ciudadano por y para la sociedad digna. Como ya se mencionó, el mejor modo para educar a esa nueva generación, según Locke (1986), es formar unos hábitos que permitan al hombre pensar por sí mismo y, sobre todo, ser capaz de negar sus propias inclinaciones, apetitos, deseos, y seguir sólo los mandatos que le dicte la razón, pues

El hombre que no tenga dominio sobre sus inclinaciones, que no sepa como resistir la importunidad del placer o el dolor presente, conformándose a lo que la razón le dice que debe hacerse, falta a los principios verdaderos de la virtud y de la prudencia, y se expone a no ser jamás bueno para nada (p. 76).

Es así que, hablando a los padres de la educación de los hijos, el autor dice que, además de la fortuna que han de dejarles, deben perseguir en su educación, la virtud, la prudencia, las buenas maneras y la instrucción (Locke, 1986).

La trascendencia del hábito se deja ver fácilmente en su pensamiento pues, como mencionamos anteriormente, es desde su concepción sobre educación que se le atribuye el direccionamiento de los actos en el hombre. El autor propone que éstos son la principal cosa a la que se debe atender en la educación de los niños, pues se han de “hacer de estos hábitos los verdaderos fundamentos de la felicidad y del saber vivir” (Locke, 1986, p. 76); se deben, además, inculcar en el espíritu tan pronto como sea posible.

El hábito en Locke (1986) primariamente, consiste en “[...] enseñar a los niños mediante la práctica repetida, y la realización de la acción misma una y otra vez, bajo la mirada y la dirección del tutor [...]” (p. 89), con el fin de que esta se repita cuantas veces sea necesario hasta que consiga hacerlo bien, y no mediante reglas que atiendan a la memorización, es decir, al recuerdo consciente. Esto conduce necesariamente a decir que, conforme el hábito se haya interiorizado, menos necesitará de su reflexión para la acción.

Hay una especial atención a la repetición de la acción, más que a la misma regla, gracias a dos ventajas que encuentra el autor; la primera, la observación sobre las acciones que el niño ya es capaz de hacer, o, por el contrario, es incapaz cuando se le ponen a prueba y que son necesarias enseñarlas y ejercitarlas. La segunda, la poca necesidad de esfuerzo de memoria o reflexión en el niño, pues la acción se le tonará natural (Locke, 1986). Como parte de su crítica al método ordinariamente seguido de la educación, el autor considera que recargar la memoria del niño, en toda ocasión, con reglas y preceptos, no llegan a ser entendidos por los niños, y los olvidan tan pronto como los aprenden (Locke, 1986).

Como vemos, la repetición es fundamental para que un hábito se interiorice, ya haciendo de la razón un factor secundario y hasta innecesario, pues “los hábitos, en efecto, actúan con más constancia y más facilidad que la razón, la cual, cuando más necesidad tenemos de ella, raras veces

es consultada y más raras veces obedecida” (Locke, 1986, p. 151). Si bien el hábito será producto de la reflexión y el racionamiento en el momento de su adquisición, cuando éste ya se encuentre ejercitado e interiorizado, se usará con más facilidad que la razón misma, es decir, casi como una práctica automática.

El fin de la adquisición de los hábitos será que el hombre logre el gobierno de sí o autogobierno, que en sí mismo tiene un fin social, es decir, el estar con los otros en sociedad; esto será fruto de la misma interiorización de ellos, pues:

(...) conforme aumentan los años, es preciso dejarles más libertad y abandonarles en muchas cosas a su conducta propia, puesto que no se pueden estar siempre sometidos a una vigilancia, excepto la que hayamos puesto en su ejercicio mediante los buenos principios y hábitos establecidos (...) (Locke, 1986, p. 44).

Entonces se vigilará y corregirá la conducta del niño en sus primeros años, hasta que interiorice los buenos hábitos, es por ello que el hombre habituado ya no necesitará de una constante vigilancia, sino que se le dejará a merced de su libertad -decisión- (Locke, 1986).

Dado que para el autor los niños tienen mentes más aptas, son influenciables y manipulables hacia un lugar deseado, este será el momento más favorable para la adquisición de hábitos; sin embargo, ello no significa que en la edad adulta esto no pueda llevarse a cabo, sólo que requeriría de mucho más esfuerzo tanto para el educador como para sí mismos (Locke, 1992).

El hábito debe contemplar, respetar y acomodarse, a lo que dicte la constitución natural del niño respecto a su carácter, pues:

No debemos esperar cambiar su temperamento original, ni hacer pensativos y graves a los que son alegres, ni animados a los que son melancólicos. Dios ha estampado ciertos caracteres en el espíritu de los hombres, que, como los defectos de su cuerpo, pueden ser ligeramente enmendados; pero que no se podrían reformar y cambiar enteramente en caracteres contrarios. (Locke, 1986, p. 90)

Así pues, dice el autor, que quien tenga niños a su cargo, debe estudiar las aptitudes y capacidades de ellos, puesto que será por medio de este reconocimiento que sabrán que les falta, y si son o no capaces de adquirirlo por medio de la práctica (Locke, 1986).

Necesariamente es desde la exterioridad del niño de donde proviene el hábito, y será labor del preceptor establecerlo, además

de moldear la conducta y formar el espíritu; [...], los principios de la virtud y de la sabiduría; darle poco a poco una idea del mundo; desenvolver en él la tendencia a amar y a imitar todo lo que es excelente y alabable, y, por conseguir ese objeto, hacerlo vigoroso, activo e industrioso (Locke, 1986, pp. 131-132).

Si bien esta tarea se le otorga al preceptor, el padre por medio del ejemplo también enseña y estimula las acciones del hábito que quiera inculcarle. Más que sermones y palabras, el ejemplo es el medio privilegiado de enseñanza de los hábitos y demás preceptos sobre la educación, pues según Locke (1986) “somos una especie de camaleones, que constantemente tomamos el color de las cosas que nos rodean; y no es de admirar que esto suceda así en el niño, que comprende mejor las cosas que ve, que las que oye” (p. 95).

La autoridad y la disciplina serán también primordiales en el momento de enseñar los hábitos a los niños. La autoridad debe imponerse en el espíritu del niño para lograr también, un tipo de direccionamiento que en el futuro deberá darse por su propia cuenta, es decir “como un principio natural cuyo origen no se recuerda y sin que pueda concebir que las cosas hayan sido o puedan ser de otra forma” (Locke, 1986, p. 141). De esta manera, y al imponerse desde el primer vislumbre de inteligencia, no se permitirá que echen raíces aquellas semillas de vicio, y en caso de que se comiencen a mostrar en el niño se extirparán de inmediato (Locke, 1986).

En la disciplina se encuentra un sistema severo para evitar que la conducta se desvíe a cualquier tipo de corrupción, en otras palabras, evitar malas conductas o inapropiadas. Los castigos corporales no convienen como medio para disciplinar, y rara vez -solo en casos extremos- estos deben ser aplicados. Los halagos también deben usarse con precaución, pues se pretende formar un hombre prudente, bueno y noble, y el mal uso de éstos puede llegar a perjudicar este fin (Locke, 1986). En todo caso, los castigos deberán tener por efecto

dominar sus voluntades, enseñarle a regular sus pasiones, a hacer sus espíritus flexibles y obedientes ante las órdenes que le transmite la razón de sus padres, a fin de prepararlos para seguir más tarde el consejo que les dé su propia razón (Locke, 1986, p. 154).

La disciplina funcionará para direccionar la acción, puesto que usará la recompensa y el castigo cuando éstos sean necesarios, guiados a su vez, por el bien y el mal. De esta forma, el autor propone que estos principios (bien y mal) conduzcan al sujeto, no únicamente en el momento en el que el adulto ejerza la disciplina sobre él, sino que el nuevo sujeto se conduzca por ellos a lo largo de la vida. En palabras del autor

Nuestra aspiración no debe ser vencer las dificultades actuales y cubrir a nuestros hijos y discípulos de una delgada capa de buena conducta, que durará justamente lo que dure la infancia, sino inculcarles principios y formar hábitos que continúen ejerciendo su benéfico influjo toda la vida (Locke, 1986, p.74)

Será entonces por medio de la disciplina que los hábitos llegarán a ser adquiridos e interiorizados. La disciplina busca corregir y evitar las malas conductas, con el fin de que el hombre tarde o temprano, se conduzca a sí mismo.

En síntesis, la educación para Locke (1986; 1992) desde su perspectiva filosófica, persigue un fin que va más allá de lo intelectual del sujeto; ésta pretende formar al gentleman como un ser virtuoso también en la moralidad. Es aquí donde radica la relevancia del hábito, pues en términos generales es una acción que se interioriza y supera la razón misma, además atraviesa ámbitos del sujeto que van desde lo físico, como el hábito del sueño, hasta lo cognitivo, como el hábito de la atención, lo que apunta finalmente a la formación integral del individuo.

3.2 Hábito como constitutivo del ser, una lectura de John Dewey

Aproximadamente dos siglos después de los planteamientos de Locke (1986; 1992), el estadounidense John Dewey (2000; 2004; 2014) desde su perspectiva pragmatista³, y alejado de todo dualismo⁴, realiza también postulados que, a pesar de la distancia temporal, proponen aspectos

³ John Dewey fue uno de los precursores del movimiento filosófico pragmatista, que establece el significado o el valor de las cosas a partir de sus consecuencias, allí los juicios son posteriores y no anteriores a las acciones, y es por su utilidad que se establece el verdadero valor de las cosas.

⁴ El dualismo que comúnmente se discute, y en el cuál Dewey no quiere entrar, es el que se encuentra entre la perspectiva biologicista y la perspectiva social o del medio.

que lo hacen inscribirse como un autor de la pedagogía moderna y sobre todo en el sentido moderno de educación. Su perspectiva sobre ésta se inclina a encontrarla como un arte; sin embargo, no desconoce el género de ciencia que hay tras de ella, pues dice que ésta “es el género de arte que es, precisamente por el contenido científico que la guía como operación práctica” (Dewey, 2000, p. 17). La educación como arte significa en sentido estricto la puesta en práctica, la aplicación de los preceptos.

Locke (1986; 1992) ubica el hábito dentro del discurso de la educación, y en este punto donde Dewey (2014) toma distancia, pues él no sitúa el concepto únicamente en ese campo, sino que lo entiende en un sentido más amplio, esto es, como constitutivo del propio hombre, pues para él no es algo que se limita a la adquisición, interiorización y repetición: “no hay cantidad de repeticiones que fijen realmente un hábito, pues este va a depender sobre todo de las respuestas emocionales de los hombres, y la influencia que tiene la asociación con los otros” (Dewey, 2014, p. 57). La repetición para este autor no constituye la esencia del hábito, pues la tendencia a repetir actos puede ser inherente a muchos de ellos, pero no a todos (Dewey, 2014).

Para Dewey (2014) entonces, nosotros como individuos, somos en sí mismos hábito, ya que éste es parte de nuestro propio ser. Esta última aseveración nos abre extensamente el panorama, pues esto implica que el hábito antecederá diversos aspectos humanos. Aquí nos detendremos en cada uno de ellos para lograr una mejor comprensión de su importancia.

Es menester pensar el hábito en relación con la experiencia, pues ésta constituye la base de su teoría filosófica y su pensamientos sobre educación. La experiencia para Dewey (2014) es esencialmente el resultado de la actuación de los hábitos, esto significa que

la contextura del hábito filtra todo lo material que llega a nuestra percepción y pensamiento; sin embargo, el filtro no es químicamente puro; es un reactivo que añade nuevas cualidades y reacondiciona las recibidas. Nuestras ideas dependen, en verdad, de la experiencia; pero lo mismo ocurre con nuestras sensaciones (...) En esta forma, los propósitos o mandatos que impliquen acción (ya sea física o moral) nos llegan a través de un medio refractivo de hábitos corporales y morales (p. 48).

Es una característica que el autor encuentra básica para el hábito; que toda experiencia que el hombre emprenda y viva, modifica su forma de actuar y vivir, bajo las distintas condiciones que proponga la vida. Lo que el autor denomina principio de continuidad de la experiencia, que significa que “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad que viene después” (Dewey, 2014, p. 34), es entonces una forma para que el hábito permanezca en el hombre, y recoja hechos pasados de su vida para la modificación de los ulteriores.

La experiencia para Dewey (2000; 2004) no simplemente entra en una persona, pues además de que forma actitudes de deseo y propósito, esta cambia en algún grado las condiciones objetivas -el medio- sobre las cuales se ha obtenido la experiencia. Vale decir que una experiencia será siempre por la transacción que exista entre el individuo y lo que constituya su ambiente, entendiendo este último por “cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (Dewey, 2004, p. 47).

Esta interacción es necesaria también para que un sujeto interiorice un hábito; si bien los hábitos son adquiridos, requieren de la cooperación del organismo, es decir, las disposiciones naturales del hombre y el medio ambiente, o las fuerzas sociales que intervienen sobre él. El individuo necesitará tanto del medio circundante, pues de allí se adquiere el hábito, como de la incorporación de éste en su organismo, que debe estar dispuesto para ello. En palabras de Dewey (2014)

podemos tomar prestados términos de un campo menos técnico que el de la biología y expresar la misma idea diciendo que los hábitos son artes. Requieren habilidad de los órganos sensitivos y motores, destreza u oficio y materiales objetivos; asimilan energías objetivas y terminan en un dominio del medio ambiente. Requieren orden, disciplina y técnica manifiesta; tienen un principio, un medio y un fin; cada etapa marca un progreso en el manejo de los materiales y herramientas, así como en la conversión de aquellos en cosas de uso activo (p. 32).

Resultará siempre necesario que para que los hábitos puedan manifestarse, una sociedad o grupo específico de personas esté presente y actúe como coadyuvante. En el momento en el que se quisiese modificar un hábito, se deberán modificar principalmente las condiciones del medio, “seleccionando y valorizando inteligentemente los objetos que llaman su atención y que influyen en el cumplimiento de sus deseos” (Dewey, 2014, p. 37).

Para continuar, el autor propone que la voluntad es en sí misma los hábitos como exigencias de ciertas clases de actividad, pues ellos “rigen nuestros pensamientos, determinando cuáles deben surgir y fortalecerse y cuáles han de pasar de la luz a la oscuridad” (Dewey, 2014, p. 41). Dicho de otra manera, ellos formarán nuestros deseos y nos proporcionarán las capacidades para cumplirlos. El hábito va a significar una sensibilidad especial a ciertas clases de estímulos, de preferencias y aversiones; esto es, la misma voluntad (Dewey, 2014).

Las ideas y la razón también tomarán su forma en tanto hay tras ellas un hábito correcto. No hay forma de que haya razón libre de alguna influencia de un hábito previo, en palabras de Dewey (2014) “las sensaciones e ideas que son la “materia” del pensamiento y el propósito son igualmente afectadas por hábitos que se manifiestan en los actos que dan origen a las sensaciones y designios” (p. 46).

El carácter será el fruto del funcionamiento de todos los hábitos en los actos, pues si no hubiese esta conexión, los actos estarían aislados entre sí, sin ningún tipo de atar. Es por esto que el carácter para el autor es la interpretación de todos los hábitos (Dewey, 2014). La conducta tiene una unidad debido a la actuación en conjunto de los hábitos y su constante modificación, y a las situaciones que se empalman y suceden sin interrupción. Cuando un carácter se presenta débil, es porque los hábitos alternan entre sí en vez de incorporarse unos a otros. Los hábitos han de prestarse fuerza entre sí mismos, para su solidificación en la conducta (Dewey, 2014).

En síntesis, Dewey (2014) no usa el concepto hábito de la forma convencional, en la que se le asemeja rutina y repetición, el significado que este autor le da es más profundo, pues dice que

necesitamos una palabra para expresar esta clase de actividad humana que es influida por actividades previas y, en ese sentido, adquirida; que contiene en sí misma un cierto ordenamiento o sistematización de elementos menores de acción; que puede proyectarse, que es de calidad dinámica, que está pronta a manifestarse de manera abierta y que se mantiene activa en forma subordinada, aún en los casos que no es obviamente la actividad dominante (p. 72).

Reconoce además, que si bien el hábito tendrá parte en la individualidad, finalmente su propósito será social, puesto que “su significación depende del medio heredado de nuestros antecesores y se intensifica a medida que vemos por anticipado los frutos que nuestras obras rendirán en el mundo

en que vivan nuestros sucesores" (Dewey, 2014, pp. 37-38). El hábito que adquiere el sujeto se significa por el medio, y este último a su vez se ve modificado por las obras de los sujetos que están ya habituados. Ello implica que el mundo en el que vivan los sucesores estará modificado por las acciones que se hayan ejercido anteriormente sobre el ambiente. Entendido de esta manera, el hábito hace posible la transmisión de la herencia de una generación a otra.

La transmisión para Dewey (2014) consiste en, valga la redundancia, transmitir el medio que hace posible conservar los hábitos de una vida decente y refinada, pues las personas “nacem, crecen y mueren como la hierba de los campos, pero los frutos de su trabajo perduran y hacen posible el desarrollo de nuevas actividades que tienen mayor significación; gracias a ello y no a nosotros mismos, llevamos vidas civilizadas” (p. 37). Es entonces el medio ambiente -que ha sido reestructurado fruto del trabajo y arte sucesor-, la herencia que será impartida a las nuevas generaciones.

Los adultos serán quienes lleven a cabo la transmisión de dicha herencia. Particularmente el maestro tendrá un papel preponderante en esta transmisión, pues su mayor madurez de experiencia le coloca en una situación para observar y direccionar cada experiencia del joven, de un modo que no podría hacerlo el que tenga una experiencia menos madura (Dewey, 2014). La dirección de las experiencias es un objetivo fundamental para el maestro, pues permite que el individuo adquiera las experiencias que beneficien las ulteriores, en otras palabras, el maestro debe ser capaz de discernir entre aquellas acciones beneficiosas de aquellas perjudiciales, y, además, ser capaz de comprender los individuos como tal, con el fin de obtener una idea de lo que ocurre en sus mentes sobre lo que están aprendiendo (Dewey, 2014).

La madurez del maestro y su mayor conocimiento del mundo, de las materias de estudio y de los individuos sirve además para que pueda disponer de las condiciones que llevan a la actividad en comunidad, y a la organización que ejerzan un control sobre los impulsos individuales (Dewey, 2014). Este último aspecto tiene gran relevancia para el autor, pues el fin de la educación “es la creación del poder de autocontrol y autodominio” (Dewey, 2014, p. 78). ¿Cómo se llega a ese autocontrol? En principio será un control externo el que limite los impulsos individuales, sin embargo, se espera que posteriormente por medio del pensar se aplaque la acción inmediata,

“efectuando un control interno del impulso mediante una unión de la observación y la memoria, siendo esta unión la médula de la reflexión” (Dewey, 2014, p. 78).

3.3 Hábito y disciplina

Es menester desarrollar lo que inicialmente mencionamos acerca de la relación entre el concepto disciplina y el concepto hábito. Es claro que para la pedagogía moderna no se puede pensar ninguno de los conceptos sin relacionarlos entre sí. Antes de profundizar en ello, es necesario aludir, en términos generales, a la configuración histórico-social de la ‘disciplina’, la cual se remonta a las formas de vida de las comunidades religiosas.

Ella [...] fue sinónimo de doctrina en el siglo IV (San Agustín), se transformó en el entendimiento de lo humano desde el siglo XIII (Santo Tomás), y luego, durante los siglos XVII y XVIII se comenzó a considerar como la respuesta para resolver el papel social del ocio, del vago o del criminal y con el objetivo de encauzar la conducta. En este proceso se desprende de su procedencia monástica y se instala como parte de las estrategias de gobierno de los Estados, cuyo uso se requiere para la producción de ciudadanos, una de las formas para la perfectibilidad humana (Acero, Camacho y González, 2019, p. 40)

Es justamente esta idea de perfectibilidad la que constituye uno de los principios de la educación en la pedagogía moderna. Autores como Kant (2003) proponen que la perfectibilidad del ser humano es uno de los fines que debe perseguir la educación. El filósofo alemán, en la primera mitad del siglo XVIII, en un texto denominado *Pedagogía*, producto de la sistematización de un curso dictado por él con este nombre; lo expone al decir "a caso se haga la educación cada vez mejor y que cada generación sucesiva dé un paso más hacia el perfeccionamiento de la humanidad; pues detrás de la educación está escondido el gran misterio de la perfección de la naturaleza humana" (Kant, 2003, p. 32). Para lograr este proyecto, la educación en su perspectiva se constituye a partir de 3 pilares, tales son, cuidados -alimentación y conservación-, instrucción o formación, y por último el concepto al que daremos desarrollo: disciplina.

La forma de transformar la animalidad en humanidad será por medio de la disciplina, pues el hombre está desprovisto de todo instinto, que es esa razón extraña con la cual se ha dotado a los animales (Kant, 2003). El hombre en cambio necesitará de su propia razón, pues ya que está carente

deberá hacerse su propio plan de conducta. “La disciplina impide que el hombre, por sus impulsos, se aparte de su destino, de la humanidad. Lo que tiene que reducir a ciertos límites, por ejemplo, para que por su salvajismo o imprudencia no corra peligros” (Kant, 2003, p. 28). Es aquí donde por primera vez se necesita de la exterioridad del sujeto, del otro adulto que gobierne la conducta de ese ser nuevo, ya que este no se encuentra en capacidad de hacerlo por sí mismo.

Disciplina entonces significa para Kant (2003) borrar la animalidad, limitar al ser humano y someterlo a las leyes de la humanidad. Comenio se encuentra en esta misma perspectiva, aun cuando sus obras se ubican un siglo antes de la producción teórica de Kant. Comenio propone que el hombre ha de ser sometido a la disciplina, pues solo por medio de esta se llega a formar como tal. La disciplina reprime la naturaleza animal, o el salvajismo, como lo menciona Kant, con el fin último de que alcance el dominio de sí mismo (Acero et al., 2017).

Al hablar de los hombres estúpidos, Comenio (2013) no duda que la disciplina sea necesaria para corregir su estupidez, sin embargo, menciona también que esta disciplina ha de ser incluso más rigurosa al momento de evitar conductas indeseadas en aquellos que llama los inteligentes. En síntesis, la disciplina no es únicamente sancionante, sino que también es una forma de coercer cierto tipo de conductas que pueden ser perniciosas para el hombre.

Para Noguera, esta forma de conceptualizar la disciplina la ubica como una antropotécnica -otro de los principios de la educación en la pedagogía moderna-, pues por medio de ésta se pretende la configuración de lo humano, al ser "un conjunto de técnicas y espacios para la formación del cuerpo y la mente" (Noguera citado en Acero et al., 2019, p. 39).

Ahora es necesario revisar la conceptualización que John Locke hace sobre la disciplina, ya que además de ser uno de nuestros autores cabecera, pertenece al discurso de la pedagogía moderna y establece una relación importante entre disciplina y hábito, relación que debemos examinar cuidadosamente.

Locke (1992) no se aparta de la concepción de los pedagogos que hemos retomado, pues principalmente la disciplina para él se ejerce para evitar la corrupción de las conductas, esta idea sigue la misma línea del límite y el sometimiento del hombre. De esta forma, la disciplina

opera también en torno a un fin, este es el fin de la educación, que según Locke (1992) se encuentra bajo la idea de “perfeccionar el entendimiento inculcándole unos hábitos (tanto intelectuales como morales) que se conviertan en los verdaderos principios de sus actos” (pp. 68-69).

En este momento es importante retomar nuestro concepto de investigación, dado que, como hemos mencionado, el hábito es transversal en los planteamientos sobre educación que realiza Locke. Es por esto que no se puede pensar el concepto de disciplina sin que ello conduzca necesariamente a pensar el hábito, y así mismo, el hábito no podrá hacerse en una conceptualización sin su relación con la disciplina.

Efectivamente la disciplina implica evitar la corrupción de las conductas, y esto necesitará de tres aspectos fundamentales para que pueda concretarse. El primero es la obediencia del niño, en tanto capacidad para aprender y ser enseñado bajo una actitud de sumisión. Si el niño al que se pretende educar no posee esta cualidad, será guiado por sus propios caprichos y jamás por la razón, nada se le ha de conceder bajo el pretexto de que es pequeño y porque lo desea, por el contrario, se le debe hacer comprender que, por esta misma razón, su capricho será negado (Locke, 1986).

El segundo aspecto tiene que ver con la autoridad que ejerza el adulto sobre el niño que pretende educar,

si queréis tener un hijo que os obedezca, transcurrida la edad infantil, afirmad la autoridad paterna tan pronto como el niño sea capaz de sumisión y pueda comprender de quién depende. Si queréis que os tenga respeto, inculcadle este sentimiento desde la infancia, y, a medida que avance hacia la edad viril, admitidlo más íntimamente en vuestra familiaridad. De este modo tendréis un ser obediente (como conviene que lo sea) mientras sea niño, y un amigo cariñoso cuando sea hombre (Locke, 1986, p. 73).

Por medio del temor y el respeto se podrá dominar el espíritu del niño, para que cuando este sea adulto goce del amor y la amistad de sus iguales (Locke, 1986). La autoridad del adulto dependerá tanto de la sumisión del niño, como de su capacidad para hacerle frente a este nuevo individuo. Capacidad que se le otorga gracias a la educación que ya le ha sido brindada, pues sólo aquél que es un ser educado podrá hacerse cargo de la educación de otro.

El tercer aspecto concierne también al adulto ya educado, esto es, que él tenga claro hacia que fines está direccionando las conductas del nuevo individuo, y cómo ha de aplicar la disciplina para que llegue a estos fines. Sobre esto último, Locke (1986) propone el uso de castigos y recompensas, que serán como excitantes de la acción, sin embargo, han de ser usados prudentemente pues también pueden ser generadores de caprichos.

Sobre los fines del direccionamiento de las conductas, es necesario que el adulto sea consciente de que su fin último será, que el niño alcance en su etapa de madurez el autogobierno, o la autoconducción. Para este mismo fin, los hábitos son formados en los hombres, y la disciplina es el medio por el cual se interiorizan.

Evidentemente hay un aspecto disciplinario en los pensamientos de Locke, y este será dirigido tanto a la conducción de las conductas en la niñez, como al autogobierno al que se aspira con la formación de hábitos. El autor afirma entonces que

el gran principio o fundamento de toda virtud y mérito estriba en esto, en que un hombre sea capaz de rehusarse a la satisfacción de sus propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como lo mejor, aunque el apetito le incline en otro sentido (Locke, 1986, p. 66).

Lo primordial de la educación y de la disciplina consistirá en que el sujeto maduro pueda gobernarse, en que someta la voluntad a la razón que fue formada ya en la niñez por medio de hábitos que continuarán ejerciendo en el influjo de toda su vida. Hábitos que, como mencionamos anteriormente, actuarán por sí mismos, de manera espontánea gracias a la práctica repetitiva, y ahora también a la disciplina con la que se han de interiorizar (Locke, 1986; 1992).

CAPÍTULO 2. SOBRE LA DISCIPLINA FLEXIBILIZADA Y LA AUTODISCIPLINA COMO TÉCNICA DE SÍ MISMO

En este capítulo y en el siguiente nos dedicaremos al análisis del conjunto de documentos que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo, éstos son tesis, blogs, artículos de investigación, cartillas y manuales, documentos de distinta naturaleza que ya fueron descritos previamente en la introducción. Como también se dijo allí, decidimos hacer una lectura temática como primera herramienta para el análisis y, fruto de la discusión teórica propuesta en el capítulo uno, acerca de la conceptualización de ‘hábito’ de los pedagogos modernos John Locke y John Dewey, proponemos una segunda herramienta, a saber, un esquema de relaciones.

La lectura temática nos permitió descomponer los textos en sus conceptos; el esquema de relaciones, el cual es producto de los planteamientos que realizan nuestros referentes teóricos cuando caracterizan el concepto hábito, y que será descrito en detalle más adelante, nos permitirá ahora analizar los conceptos hallados en la tematización de nuestro corpus analítico (tesis, blogs, artículos de investigación, cartillas y manuales), desde los conceptos de la pedagogía moderna, según nos propusimos en los objetivos de la investigación.

En el primer capítulo hallamos que los autores se refieren al concepto hábito en relación con otros dos conceptos: disciplina y relación pedagógica. Esta relación es fundamental en sus planteamientos, pues al referirse a cada concepto, necesariamente aluden a los demás, es decir, existe una relación recíproca entre los tres conceptos. El esquema de relaciones que diseñamos responde entonces a esta interrelación. Antes de presentar gráficamente dicho esquema, es necesario retomar y explicar nuevamente, pero de forma más general, qué entendemos por hábito, disciplina y relación pedagógica.

El hábito para Locke (1986), consiste en “enseñar a los niños mediante la práctica repetida, y la realización de la acción misma una y otra vez, bajo la mirada y la dirección del tutor” (p. 89), con el fin de que esta se repita tantas veces como sea necesario hasta que consiga hacerlo bien, y no mediante reglas que atiendan a la memorización, esto es, al recuerdo consciente. Esto conduce

necesariamente a decir que, conforme el hábito se haya interiorizado, menos necesitará de su reflexión para la acción.

John Dewey, por otro lado, da una mirada más amplia sobre el hábito, pues para él, este no es sólo algo que se adquiere, se interioriza y se repite, sino que constituye al propio hombre. El autor considera que ‘somos hábito’. Esto significa que este antecede o constituye diversos aspectos humanos, tales son: la experiencia, que será el resultado de la actuación de los hábitos; la voluntad, que es en sí misma hábitos, pues estos últimos “forman nuestros deseos efectivos y nos proporcionan las capacidades activas; rigen nuestros pensamientos, determinando cuáles deben surgir y fortalecerse y cuáles han de pasar de la luz a la oscuridad” (Dewey, 2014, p. 41); y el carácter, que es la interpretación de todos los hábitos de un hombre, dado que si estos no funcionaran juntos, no existiría una suerte de conducta, sino reacciones a situaciones inconexas.

El concepto de disciplina, que desarrollamos con más precisión en el anterior capítulo, se entiende como un medio por el cual se evita la corrupción de las conductas, no sólo corrigiéndolas cuando se presentan, sino también evitando la emergencia de algún acto inadecuado. La disciplina se ejerce para cumplir un fin: el fin de la educación, que para la pedagogía moderna tiene que ver con el perfeccionamiento del hombre por medio de la transmisión intergeneracional. En términos generales, la disciplina tiene que ver entonces con limitar al hombre y someterlo a las leyes humanas.

Por relación pedagógica comprendemos esa relación de transmisión y autoridad que se da entre el sujeto nuevo en el mundo, y el adulto que está encargado de su educación, sea preceptor o padre. Como se mencionó en el capítulo anterior, el adulto tendrá un papel preponderante en dicha transmisión, pues su mayor madurez de experiencia le coloca en una situación para evaluar cada experiencia del joven, de un modo que no podría hacerlo el que tenga una experiencia menos madura (Dewey, 1938). Su autoridad radica tanto en la sumisión del niño, como en su capacidad para hacerle frente a este nuevo individuo. Capacidad que se le otorga gracias a la educación que ya le ha sido brindada, pues sólo aquél que es un ser educado podrá hacerse cargo de la educación de otro.

El esquema de relaciones que se presenta en la figura 1 se diseñó, como ya mencionamos, a partir de los planteamientos que realizan los pedagogos John Locke y John Dewey sobre el concepto hábito.

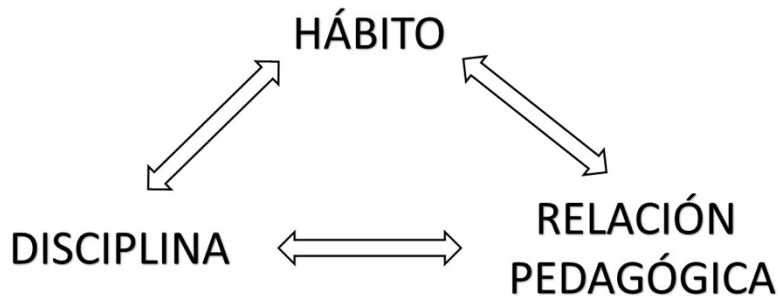


Figura 1. Esquema de relaciones

Gráficamente este esquema de relaciones se representa en un triángulo con flechas en ambos sentidos. El hábito primará como el concepto que relaciona a los otros dos, disciplina y relación pedagógica; sin embargo, ello no quiere decir que entre todos no exista una correspondencia, pues como evidenciamos en el primer capítulo, ningún concepto puede hacerse sin la relación con otros. En palabras de Deleuze y Guattari (2006)

todo concepto tiene componentes y se define por ellos, todo concepto tiene un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes. El concepto es una cuestión de articulación, de repartición, de intersección. Todo concepto remite a un problema, a problemas sin los cuales no tendría sentido y que no pueden, ellos mismos, ser despejados o comprendidos sino en la medida de su solución (p. 21).

En este sentido, el hábito, la disciplina y la relación pedagógica para John Dewey (2000; 2004; 2014) y John Locke (1986; 1992), no pueden ser definidos individualmente sin aludir a los otros dos conceptos. Existe entonces una relación de correspondencia entre los tres conceptos. Esta relación se demuestra en la adquisición del hábito, pues para que un hábito se interiorice debe ser primero enseñado por un adulto, quien ya es un ser educado y, por tanto, es capaz de educar a otro. Esta enseñanza debe estar acompañada de la disciplina, pues permite corregir y evitar conductas inadecuadas en el niño, y al mismo tiempo, posibilita la enseñanza de los hábitos adecuados.

Al ser el esquema nuestro lente de análisis, éste será usado para mostrar eventuales relaciones en los documentos del discurso educacional contemporáneo. Esto no significa que forzaremos los documentos a los tres conceptos ya mencionados, pues tras la tematización evidenciamos la emergencia de diversos conceptos que no podremos invisibilizar, y que necesariamente, nos dirán algo sobre el hábito en el discurso educacional contemporáneo. No obstante, las relaciones entre hábito, disciplina y relación pedagógica serán nuestras directrices, pues como ya lo hemos mencionado limitan en sí mismo al concepto hábito en la pedagogía moderna.

4.1 Relación Hábito-Disciplina

El discurso educacional contemporáneo, como se explicó en la introducción, es un discurso que ya no está en la perspectiva de la educación en su sentido moderno, si no que transita en

la centralidad de los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana de las personas, la centralidad del saber, del conocimiento y de la información en las prácticas sociales, políticas y económicas; centralidad que ha generado una intensa y extensa proliferación de prácticas y discursos de carácter educacional manifiestos en un sinnúmero de “pedagogías” (Noguera y Parra, 2015, p. 73).

Retomamos la noción de educacionalización, dado que en el presente capítulo nos ocuparemos de analizar la primera relación del esquema propuesto (ver figura 1), a saber, la relación entre hábito y disciplina en los documentos que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo. Con el fin de romper el discurso como unidad y descomponerlo en su materialidad, para evidenciar unas rupturas e irregularidades del concepto hábito, hemos descompuesto los documentos en conceptos por medio de la tematización; gracias a esto podremos llevar a cabo el análisis conceptual que se plantea ahora.

La disciplina en el discurso de la pedagogía moderna aparece como un concepto fuerte entre algunos autores que hablan sobre educación. John Locke y John Dewey, además, la ubican en una relación directa al conceptualizar el hábito, asunto que se desarrolló en el primer capítulo. Tras hacer la revisión de los documentos del discurso educacional contemporáneo, evidenciamos que el concepto aún hoy sigue vigente; se habla sobre disciplina en relación con la educación y con el hábito; y se hace uso de ésta desde diferentes perspectivas y hacia diferentes fines.

En los documentos del discurso educacional contemporáneo identificamos un amplio panorama respecto a qué idea de disciplina enuncian, sin embargo, en varios documentos existe una recurrencia de dos perspectivas acerca de la disciplina en relación con el hábito. Es en estas dos perspectivas que haremos énfasis y llevaremos a cabo el análisis desde los conceptos de la pedagogía moderna.

Una primera perspectiva, según informan varios de los documentos, es una concepción de la disciplina como un problema relativo a la aplicación de unas fuerzas, o de un ejercicio exterior al sujeto. Otros documentos se refieren a la disciplina también en la perspectiva de una idea de la aplicación, o sea, como una idea también de fuerza, pero una fuerza que no debería ejercerse, o un poder que no debería ser ejercido porque parten de una acepción negativa de la disciplina, o de las prácticas asociadas a ésta.

Una segunda perspectiva que es evidente en los materiales analizados, presenta la disciplina como autodisciplina. Esta idea de autodisciplina la situaría más en un conjunto de fuerzas o de técnicas que proceden del interior del sujeto, y que podríamos leer, de alguna manera, como “la disciplina del deportista”.

4.1.1 Disciplina severa o flexibilización de la disciplina

Vamos a referirnos en este segmento a esa primera perspectiva de la disciplina que entenderían los materiales analizados como una fuerza que se aplica desde el exterior del sujeto. Sobre estas formas de la aplicación de la disciplina encontramos que ésta se reconoce como un asunto de corrección, pero un asunto de corrección que debería estar dosificado, y que, al mismo tiempo, se ha de aplicar con amor; así lo dice un blog de opinión donde se establece que

hay una diferencia entre ser justo al poner un poco de disciplina y el ser malo y cruel. No trates a tus hijos como alguien que hace bullying en el recreo. En vez de eso, dales amor, afecto y comprensión incluso cuando cometan errores (Blog 1, 2018).

En este como en otros documentos analizados la disciplina aparece como un asunto del orden de la dosificación, esto es, más o menos disciplina. En este sentido, varios de los documentos como el aquí citado consideran la disciplina como un asunto negativo, razón por la cual entonces es necesaria plantearla en pequeñas dosis. Además de dosificar la disciplina, varios documentos expresan la idea de una disciplina acompañada del amor, pues la aplicación de la mera disciplina que llamaremos coactiva, según una tesis de pregrado sobre las normas y hábitos de crianza en los niños y niñas de 4 años, genera una “sensación abrumadora de injusticia que se presenta en el niño cuando es corregido por sus acciones” (Aponte, 2019, p. 19). Esta misma idea se expresa en un texto sobre hábitos de crianza y desarrollo emocional, al proponer que

[...] existen cuatro estilos de crianzas planteados por Baumrind citado por Papalia [...], el primero de ellos es el autoritario, estos padres se caracterizan por ser rígidos en el trato hacia sus hijos, exigen obediencia y sumisión dentro y fuera del hogar; usan la autoridad, el castigo y medidas disciplinarias, pero difícilmente promueven la comunicación para la solución de conflictos comunes (Rodríguez, 2005, p. 211).

Se ve en estas y otras citas de los documentos analizados, una especie de polarización que los autores promueven; por un lado, la disciplina como un asunto propio de la coacción y las coerciones, y, por otro lado, como un asunto relativo al amor, a los afectos y a la idea de los sentimientos. Esta polarización pareciera explicarse en la idea negativa que plantean los documentos frente a la disciplina, pues la consideran inadecuada para la educación, y, por tanto, resaltan aplicarla en pequeñas dosis y acompañada del amor.

Esta idea de la negatividad no es en absoluto nueva, no se encuentra por primera vez en el discurso educacional contemporáneo; ya una primera idea sobre la negatividad de la disciplina fue analizada por Kant (2003) en sus postulados que, como ya mencionamos, se sistematizaron en el texto titulado *Pedagogía*. En términos generales, esta idea de disciplina propuesta por Kant (2003), consistía en borrar la animalidad del hombre: era negativa porque se trataba justamente de borrar una primera naturaleza que podría indicar que él se gobernara por sus propios impulsos y, en cambio, posibilitar o favorecer en él el uso de la razón. Esta idea entonces de la disciplina como un asunto negativo se asocia con su condición de borrar algo o de negar algo. Tiene que ver con un cambio en el tipo de naturaleza, o más bien, implantar una segunda naturaleza por la vía de la educación, esto gracias al ejercicio negativo de la disciplina.

La negatividad a la que hacen alusión los documentos analizados al hablar de disciplina no está en esta perspectiva kantiana. Es negativa en tanto se plantea que su aplicación es perjudicial para el bienestar del niño. La precaución que los documentos guardan al hablar de disciplina tiene que ver con una perspectiva de la disciplina que es severa y punitiva⁵, y que, aplicada de esta manera, afecta directamente la emocionalidad del niño. Uno de los autores que acuden a la disciplina severa, para hablar de una forma no deseada de aplicarla es Aponte (2019), que plantea:

existen padres autoritarios quienes en su estilo de crianza tratan descontrolar exageradamente las conductas de sus hijos por medio de castigos y hasta maltratos, en ellos es esencial la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia estricta. Dedican esfuerzo a influir, controlar, evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo con patrones rígidos preestablecidos. Estos padres dan gran importancia a la obediencia, a la autoridad, abuso del castigo y de medidas disciplinarias, y no facilitan el diálogo. Las normas establecidas por los padres como buena conducta son exigentes y se castiga con rigor la conducta que no se adecua a ellas, la comunicación entre cada uno de los padres y el niño es pobre (pp. 7-8).

Esta cita evidencia uno de los polos (disciplina severa o coactiva) que encontramos en los documentos al hablar de disciplina; se caracteriza por ser rígida, autoritaria, por el uso del castigo y por la obediencia del niño. Se demuestra aquí que estos aspectos son enteramente negativos y por tanto no deben ser aplicados.

Un elemento importante para este análisis es precisamente esta concepción de la negatividad de la disciplina, que implica un cambio en el discurso educacional contemporáneo respecto del discurso de la pedagogía moderna, pues algunas de estas propiedades que los documentos analizados presentan desde la negatividad, fueron características imprescindibles para conceptualizar la disciplina en la pedagogía moderna. Como se mencionó en el capítulo anterior, Locke (1986), por ejemplo, no concibe la disciplina sin la autoridad, y esta autoridad implica, por un lado, la capacidad del adulto para hacer frente al nuevo individuo, para dominar su espíritu con el fin de educarlo. Por otro lado, la sumisión u obediencia del niño que le permite aprender y ser enseñado.

⁵ La coacción de la disciplina se puede leer en clave de los planteamientos de Michel Foucault como un sometimiento de los cuerpos por una noción de «docilidad», pues “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1990, p. 140). Para Foucault la disciplina somete los cuerpos, no para afectarlo negativamente como plantean los documentos analizados, sino para organizarlo, de manera que garantice el desarrollo y el funcionamiento de todas las instituciones (Acero et al., 2019).

Si encontramos que en lo contemporáneo aspectos como la autoridad y la obediencia no son necesarios, o quedan en el plano de la negatividad de la disciplina, es menester dar un espacio de análisis a esta forma contemporánea de caracterizar la disciplina, que es el otro polo que se halló en los documentos, este es la «disciplina con amor»⁶.

Este otro polo, que es el opuesto a la negatividad de la disciplina, o la llamada disciplina severa, implica, más bien, su flexibilización. Los documentos reiteradamente plantean que la disciplina debe aplicarse pensando en el cuidado y bienestar del niño, es decir, que su aplicación no afecte sus diferentes estructuras (físicas, emocionales y sociales), y además logre un fin adicional al de la corrección de las conductas: el de la realización y el éxito personal, elemento sobre el cual haremos referencia más adelante.

En este discurso no se puede pensar la disciplina sin acompañarla de algún factor emocional que proteja o blinde al niño de la negatividad contemporánea de la disciplina. Así lo dice, por ejemplo, uno de los materiales analizados que habla sobre hábitos y valores:

Distinguir entre el desafío voluntario y la irresponsabilidad infantil. El niño no debe recibir un castigo por un comportamiento que no es intencionalmente desafiante. Si el niño olvida algunos de sus deberes, probablemente sea el mecanismo psicológico por medio del cual su mente inmadura es protegida de las ansiedades y presiones de los adultos. En estos casos los padres deben ser amables al enseñarle a hacer las cosas (Jiménez y Sanz, 2015, p. 19).

La amabilidad, en este caso, es ese factor que evita que el niño sea afectado emocionalmente por la corrección de su comportamiento. Como en la presente cita, los documentos analizados en repetidas ocasiones acuden a aspectos como el amor, la compañía, el cariño, entre otros, para cumplir esta misma función: salvaguardar o proteger al niño de la rudeza de la disciplina. Existe entonces una evidente preocupación por la emocionalidad del niño y su bienestar. Por el asunto de la negatividad, la emocionalidad y el bienestar del niño parecen ser cuestiones antagónicas o contrarias a un ejercicio rígido de la disciplina. Esta preocupación o esta centralidad del bienestar

⁶ Decidimos usar el término «disciplina con amor» para referirnos al otro polo de la disciplina en el discurso educacional contemporáneo, debido a que los documentos hacen una alusión reiterativa por acompañar la disciplina con aspectos emocionales (cariño, afecto, amabilidad, amor, etc.).

tiene que ver, de acuerdo con esta lectura pedagógica, con el énfasis paidocéntrico que circula en el saber del discurso educacional contemporáneo.

El paidocentrismo lo entendemos a partir de una aproximación a las ideas fundamentales que plantea Martínez (2003) en su texto *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. El autor establece que a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX surgen nuevos saberes que tienen como centro al niño, en tanto sus procesos de desarrollo, las etapas o estadios, la identificación de su interés, y los cuidados y recomendaciones para su educación.

El ingreso de la psicología infantil al discurso de la educación modificó la concepción sobre la infancia, y como lo menciona el autor, se encontró una nueva preocupación por el conocimiento de los procesos que se generan en el niño, como los principios de actividad, necesidad, interés, edad mental, desarrollo, libertad, autonomía, etc. (Martínez, 2003).

Es así que identificamos que este énfasis paidocéntrico, aun cuando Martínez lo ubica entre el S. XIX y el S. XX, continúa presente y se intensifica en la enunciación que realizan los materiales analizados, especialmente cuando se habla de disciplina. Como ejemplo de ello, encontramos un documento que trata sobre hábitos de crianza y desarrollo emocional que lo menciona así

[Resaltan] la importancia del amor de ambos padres (cercanía, confianza, complicidad, refuerzo positivo, aliento) para el desarrollo equilibrado de las emociones y de la afectividad de sus hijos. No obstante, este estilo educativo, basado en el elogio, afecto, y reconocimiento, necesita la compañía del orden y la norma; ambas dimensiones, amor y control, deberían ser los auténticos protagonistas principales de la dura y apasionante de ser padres. Una paternidad inundada de estas actitudes, no solo propicia unas condiciones educativas óptimas para el desarrollo equilibrado de las emociones y las relaciones interpersonales, sino que también, "inmuniza" a los hijos contra alteraciones emocionales como son la depresión y la agresividad (Rodríguez, 2005, p. 221).

Que se proponga de *facto* la disciplina con la precaución que se ha de tener por el cuidado de la emocionalidad y de otros procesos del niño, da cuenta de que el paidocentrismo influye ampliamente en las acepciones que se tienen hoy sobre la disciplina. Si bien las sociedades contemporáneas persisten en tener un interés por corregir o modificar la conducta⁷, esta

⁷ Si bien los documentos hablan de comportamiento, para efectos de nuestro análisis decidimos enunciarlo como conducta, pues son los animales los que poseen un comportamiento que está dado en rastros genéticos y químicos, y, por el contrario, desde un

preocupación de corrección suscita unas nuevas comprensiones y por supuesto unas nuevas prácticas en torno a esa disciplina.

Hallamos un elemento importante en esta misma lógica paidocéntrica que es importante analizar. La disciplina descrita en los materiales no acusa la necesidad de la sumisión y la obediencia del niño -que como ya se explicó, era imprescindible en la concepción moderna de disciplina-, sino que ahora se le otorga un lugar activo en la corrección de sus conducta.

Este lugar puede explicarse desde un concepto que está presente en el discurso educacional contemporáneo, y que no se concebía en la pedagogía moderna al hablar de disciplina, pero sí al hablar sobre educación. Nos referimos a la noción de «comunicación». Dewey (2004) es uno de los autores que sitúa la comunicación como un factor indispensable para la transmisión de lo común de las sociedades de una generación a otra, así lo explica en su obra *Democracia y educación* al decir que

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir. Si los miembros que componen una sociedad viviesen continuamente, podrían educar a los miembros recién nacidos, pero esta sería una tarea dirigida por intereses personales más que por necesidad social. Ahora es una labor de necesidad (p. 15).

El papel que tiene la comunicación en los planteamientos de Dewey sobre educación, es ese puente por el cual se transmite lo que hace ser a una comunidad, su cultura, lo que allí hay en común, hecho que es esencialmente intergeneracional. Para esta transmisión se necesita de un otro de una generación anterior que posea la experiencia acumulada, que comunique a la persona inmadura esta herencia cultural. Es gracias a la comunicación entre generaciones que se garantiza la permanencia del grupo social a través del tiempo.

punto de vista psicobiológico y antropobiológico, los seres humanos somos quienes tenemos una conducta, y, en este sentido, puede ser conducida, hecho que demuestra la pedagogía.

Contemporáneamente se conserva este factor intergeneracional, pues se trata de una idea de la comunicación a manera de vínculo entre padres e hijos. Los materiales analizados muestran mayormente que la comunicación y la disciplina son ahora conceptos que se han de trabajar conjuntamente, lo que implica entonces, la participación del niño en dicho proceso, en relaciones con aspiración más bien horizontal.

El papel que le otorgan los documentos a la comunicación radica en la participación dialógica que se debe establecer entre el padre y el niño. Si bien esta idea aún conserva la condición intergeneracional de la comunicación como la planteó Dewey, ya no es con el fin de transmitir la herencia cultural, sino de llegar a acuerdos propios de la disciplina del niño. Uno de los documentos analizados, que habla sobre hábitos de crianza y el desarrollo emocional, por ejemplo, propone que

[los padres] dan estímulos positivos a sus hijos, evitan los castigos severos, en su lugar propician un ambiente de comunicación y de reflexión. Saben escuchar el punto de vista de sus hijos y les demuestran importancia a sus opiniones, no son arbitrarios en la toma de decisiones (Rodríguez, 2005, p. 8).

Que el niño comunique a sus padres lo que quiere, para evitar que la toma de decisiones sobre su disciplina sea arbitraria; y a su vez, que el padre propicie espacios comunicativos y sanos para el desarrollo emocional del niño, constituye la dinámica en la que los documentos insisten se debe aplicar la disciplina.

Revisar estos lugares dialógicos, tanto del niño como del padre, necesariamente nos hace preguntarnos por la idea de autoridad que transita en esta lógica de la comunicación en la disciplina. Hay trabajos de dos autoras que nos proporcionan una vía pedagógica para entender la autoridad, y, además, su estado de crisis. En este sentido, Inés Dussel (2012) plantea que

La autoridad pedagógica debería asentarse en un saber docente sobre los conocimientos acumulados, sobre la vida, sobre la sociedad. Y ofrecerlo sin desprecio ni arrogancia, para que las nuevas generaciones lo recreen y reescriban. También hay que animarse a revisar cuánto de ese conocimiento acumulado sigue vigente: ni todo lo nuevo es bueno, ni todo lo viejo debe conservarse (p. 2)

Contrario a la creencia de la acepción negativa de la autoridad, que evidenciamos en los documentos como una fuerza ruda o el poder de un sujeto sobre otro, lo que plantea Dussel es que la autoridad en el sentido pedagógico, se da sobre la base de la trasmisión del conocimiento y la cultura. La autora propone que esta concepción de autoridad entra en crisis a partir de 1984, al menos en el caso argentino, aunque con procesos seguramente homólogos en el resto de la región, donde se inicia un proceso de democratización en las escuelas y, por supuesto, en los vínculos que allí se presentan (Dussel, 2012). Así pues,

Esos procesos repercutieron en la configuración de la autoridad docente. [...] en la posdictadura se cuestionó al adultocentrismo, la injusticia de las normas y la escasa distribución de la palabra y la participación en las escuelas. Esto llevó a crear distintas maneras de cogobierno, que hoy toman la forma de acuerdos y consejos de convivencia. El lenguaje de deberes y derechos cedió lugar al de la responsabilidad individual, a repensar los propios actos, al taller de reflexión o a la acción reparadora. La sanción, en muchas escuelas, se convirtió en mala palabra y sinónimo de expulsión. No fue un proceso homogéneo, y se sabe que aún persisten muchas actitudes autoritarias, pero la tendencia fue estructurar formas de participación y de gobierno donde los docentes no sean los únicos legisladores del orden escolar, y donde la autoridad se legitime mediante la persuasión (p. 1).

Por otro lado, la filósofa Hannah Arendt (2018) señala que estos procesos de persuasión hacen parte de la crisis misma de autoridad, y, por consiguiente, son dos conceptos incompatibles. La persuasión implica una igualdad entre los sujetos que opera a través de la argumentación. La autoridad, en cambio, demanda obediencia sin algún tipo de razón ni violencia, sino por la experiencia y el conocimiento del sujeto adulto en el mundo.

La idea de autoridad que proponen Dussel (2012) y Arendt (2018) se localiza en esta idea moderna del concepto de autoridad. En la pedagogía moderna se hablaba certeramente de la autoridad del padre, pues radicaba tanto en la sumisión del niño, -que como hemos visto, en el discurso contemporáneo ha pasado a un segundo lugar-, como en su capacidad para educarlo por el hecho de haber recibido ya una educación. Esto hacía que la relación que se entablaba fuera vertical. Hoy por hoy, la relación, por el lugar que se le da al niño, pasa a ser horizontal, en tanto el adulto y el niño dialogan sobre su disciplina. Por ejemplo, un artículo de investigación denominado *Subjetividades contemporáneas. Acerca de los hábitos de crianza, algunas insistencias*, lo plantea así

otra de las insistencias es la creencia de que el diálogo y una comunicación apoyada en la racionalidad entre madres/padres e hijos es clave e incluso excluyente para comprenderse, convivir, criar /educar a sus hijos sin importar la edad que estos tenga/n. Varias madres/padres entrevistados dijeron: “nosotros hablamos mucho con los chicos”, “el límite lo marcamos con las palabras”, “le hablamos, le hablamos y ella [la hija] entiende” (Fernández et al., 2014, p. 56).

La autoridad ya no se basa en la asimetría generacional, como evidentemente vimos en los análisis de Arendt (2018) y Dussel (2012). Esta ya no radica en la educación y la experiencia que el adulto ya ha tenido en el mundo, y la inexperiencia del nuevo individuo, sino en la existencia de una racionalidad por ambas partes, tanto del padre como del hijo. Un elemento importante para analizar es esta concepción de un niño razonable, que da cuenta de una concepción de infancia que es visible en diferentes obras de los modernos como aquellos que citamos en el primer capítulo.

El hecho de que al niño se le adjudique un lugar con la capacidad de expresar su palabra desde la racionalidad, de decidir qué es lo conveniente para su disciplina, de que se piense que está en la capacidad de comprender qué comportamientos o conductas son las deseables e indeseables para su formación como sujeto, expresa este giro que da la forma de pensar la infancia. Sobre esta idea de infancia que circula en el discurso contemporáneo, los autores Noguera y Marín (2007) en su texto *La infancia como problema o el problema de la infancia*, proponen que esta nueva concepción emerge como un tipo infancia-quimera, es decir, una fantasía o ilusión sobre la infancia, una utopía, que se da como un acontecimiento o una novedad que implica dejar atrás saberes y prácticas, para poder cuidarla y protegerla, en vez de dominarla someterla o domesticarla. Para los autores, entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XX, con la consolidación de lo que ellos denominan la infancia romántica⁸, se inició la configuración de este campo discursivo en donde se produjeron

prácticas contradictorias sobre los cuerpos infantiles, prácticas que trataron de responder tanto a los intereses económicos, políticos y sociales de cada momento [...] como a las novedades, inquietudes y diferencias que proponen esos niños y niñas en sus formas particulares de recibir e incorporar el mundo y la cultura (Noguera y Marín, 2007, p. 123).

⁸ Los autores plantean sobre esta infancia romántica que “ya no se trata de la planta infantil que requiere injertos; la razón –sabiduría, honestidad, piedad– no es algo que se pueda insertar dentro del niño, es el resultado del proceso de desarrollo cuya condición es la propia acción del sujeto, su interacción con el medio, con el mundo, con la naturaleza y con los otros hombres” (Noguera y Marín, 2007, p. 120).

Es así que Noguera y Marín (2007) proponen que de esta forma de infancia como un terreno de disputa, donde se movilizan saberes y prácticas específicas, surgen unas figuras infantiles extrañas que son como adultos en cuerpos pequeños; esto significa, sujetos un poco autorregulados, que deciden sobre sus vidas en la oferta social y cultural, son sujetos de saber, que piensan y razonan, que compran y consumen, pero que a su vez -y así lo evidenciamos en los documentos- necesitan de un excesivo cuidado y protección, aunque se les de la facultad de razonar como adultos.

Los documentos analizados muestran claramente esta concepción de infancia contemporánea de niños con la capacidad de razonar, en el momento en el que se propone que el niño establezca un diálogo con su padre. Luengo (2015), por ejemplo, establece que “debemos poner de continuo a nuestros hijos en situación de comunicar lo que quieren, no adelantándonos a expresar o darles lo que necesiten” (p. 1). En este momento el adulto espera que el niño exprese sus intereses respecto de su proceso de disciplina, hecho que se explica por esta visión de infancia que circula en el discurso contemporáneo.

Esta idea de interés en el niño es fuertemente cuestionada por los planteamientos mismos de la pedagogía moderna, ya que desde esta perspectiva no se concibe que el interés sea innato, o sea, pertenezca a una naturaleza o esté en la interioridad del niño, sino que como lo advierte Claparède (1910) “el término «interés» expresa, pues, una relación adecuada, una relación de conveniencia recíproca entre el sujeto y el objeto” (p. 154). El interés se produce entonces, por la presencia del sujeto en el medio y su interacción con éste. En otras palabras, solo por medio de la instrucción el interés emerge, se sigue necesitando aquí de la exterioridad, de la relación asimétrica e intergeneracional para que el niño adquiera unos intereses.

Rubio (2018) en su texto *El gobierno por la libertad. Acerca del problema de interés y de la conducta*, propone que esta concepción contemporánea del interés parece regodearse de una idea más simple, esta es, considerar que el interés es por entero innato, y, en consecuencia, es su naturaleza la que se habrá de proteger, sobre la que hay que poner el acento. Que los documentos opten por poner un énfasis sobre el interés de los niños, implica que estos suponen que los niños tendrán por naturaleza intereses propios, una idea muy contemporánea de infancia que posibilita

que se proponga un diálogo equitativo entre adulto y niño para tomar decisiones sobre la disciplina, y que a su vez, responde a este discurso impregnado por el paidocentrismo, un giro importante en el discurso contemporáneo.

4.1.2 La autodisciplina como técnica de sí

La perspectiva que analizamos anteriormente, que categorizamos como disciplina flexibilizada, presentó una insistente preocupación por el bienestar del niño, y una mirada negativa de la disciplina que llamamos coactiva. Ahora, en este apartado del capítulo, nos proponemos mostrar una segunda perspectiva que identificamos gracias a la lectura temática de los documentos. Es una lectura diferente a la disciplina flexibilizada, donde identificamos la participación del adulto y novedosamente, la participación activa del niño. Esta otra perspectiva prescinde de esta participación de otro; los sujetos, según esta otra línea de análisis que presentamos, pareciera que no necesitan sino de sí mismos. Esta otra perspectiva la agrupamos bajo la denominación de autodisciplina, y es la que abordaremos en el presente segmento.

La disciplina no es el único concepto al que los discursos contemporáneos anteponen el prefijo auto; encontramos que hay más bien una proliferación en este uso, no solo en el discurso de la educación, sino desde otros discursos. «Autoconcepto», «autosuperación», «autoeficacia», «autoestima», son algunos ejemplos que además surgieron como términos en la tematización de nuestro corpus analítico. Según la Real Academia Española el prefijo auto es un “elemento compositivo prefijo de origen griego, que se une a sustantivos o a verbos y significa ‘de o por sí mismo’” (2020). Es en esta lógica de la disciplina del ‘de o por sí mismo’ que evidenciamos en los documentos esta segunda perspectiva. Procedemos entonces a caracterizarla para llevar a cabo un análisis desde los conceptos de la pedagogía.

Describir la autodisciplina de la que se habla en los documentos analizados implica revisar las pautas que, según este discurso, se necesitan para llegar a alcanzar la disciplina de sí. Por ejemplo, en un artículo de revista sobre los hábitos de los niños con alto rendimiento académico se propone que el estudio, como mayor predictor del éxito académico, debe ser en el mismo lugar y a la misma hora (Vilca y Mamani, 2017). Es a este tipo de gestión o de autogestión que organiza el tiempo y

el espacio a lo que llaman autodisciplina; esto con el fin de generar un resultado positivo para la tarea que se proponga.

La disciplina en esta perspectiva queda relativizada a una cuestión de la constancia en las acciones; sobre esta misma idea una tesis de pregrado, que además habla sobre el desarrollo de hábitos, propone que

son también de gran valor la disciplina y los procedimientos bien estructurados así como la disposición de una persona, para que se logre el desarrollo de un hábito. Se cree que para favorecer el desarrollo de hábitos, algunas de las recomendaciones son la insistencia en realizar la misma actividad, así como la incidencia en el mismo espacio y en el mismo tiempo para llevar a cabo esta actividad (Acosta, 2015, p. 23).

Esta perspectiva, como mencionamos inicialmente, la sintetizamos bajo una cierta idea de la «disciplina del deportista» que se entiende en este documento como un respeto de los sujetos por las rutinas, los horarios, la constancia, la repetición de las acciones, entre otros. En esta misma línea, los documentos ponen de manifiesto que esta perspectiva de la disciplina es explícitamente una habilidad que los sujetos pueden adquirir, y de esta forma sacar el mayor provecho para propósitos individuales. Por ejemplo, así lo propone Rodríguez (2018) en su tesis sobre los hábitos de vida saludable en la educación física, cuando establece que

los hábitos de vida saludables incluyen la práctica de deporte o ejercicio físico con el fin de mejorar la calidad de vida del individuo, además de traer beneficios como la prevención de enfermedades, la mejora de las relaciones sociales entorno a estas actividades y un mejor desarrollo cognitivo si atendemos al recurso de la concentración, la disciplina, entre otras habilidades y capacidades que son esenciales en dichas actividades para lograr un buen desempeño y cumplir los objetivos que puedan plantear (p. 22).

En este y otros muchos ejemplos, vista como habilidad, la autodisciplina se torna en una técnica de adquisición meramente individual, pues es tarea del sujeto disponerse para adquirir su disciplina. Sobre la disciplina vista como técnica de adquisición personal, Santiago Castro (2012) en su texto *Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk*, plantea la existencia de dos formas de producción artificial de comportamiento humano, que fueron desarrollados por el filósofo Sloterdijk en su libro *Tienes que cambiar tu vida*.

La primera es la producción de unos hombres por otros hombres, a la que denomina técnicas para “dejarse operar” (Sich-Operieren-Lassen), mientras que la segunda es la producción de hombres pero a partir de sí mismos, que serían entonces técnicas de “autooperación” (Sloterdijk citado en Castro, 2012, p. 67).

Para nuestro análisis es pertinente explicar la segunda forma de producción de hombres que se describe en este texto. Hablar de esta segunda forma de antropotécnica, según el autor, implica referirnos a un conjunto de técnicas por las cuales el individuo se eleva por encima de los demás, transformándose a sí mismo, y ajustándose a un estilo de vida sistemático. Esta forma de antropotécnica fue un invento de la antigüedad que buscaba que el sujeto llegase a la virtuosidad moral (Castro, 2012). Es a partir de esta perspectiva que podemos entender el sentido por el cual los documentos expresan la disciplina como una habilidad. Que los documentos la enuncien de esta manera, desde nuestro análisis, implica que la disciplina sea una técnica de adquisición individual, que no busca ya un fin moral, como en la época antigua, sino que como lo señala Castro (2012) trata “de una voluntad de superar los límites de resistencia del yo, de ir siempre más allá de sí mismo, de aumentar las competencias, de “mejorar” cada vez [más] el propio rendimiento” (p. 72). Es aquí donde encontramos un elemento a analizar de la autodisciplina; consiste en esa prescindibilidad de otro para adquirir esta habilidad interior.

Como ya hemos visto en el primer capítulo y también en la primera perspectiva de disciplina que analizamos, en la pedagogía moderna era imprescindible la acción de un otro adulto, del otro de la generación anterior respecto del nuevo sujeto cuando se ejerce la disciplina; pues este sujeto adulto posee una autoridad que se le otorga por su experiencia en el mundo y por su previa educación. Se trata, como lo pensó Arendt (2018) en su ensayo sobre *La crisis de la educación*, de una relación asimétrica de transmisión, coacción, y modificación de la conducta. La primera perspectiva que mostraron los documentos guarda algo de esta relación intergeneracional, si bien con la modificación de la participación activa del niño, aún implica, primero, la participación del padre, y segundo, una etapa específica para llevar a cabo la disciplina: la infancia.

La disciplina que encontramos en esta segunda perspectiva como autodisciplina da un giro drástico respecto de la concepción moderna que se puede evidenciar en dos sentidos. Primero, como ya se explicó, un cambio en los sujetos de la disciplina, en este caso, solo existe el individuo y es sobre

sí mismo en el que se ha de enfatizar; la autodisciplina se da como un proceso desde el interior. Además, los documentos no especifican la infancia como esa etapa propicia para llevar a cabo la disciplina, pues no se habla en esta perspectiva de una corrección de las conductas ni de un ingreso a la sociedad, sino de una autorregulación para llevar a cabo ciertas actividades.

Segundo, los fines que persigue esta autodisciplina cambian respecto del autogobierno que el discurso de la pedagogía moderna expresaba como el propósito de la disciplina de los niños. En este punto vale la pena retornar al texto *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?* de Kant (2013), que propone la ilustración como una

salida del hombre de la minoría de edad causada por él mismo. La minoría de edad es la incapacidad para servirse del propio entendimiento sin la guía de otro. Esa minoría de edad es causada por el hombre mismo, cuando la causa de ésta no radica en una carencia del entendimiento, sino en una falta de decisión y arrojo para servirse del propio entendimiento sin la dirección del de algún otro. *Sapere Aude!* ¡Ten valentía para servirse de tu propio entendimiento! Esta es la consigna de la ilustración (p.1).

La disciplina es, desde los planteamientos del autor, el punto de partida para la libertad. La libertad no se toma como un principio sino como un punto de llegada, que se puede entender como un dominio del hombre sobre sí mismo, o a lo que diferentes autores de la pedagogía moderna denominan su autogobierno. En las obras de la pedagogía moderna se encuentra que se disciplina en la infancia para que en la madurez el adulto o sujeto se condujera a sí mismo, tanto para cumplir las normas sociales, como para aportar en la sociedad. Recordemos, por ejemplo, que la educación para Locke consistía en formar a un gentleman, “un hombre virtuoso, útil, capaz de hacer uso de su propia razón del modo correcto y no dejarse llevar por las inclinaciones” (Pulley, 2008, pp. 76-77). Se educaba y disciplinaba al joven para que llegase a ser un ‘gentleman’, un hombre virtuoso, capaz de dedicarse a cualquier ciencia y obtener libertad de pensamiento, y a su vez, ser bueno a sí mismo y a la sociedad (Locke, 1986).

Los documentos que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo, en cambio, plantean que, así como la autodisciplina se interioriza desde el sujeto mismo, también busca unos fines que son para el sujeto, es decir, ya no persiguen un fin relativo a la construcción de humanidad o un proyecto común, como el planteado en la pedagogía moderna, sino que son

para el provecho individual. Los documentos lo muestran así, en tanto expresan que la adquisición de esta autodisciplina ayudará al sujeto “para lograr un buen desempeño y cumplir los objetivos que puedan plantear” (Rodríguez, 2018, p.22); o la presentan también como “una condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje, y medio de desarrollo personal” (Enríquez et al., 2015, p. 108).

Estos son algunos de los fines que se presentan en los documentos, que si bien son diversos, todos apuntan a un desarrollo que beneficie al individuo, sobre todo pensando en la felicidad hedonista. Guilles Lipovetsky (1994) en el segundo capítulo de su libro *El crepúsculo del deber* desarrolla ampliamente esta idea sobre la individualización del sujeto. El autor plantea un cambio entre la cultura moralista y la cultura posmoralista. Esta última, en términos generales se encuentra caracterizada por el énfasis en la felicidad subjetiva, gobernada por normas de satisfacción del deseo y de realización íntima. El individuo transita en la lógica de esta cultura donde ya no se vence el deseo, sino que se exagera y se desculpabiliza. La felicidad entonces predomina sobre el mandato moral y todo confluye en los goces del presente y el templo del yo -individualismo- (Lipovetsky, 1994).

Los fines a los que apunta la disciplina, según los documentos analizados, distan de la pedagogía moderna, primero porque se encuentran una multiplicidad de fines, respecto del único fin de la disciplina en el discurso de la pedagogía moderna -el autogobierno-; y segundo, se diferencia por este interés por el propio individuo, pues cambia ese otro sujeto, por un énfasis por la interioridad, como lo evidenciamos en los planteamientos de Lipovetsky.

Ahora bien, la disciplina que tuvo como fin el autogobierno del sujeto daba cuenta de un discurso que circulaba en ese tiempo histórico. Describir este discurso excede los propósitos de nuestra investigación, sin embargo, es importante reconocer que la producción pedagógica de la modernidad, que incluía las ideas sobre disciplina, giró en torno a un fin común que era un proyecto de humanidad.

Foucault (1992) en su obra *el orden del discurso* plantea el discurso como materialidad del orden de lo decible y lo visible, es una práctica que es discontinua en tanto varía de acuerdo con el tiempo

histórico. Dar cuenta del cambio de la disciplina por la autodisciplina que evidenciamos en los documentos analizados responde a esta discontinuidad del discurso. Así como en la pedagogía moderna, en la llamada posmodernidad existe un discurso que no solo impregna las ciencias y los saberes que circulan, sino que también constituye prácticas y subjetividades.

El neoliberalismo como una forma de “liberalismo más radicalizado” (Rubio, 2017, p. 3), se impone como la forma de conducción de las conductas del tiempo actual, donde todas las esferas de la vida se subordinan a las leyes del mercado. Este discurso experimentó una expansión sobre las últimas décadas del S. XX lo que produjo una unidad económica mundial. Para los autores Jódar y Gómez (2007) el neoliberalismo no atiende sólo a un modelo económico, sino que es también una forma de gobierno de los procesos sociales donde se conducen las conductas con diversos objetivos sociopolíticos; se define por elementos como la flexibilización, la desregularización, el mercado y la cultura empresarial.

Todos los aspectos de la vida están impregnados por este discurso en forma de sistema económico, desde las ciencias hasta las formas de vida más simples como las relaciones interpersonales. En este sentido, el campo de la educación no escapa a este discurso, y, por lo tanto, es visible en los documentos esas formas de conducción neoliberal; en razón de esta influencia es que los documentos hablan de la llamada autodisciplina.

Rubio (2017) plantea que, por excelencia, el *homo emprendedoris* es el sujeto que se constituye como un principio y un propósito del gobierno neoliberal. Este hombre empresa ya no se gobierna por unas normas o leyes sociales, sino que, como lo dice el autor, su gobierno proviene de las fuerzas de su propio interior. Jódar y Gómez (2007) proponen que este modo neoliberal de gobierno necesariamente promueve un tipo de subjetividad, y, por tanto, un tipo de sujeto. Rubio, Jódar y Gómez coinciden en denominarlo el empresario de sí, es un sujeto que se obliga a ser activo, autorresponsable, con la capacidad de sacar máximo provecho a sus recursos personales, y que busca un estilo de vida propio y singular (Jódar y Gómez, 2007). Así pues “un rasgo central de las sociedades de control es que en ellas se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos “libres” trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad” (Jódar y Gómez, 2007, p. 388).

En este sentido, la autodisciplina es una de esas técnicas que proviene del gobierno del interior y que prescinde de una relación con otro sujeto. Lo que identificamos aquí es que la relación ya no se da con un otro, sino que es una interacción que surge con el medio para adquirir la autodisciplina como habilidad. Dado que este medio se encuentra en permanente cambio, este sujeto empresario de sí ocupa la mayor parte de su energía y de su tiempo, adaptándose a las nuevas y cambiantes exigencias de su entorno (Jódar y Gómez, 2007). Parece entonces que la autodisciplina permite al sujeto estar acorde al azar del cambio del medio y así mismo, continuar en la incesante búsqueda de los fines que propone la forma de gobierno neoliberal.

Tanto la primera perspectiva –disciplina flexibilizada-, como la segunda perspectiva - autodisciplina- se encuentran en el orden del discurso neoliberal. Si bien la disciplina flexibilizada conserva la idea de la corrección de las conductas -característica fundamental de la disciplina de la pedagogía moderna-, se evidencia en los documentos, que se comparte con la autodisciplina el alcance de los mismos fines o de fines similares, pues también se encuentran direccionados a la búsqueda del bienestar hedonista del niño, y su éxito en el mundo del neoliberalismo.

En términos generales, al revisar la primera relación del esquema de relaciones propuesto (ver figura 1) que consta del vínculo entre disciplina y hábito, hallamos que la disciplina se continúa enunciando en los documentos que analizamos. Esta enunciación se da en dos perspectivas que traen consigo unas transformaciones respecto de la concepción de disciplina que se tenía en el discurso de la pedagogía moderna, recordemos que no es nuestra intención comparar un discurso con el otro, sin embargo, los conceptos pedagógicos de la modernidad son nuestro lente de análisis.

En la primera perspectiva encontramos una flexibilización de la disciplina, pues en los documentos se acompaña por una precaución por el cuidado y el bienestar del niño denominándola, por ejemplo, como disciplina con amor; además se propone allí una idea de infancia que es razonable, con intereses propios y, por tanto, puede dialogar con el adulto sobre las decisiones de su proceso de disciplina. En la segunda perspectiva hallamos un tipo de disciplina que prescinde del otro, ya que se trata más bien de una autogestión que realizan los sujetos para alcanzar ciertas metas; agrupamos esta idea que circula en los documentos bajo el nombre de autodisciplina, y encontramos que ya

no está en la lógica de la corrección de las conductas, sino que es una técnica de adquisición individual útil para el sujeto.

CAPÍTULO 3. DE LA ENSEÑANZA DEL HÁBITO A SU APRENDIZAJE: UNA LECTURA DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

En el objetivo general de nuestro trabajo propusimos caracterizar la forma en la que se conceptualiza el hábito en el discurso educacional contemporáneo; como se mencionó en la introducción y segundo capítulo, para dar cumplimiento a ese objetivo, usamos dos herramientas metodológicas: la lectura temática, y un esquema de relaciones (ver figura 1) basado en unos conceptos extraídos de algunas obras de los autores John Locke y John Dewey, estos conceptos son hábito, disciplina y relación pedagógica.

En el capítulo anterior abordamos la relación disciplina-hábito, donde se halló que los documentos analizados que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo, efectivamente continúan hablando de la disciplina, sin embargo, en diferentes sentidos. Así pues, desde la descripción y el análisis evidenciamos dos perspectivas de disciplina, estas son, la disciplina flexibilizada, que los documentos enuncian mayormente como «disciplina con amor», y la autodisciplina o disciplina de sí mismo.

Como lo mencionamos en distintos apartados de este trabajo, con el fin de romper el discurso como unidad y descomponerlo en su materialidad, para evidenciar unas rupturas e irregularidades del concepto hábito, hemos descompuesto los documentos de nuestro corpus analítico (tesis, blogs, artículos de investigación, cartillas y manuales) en conceptos por medio de la tematización; y gracias a ello podremos llevar a cabo en el presente capítulo el análisis conceptual de la segunda relación del esquema propuesto, a saber, hábito y relación pedagógica.

Diversos autores de la pedagogía moderna ponen de manifiesto que para llevar a cabo la enseñanza se necesita de la relación pedagógica, esto implica que, en su forma de enunciación, estos conceptos no pueden explicarse sin relacionarse el uno con el otro. La enseñanza implica la existencia de dos sujetos, el sujeto nuevo o inmaduro y el sujeto adulto, cada uno cumple un papel específico. La relación pedagógica existe entre estos dos sujetos, en tanto uno de ellos –el adulto- es el encargado de transmitirle la herencia cultural a ese nuevo individuo.

La relación pedagógica entonces, desde la perspectiva de la pedagogía moderna, implica una relación asimétrica entre los sujetos, la cultura que ha de ser transmitida de una generación a otra, y la enseñanza que funciona como un puente para esta transmisión. La relación asimétrica, como ya se ha explicado anteriormente, necesita de un sujeto adulto que por su experiencia en el mundo esté en la capacidad de educar a otro. Por ejemplo, cuando Locke (1986) explica las cualidades del preceptor, que es el encargado de la educación del joven caballero, propone que

Hay todavía otra razón para exigir, ante todo, del preceptor, la urbanidad de las maneras y el conocimiento del mundo. Y es la de que, un hombre que tiene experiencia y talento, puede conducir a un niño bastante lejos en las ciencias, aun cuando no las haya él profundizado. Para esto le bastarán los libros, y le garantizarán luz con antelación suficiente para que pueda guiar al joven espíritu que le sigue. Pero no será nunca capaz de formar a su discípulo en el conocimiento del mundo, y, sobre todo, de darle una buena educación si él no es más que un aprendiz de estas materias (p. 133).

El preceptor para Locke (1986), más allá de ser un sujeto instruido en las artes y las ciencias, es un hombre que conoce el mundo, que ha experimentado en las diferentes esferas sociales y puede dar cuenta de esta experiencia para educar un discípulo. Que el sujeto que se encargue de la educación de un nuevo individuo sea un adulto, implica que éste ya haya pasado en su infancia y juventud por un proceso de educación. En razón de esta característica fundamental del adulto, que no posee el individuo nuevo, la relación es necesariamente asimétrica e intergeneracional.

Al igual que el filósofo John Locke, John Dewey (2000) resalta la madurez de la experiencia del maestro y su mayor conocimiento del mundo, como aquello que lo posiciona en la capacidad para observar y direccionar cada experiencia del joven, de un modo que no podría hacerlo el que tenga una experiencia menos madura.

Hasta ahora hemos expuesto las características fundamentales de ese sujeto adulto encargado de la educación del nuevo sujeto. Ahora, es necesario poner de manifiesto las características de ese nuevo sujeto, que explicarían al mismo tiempo la asimetría en la transmisión intergeneracional, es decir, la importancia del adulto y su experiencia en este proceso.

En el discurso de la pedagogía moderna la idea de infancia que circulaba entendía a ese nuevo sujeto, en palabras de Locke como 'un papel en blanco', es decir, un individuo carente de ideas o

principios innatos, pues su conocimiento deriva de la experiencia. Sin embargo, aun cuando el individuo, en principio, es carente de conocimiento, según el autor, la naturaleza lo dota de las facultades necesarias para llegar a ser racional, facultades que sólo por medio de la educación pueden llegar a desarrollarse (Locke, 1992). Vuelve a surgir entonces el papel que tiene la relación pedagógica en la educación, y en especial el lugar del adulto en dicha relación, pues

el hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él. Hay que notar que el hombre es sólo educado por hombres, hombres que, a su vez, están educados (Kant, 2003, p. 31).

Kant (2003) reitera la función de la relación asimétrica e intergeneracional en esa concepción de educación, pues al aseverar que solo quien ya está educado puede hacerse cargo de la educación de otros, concuerda con la idea que circula en las obras de Dewey (2000; 2004; 2014) y Locke (1986; 1992), y en general, en el discurso de la pedagogía moderna, sobre la necesidad de un sujeto adulto maduro, para que eduque al nuevo sujeto en condición de inmadurez, lo que constituye así la relación pedagógica.

Una vez presentada esta concepción de relación pedagógica que proponemos para los análisis en este trabajo, es momento ahora de revisar esta relación en los documentos sobre hábito que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo. En el esquema diseñado (ver figura 1) que fue expuesto en el capítulo anterior, proponemos que una interesante posibilidad analítica para atender a la pregunta por el hábito, tiene que ver con lo que hemos denominado aquí como relación pedagógica; ahora bien, esta relación pedagógica es más evidente en unos documentos que en otros, aunque la ausencia de esta forma de relación también constituye un asunto interesante para su revisión, es decir, lo que no dicen los documentos también nos resulta de interés.

Así pues, tras hacer la revisión de los documentos analizados, evidenciamos dos formas de relación, la primera es la que implica a los sujetos que constituyen la relación pedagógica, el sujeto adulto – que en los documentos puede hallarse como el maestro o padre-, y el sujeto inmaduro. La segunda forma prescinde de la intermediación del otro adulto, es decir, es la forma de relación del sujeto

consigo mismo, bien sea porque quien aprende los hábitos es un adulto, o porque se plantea que el niño los aprende por sí mismo.

5.1 Relación pedagógica en el discurso educacional contemporáneo

Referirnos a la relación pedagógica, como expresamos previamente, implica identificar los lugares que ocupan los sujetos en esta relación. Como vimos, en la pedagogía moderna la relación pedagógica solo era posible entre dos sujetos, uno conocedor del mundo -adulto-, y otro sujeto nuevo en el mundo.

Al llevar a cabo el análisis de los documentos a la luz de la segunda relación del esquema de relaciones (ver figura 1), es posible advertir unos giros o unas transformaciones de sentido en la concepción de la relación pedagógica en el discurso contemporáneo, respecto del discurso moderno de educación. Revisar cómo los documentos plantean a los sujetos que constituyen la relación pedagógica dio cuenta de este cambio. En el presente segmento procedemos a analizar entonces el rol de adulto y de niño en los documentos que forman parte de nuestro corpus analítico.

Cuando se habla de sujeto adulto en el discurso educacional contemporáneo, como en la pedagogía moderna, no se hace referencia únicamente al maestro, como único encargado de la educación del niño, sino que se implica también al padre. En razón de esto, hemos de analizar la forma en que los documentos enuncian el rol de este sujeto adulto, y en correspondencia, su relación con el nuevo individuo.

En el momento en que los documentos analizados se refieren a la adquisición de hábitos en la infancia, encontramos que, al igual que en el discurso de la pedagogía moderna, los padres continúan siendo los primeros encargados de esta función. Uno de los documentos que comparte esta idea, que trata sobre la importancia de la transmisión de hábitos, expone que a los padres

[...] corresponde en gran medida la tarea de proporcionar a sus hijos la formación y el apoyo indispensable para que puedan llevar a cabo su plena integración en la sociedad. En conclusión, si queremos que los niños aprendan y desarrollen buenos hábitos, los padres deberán servir de ejemplo y modelo para ellos (Cabria, 2012, p. 4).

Hay un aspecto que es recurrente en los documentos analizados al hablar de hábito, y es el ejemplo que deben dar los padres a los niños para que estos adquieran los hábitos. El ejemplo, que se usa en principio para esta adquisición, no es una idea nueva, pues se comparte con los planteamientos de Locke (1986), quien propuso el ejemplo como el mejor y más sencillo modo de instruir a los niños. En su postura, el ejemplo se manifestaba no solamente en unos hábitos, sino en la totalidad de la conducta del adulto.

Del mismo modo que el ejemplo del padre debe enseñar al hijo a respetar su preceptor, del mismo modo el ejemplo de éste debe estimular al niño a las acciones cuyo hábito quiere inculcarle. Su conducta no debe desmentir jamás sus preceptos, al menos que no quiera pervertirle. No servirá de nada que el preceptor le hable de la necesidad de reprimir las pasiones, si él mismo se abandona a alguna de ellas (Locke, 1986, p. 121).

Que el adulto, en este caso el preceptor, dé el ejemplo con su conducta, implica que conozca qué hábitos y conductas son los adecuados para estar en sociedad. Su conocimiento proviene, necesariamente, de su previa educación, y de que los hábitos que pretende enseñar ya estén constituidos como tal en su vida. Que se proponga en el discurso educacional contemporáneo que el padre dé ejemplo al niño, expresa aún una necesidad de un sujeto que posea ya los hábitos para que pueda, por medio del ejemplo, transmitirlos a los niños. Se observa esta misma idea en un blog de opinión sobre la promoción de hábitos saludables, pues propone que

Los padres y las madres somos una referencia para nuestros hijos e hijas, que muchas veces no hacen más que repetir nuestras costumbres y hábitos. Por eso, si adoptamos hábitos saludables de alimentación es altamente probable que nuestros hijos e hijas también lo hagan (Díez, 2012, p. 1).

Esto demuestra entonces, en esta primera forma que enunciamos en la introducción del capítulo, la presencia de uno de los principios de lo que constituye la relación pedagógica, esto es, la necesidad de un otro.

Ahora bien, para continuar con el análisis de este sujeto adulto, que es en este caso el padre, es necesario poner de presente que identificamos en los documentos una constante mención a que los hábitos que ellos han de transmitir, son esencialmente los que agrupamos bajo el nombre de hábitos

de vida saludable⁹. Esta agrupación comprende lo que los documentos enuncian como hábitos alimenticios, hábitos de higiene, y en general, hábitos que tengan que ver con el cuidado del niño.

El énfasis que ponen los documentos en que los padres transmitan a los niños los hábitos de vida saludable, responde a una discusión que se dio también en el análisis de lo que llamamos la «disciplina con amor», esto es, la concepción que se tiene de infancia en el discurso educacional contemporáneo, y de esta forma el énfasis paidocéntrico que circula en el mismo, tal como se señaló en el capítulo anterior. Como muestra de ello, los documentos analizados enuncian la adquisición de los hábitos de vida saludable influirá, no solamente en el bienestar físico del niño, sino además, beneficiará los aspectos sociales y emocionales. Los documentos exponen esta idea de diversas formas, por ejemplo, uno de los documentos expresa que

Los hábitos de vida saludable (HVS) se relacionan con la noción de bienestar, pues son “actitudes y patrones de conducta relacionados con la salud, que inciden positivamente en el bienestar físico, mental y social de la persona que los adquiere” (Ministerio de Educación de Chile citado en Torres et al., 2019, p. 358).

A su vez, una tesis de pregrado coincide con esta idea del bienestar por medio de la adquisición de hábitos saludables, al proponer que estos se definen como

[...] elementos estables que permiten la creación de destrezas y habilidades a través de la interiorización de acciones para el desenvolvimiento del ser humano en el campo físico, cognitivo y social (Rodríguez, 2018, p. 13).

El bienestar del niño es una preocupación recurrente en los documentos analizados. Este bienestar, como lo demuestran nuestros análisis, no radica únicamente en aspectos concernientes a la salud del nuevo individuo, en tanto alimentación e higiene, sino que comprende aspectos emocionales y sociales, que apuntan, por un lado, al énfasis por mantener a este niño a salvo en todos los aspectos de su vida, y por otro, al énfasis en la felicidad subjetiva del niño. A partir de los análisis que propone Lipovetsky (1994), y que desarrollamos ampliamente en el segundo capítulo, este énfasis en la felicidad del niño se explica por la idea hedonista que transita por el discurso.

⁹ Tal como fue explicado en la introducción, para efectos de la organización de nuestros materiales de análisis, realizamos una primera agrupación de los hábitos, que a lo largo de la investigación y la revisión de los materiales fue cambiando.

Vuelve a surgir entonces, como en el segundo capítulo, el énfasis que promueven los documentos en el bienestar de la infancia. Como mencionamos allí, a partir de los planteamientos de Noguera y Marín (2007), hallamos que ello responde a una nueva forma de concebir la infancia. Esta infancia, que como vimos, es un tipo de infancia quimera a la que sobre todas las cosas hay que proteger y cuidar, antes que corregir o dominar. Los autores plantean al niño como un ser paradójico que puede estar en peligro y ser peligroso a la misma vez, por ejemplo, ser un sujeto explotado por tener que trabajar, pero a su vez, exige su derecho al trabajo para sobrevivir en el mundo (Noguera y Marín, 2007).

Este tipo de infancia, con la necesidad de extremo cuidado, es aquella infancia a la que los documentos apuntan se debe dirigir la adquisición de los hábitos de vida saludable. El principal objetivo de que estos se adquieran -y que ya no sea solo para el cuidado neto de la salud-, sino que apunte a un bienestar generalizado del niño, pone de presente el discurso sobre la infancia que se demuestra en estos documentos analizados, y a su vez, el lugar que tiene este padre para la transmisión de los hábitos.

Como mencionamos, según muestran los documentos, los padres no son los únicos adultos encargados de llevar a cabo la educación de los niños y, por lo tanto, la transmisión o adquisición de sus hábitos. Los maestros se constituyen como esos segundos agentes que llevan a cabo esta tarea, por ello, hemos de caracterizar el lugar de este sujeto para dar cuenta de la relación que se teje entre este y el niño.

En los documentos hallamos que para referirse a este adulto maestro, se utilizan diferentes denominaciones, como docente, profesor y tutor, sin embargo, en la revisión de estos términos constatamos que, si bien la forma de denominarlo es diferente, hacen alusión a la misma función del sujeto maestro, de manera que, para nuestro análisis, nos referiremos a este sujeto como maestro. Una de las características que es recurrente cuando los documentos se refieren al maestro, es presentarlo como un maestro «guía». Un manual sobre hábitos de estudio coincide en caracterizarlo de esta forma al decir que

Justicia, comprensión, diálogo, eficacia, etc., son cualidades que el alumno espera encontrar en sus profesores. [El maestro debe] Ser para el alumno “guía”. El concepto de profesor-guía conlleva el

que los alumnos sepan que “pueden contar con él”, acudir a él, considerarle como amigo (Poza, 2014, p. 43).

Este fragmento es particularmente interesante, en tanto en esta idea de guía, se posiciona al maestro como un par del niño, esto incluye un matiz distinto a los planteamientos que nos hacían los citados pedagogos modernos sobre todo en el primer capítulo de este trabajo. Esta relación que se da entre el adulto y el niño de manera horizontal, responde a una nueva concepción de infancia que no difiere totalmente de la desarrollada por Noguera y Marín (2007), pero que sí pone de manifiesto otros aspectos que son necesario ahora exponer.

Narodowski (2013) en su artículo denominado *Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño*, brinda elementos importantes para llevar a cabo la caracterización de esta concepción de infancia que circula en los documentos analizados. En primer lugar, es necesario entender, como lo dice el autor, que “la infancia es un fenómeno histórico y no meramente “natural”” (p. 18), ello quiere decir que el concepto infancia responde a unas condiciones históricas que determinan la manera en que se ha entendido a lo largo del tiempo desde su emergencia.

En segundo lugar, y entendiendo la infancia como un fenómeno histórico, Narodowski (2013) describe la manera en que autores como Comenio (2013) y Locke (1986) a partir de sus obras *Didáctica magna* y *Pensamientos sobre educación*, respectivamente, sientan las bases para ubicar y conceptualizar la infancia dentro de una institución escolar, que, como hemos mencionado a lo largo del presente trabajo, se moldea hacia una adultez virtuosa. La idea de infancia que circulaba en la pedagogía moderna se caracterizaba por ser “un lugar construido a partir de la carencia de razón, de autonomía” (Narodowski, 2013, p. 24), el cuerpo del niño era entonces “un cuerpo heterónimo, obediente y dependiente de las decisiones adultas” (p. 25). Según el autor, esta idea de infancia desde hace décadas está siendo cuestionada; sostiene que la crisis en la conceptualización contemporánea de la infancia “no determina su clausura, sino que la está llevado a dos polos: infancia hiperrealizada e infancia desrealizada” (p. 25).

La idea de infancia que circula por los documentos analizados, se caracteriza por lo que Narodowski (2013) denomina la *infancia hiperrealizada*, pues son “niños que son maestros de sus

padres, de sus maestros. Niños que parecerían no necesitar más la protección del adulto o mirando la otra cara de la moneda, no generan demasiada necesidad de protección por parte de los adultos” (p. 25). La infancia, vista de esta manera, reconfigura la relación con los adultos. Los niños ya no obedecen al adulto, pues “son ellos los que tienen el lugar del saber informático y telemático (p. 33). En este sentido es que podemos entender el papel que ocupa el maestro como «guía», como «amigo», pues ahora es el adulto quien debe seguirle el paso al niño en este mundo de caos; la infancia es la portadora de la cultura legítima que obliga a los padres y maestros a adaptarse a ella. El maestro ya no es quien transmite la cultura, como era el caso de la pedagogía moderna, pues ya no se trata de conocer el mundo, sino de construirlo junto con el niño.

Es así que en los documentos se encuentra reiteradamente esta concepción de maestro como «guía» y acompañante, específicamente en los procesos de aprendizaje del niño. Así lo demuestra uno de los documentos que habla sobre los hábitos de vida saludable

Siguiendo el principio de corresponsabilidad propuesto y parafraseando a Díaz Barriga (2005), las características que enmarcan al docente en este proyecto son: Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos. Es un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica-toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase. Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos (Rodríguez, 2018, p.p 34-35).

El maestro en la pedagogía moderna era un sujeto que, por su conocimiento del mundo, podía educar a un nuevo individuo, formar su carácter, su voluntad, en resumen, hacer de él un sujeto virtuoso, que además de conocer los asuntos de la sociedad pudiera aportar a ésta cuando ya se encontrase educado. Es una concepción de maestro que implica su intermediación en los diferentes aspectos de la vida del niño, para formarlo como un sujeto no sólo de conocimiento sino también de sociedad. En los documentos, este lugar de maestro ya no trastoca los diferentes aspectos de la vida del niño para formarlo, tanto en experiencia como en conocimiento, sino que, según lo expuesto, se limita a acompañar, guiar o fomentar procesos de aprendizaje en el niño.

El aprendizaje es una noción recurrente en los documentos al hablar del maestro en relación con el nuevo individuo; es reiterativa la idea de que la tarea del maestro es la de generar espacios y procesos que posibiliten el aprendizaje del niño, con el fin también de que aprendan a aprender.

Por ejemplo, un artículo de investigación denominado *La escuela y el desafío del hábito de la lectura*, lo plantea así

[...] los docentes tenemos que hacer que nuestros estudiantes aprendan a aprender, lo cual requiere de la orientación de los maestros. Siempre todo verdadero aprendizaje ha sido y es un autoaprendizaje. Todos somos autodidactas. Los autodidactas que hemos pasado por las instituciones educativas tenemos la ventaja de contar con las herramientas que nos proporcionaron nuestros profesores. Esas herramientas metacognitivas siempre han existido, siempre se han dado, aunque de una manera espontánea, sin el conocimiento teórico que hoy disponemos (Paredes, 2015, p. 58).

Es fundamental hacer notar la contradicción que se presenta en este fragmento. Se habla allí de que todos somos autodidactas. Ser autodidacta según la Real Academia Española significa “que [el sujeto] se instruye por sí mismo” (2020), sin embargo, en la misma cita se plantea que los profesores dan las herramientas para el aprendizaje, lo que constataría entonces que el sujeto no se instruye por sí solo, sino que el maestro de una manera u otra interviene y, en consecuencia, no se prescinde totalmente de su función.

Siguiendo los planteamientos de Biesta (2016), lo que encontramos en este y otros muchos ejemplos no es la desaparición de la enseñanza y el maestro, sino la modificación de una cierta manera de comprenderlos. Caracterizar las condiciones particulares del concepto enseñanza desde la pedagogía moderna hasta el discurso educacional contemporáneo, desborda el objetivo de nuestra investigación; sin embargo, existe un factor que, como muestran los documentos, caracteriza tanto la idea de enseñanza como la idea de maestro. Este factor que circula por el discurso contemporáneo, y que se pone en el centro de todos los procesos es el aprendizaje.

A partir de los planteamientos de Martínez (2003) podemos explicar esta nueva comprensión de enseñanza en el discurso educacional contemporáneo, pues el autor propone que la enseñanza se define ahora desde el aprendizaje, y se basa en “la adecuación, la adaptación, la organización, la implementación de ciertas condiciones, de ciertas contingencias de reforzamiento que garanticen la eficacia en el aprendizaje” (Martínez, 2003, p. 5). El maestro se ve como un facilitador del aprendizaje; la enseñanza como una creación de aprendizajes; a los estudiantes como aprendices, y a la educación en general como el proceso de enseñanza-aprendizaje (Biesta, 2016).

El maestro entonces, según enuncian los documentos, además de ser un guía que posibilita los aprendizajes en el niño, ya sea promoviendo ambientes de aprendizaje o mediando entre el conocimiento y el aprendizaje, debe adaptar estos ambientes a las necesidades e intereses de los estudiantes. Así lo propone, por ejemplo, Rodríguez en su tesis de pregrado, cuando menciona que el maestro

[...] Promueve ambientes de aprendizajes adaptados a las necesidades, intereses y condiciones de los estudiantes. Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades intereses y situaciones en que se involucran los estudiantes. Respeta a las opiniones de sus estudiantes (Rodríguez, 2018, p. 54).

Que los documentos expresen que los maestros deben considerar las necesidades y los intereses de los niños al llevar a cabo la enseñanza -posibilitar el aprendizaje-, se puede leer en clave del análisis que realizamos a partir de los planteamientos de Rubio (2017), en el capítulo anterior cuando hablamos de la llamada «disciplina con amor». El énfasis que ponen los documentos sobre el interés del niño implica una concepción de que él tiene, por naturaleza, intereses propios, y que es a esta naturaleza a la que habrá de protegerse y sobre la cual se ha de poner el acento (Rubio, 2017). Reconocemos entonces una idea de infancia de la cual se presuponen unos intereses que el niño puede expresar para dar cuenta de su proceso de aprendizaje, y sobre el cual el maestro debe poner la necesaria atención.

Dar cuenta de este cambio en el discurso educacional contemporáneo, sobre el aprendizaje, la enseñanza y los intereses, modifica la forma misma de practicar la educación y, por tanto, la relación pedagógica que puede existir entre los sujetos que constituyen esta relación. Identificamos que en los documentos se siguen enunciando los sujetos -sujeto adulto y sujeto niño-, no obstante, evocando diferentes concepciones sobre el lugar que han de ocupar y sobre la forma de influir en la relación misma, esto es, el maestro es ahora un acompañante o facilitador del aprendizaje; el niño expresa sus intereses sobre su proceso, y la enseñanza se ve transformada en una enseñanza para el aprendizaje. Como vimos, el aprendizaje es ese asunto que predomina en el discurso. Sobre esto hemos de hacer algunas consideraciones en el siguiente segmento donde explicamos la ausencia de la llamada relación pedagógica.

5.2 Ausencia de la relación pedagógica: un análisis al individuo aprendiente

Ya analizada la forma de relación pedagógica que se encuentra en los documentos analizados, entre el sujeto adulto, sea padre o maestro, y el niño, donde el aprendizaje es ahora ese puente de la relación; es momento de presentar en este segmento del capítulo, la segunda forma que comprende la ausencia de la relación pedagógica, pues identificamos en los documentos una exaltación del individuo, que prescinde de otro que constituya la relación, pues sólo necesita de sí mismo para aprender. Veremos también que ya no hay una etapa específica para que el sujeto aprenda, como lo fue la infancia en la forma de relación pedagógica expuesta en el anterior segmento, sino que ahora se presenta el aprendizaje a lo largo de la vida.

Cuando realizamos la lectura temática que nos derivó en las agrupaciones expuestas en la introducción, y que fueron producto de esa descomposición de los materiales, identificamos una preeminencia del individuo, sobre todo cuando se habla de hábitos de estudio. Estos hábitos, según los documentos, son adquiridos por el individuo para llevar a cabo tareas de su educación, o más bien, tareas de aprendizaje, por medio del uso de técnicas que le permitan organizar el tiempo y el espacio. Acorde a esta idea, un texto sobre hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico, propone que

[...] el concepto de hábitos de estudio está referido al modo como el individuo se enfrenta cotidianamente a su quehacer académico. Es decir es la costumbre natural de procurar aprender permanentemente, lo cual implica la forma en que el individuo se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos concretos que utiliza para estudiar (Cartagena, 2008, p. 65).

Otro documento sobre los hábitos de estudio reitera esta misma idea al proponer que

González, Guerra y Gutiérrez los definen como los métodos o modos de hacer operativa nuestra actitud frente al estudio y el aprendizaje. De este modo, favorecerían la atención, la concentración, el uso eficiente del tiempo y el buen manejo del entorno, entre otros aspectos. Dicho en otros términos, los hábitos de estudio son un conjunto de actividades que pone en práctica cada persona cuando estudia (Montes, 2012, p. 97).

Los textos citados son algunos de los ejemplos que demuestran el énfasis que realizan los documentos sobre el individuo y el aprendizaje al hablar de hábitos de estudio. En este sentido,

surgen dos elementos para el análisis, el primero, es esa referencia al individuo como único sujeto implicado en la adquisición de este grupo de hábitos; y el segundo, la idea que predomina en el discurso sobre el aprendizaje y su incidencia en los procesos de la educación.

El enfoque en el individuo es una idea que circula no únicamente por el discurso sobre la educación, sino que se halla también en diferentes discursos y saberes, como la economía y la psicología. Este enfoque es visible en los documentos y, desde nuestros análisis, significa que en la adquisición de este grupo de hábitos hay un abandono del otro por el énfasis en sí mismo, en otras palabras, el individuo prescinde de la intermediación de otro sujeto, pues solo necesita de su trabajo para llegar a adquirir estos hábitos.

Que se hable esencialmente del hábito como una adquisición del individuo trae una idea propia del discurso contemporáneo, sobre la cual nos referimos también en el capítulo anterior cuando analizamos la llamada autodisciplina, esto es, que el hábito -como la autodisciplina-, se torne como una técnica para sí¹⁰. Cuando los documentos se refieren al hábito como “el método que acostumbra a emplear el estudiante para asimilar unidades de aprendizaje” (Cartagena, 2008, p.65), o como “la costumbre natural de procurar aprender con el fin de actuar de manera rápida, fácil, agradable y automática” (Enríquez et al., 2015, p. 169), identificamos que lo impregnan de un carácter utilitario, pues el individuo puede hacer uso del hábito para alcanzar diferentes fines que favorezcan su aprendizaje y lo lleven al éxito académico.

Referirse al hábito como una cuestión del individuo, como una técnica que se adquiere para el aprovechamiento individual, evoca una acepción diferente a la planteada por el pedagogo John Dewey (2014). Para el autor, si bien el hábito tiene parte en la individualidad, no es en esta perspectiva utilitarista del discurso educacional contemporáneo, sino que a partir del medio este hábito se significa y a través de las facultades del individuo se va interiorizando. Dewey (2014) además propuso que el hábito constituye al sujeto mismo, no es algo que se limitara a la adquisición, interiorización y repetición, sino que antecede diversos aspectos humanos, como el

¹⁰ El análisis que desarrollamos en el segundo capítulo sobre la llamada autodisciplina, a partir de los planteamientos de Santiago Castro (2012), explican también el carácter utilitario del hábito, pues visto de este modo, desde nuestro análisis, el hábito se constituye en una técnica de adquisición personal que permite al individuo llevar a cabo sus distintas tareas para que, finalmente se beneficie su proceso de aprendizaje.

carácter, la voluntad, la experiencia, entre otros y, por ello, en palabras del autor nosotros *somos hábito*.

El segundo elemento de análisis, como lo mencionamos, comprende esta idea predominante en el discurso contemporáneo sobre el aprendizaje. Hallamos en muchos de los documentos que el aprendizaje es un asunto central, pues mayormente lo que allí se dice sobre educación, y en este caso sobre los hábitos, se dirige a una relación directa con este concepto.

El aprendizaje ha tomado tanta fuerza en el discurso educacional contemporáneo, que ha desplazado asuntos que en la pedagogía moderna fueron centrales e imprescindibles para hablar de la educación; la enseñanza y además lo que caracterizamos a partir de los planteamientos de Dewey (2000; 2004; 2014), Locke (1986; 1992) y Kant (2003), como relación pedagógica, son ejemplos de este desplazamiento y la transformación que presenta por el ingreso del aprendizaje al discurso.

Para entender el fenómeno del aprendizaje como eje central en los asuntos de la educación, nos valemos de los planteamientos de Rubio (2017), pues este autor en su tesis doctoral realiza una aproximación genealógica al concepto de aprendizaje. Exponer las condiciones históricas por medio de las cuales el aprendizaje tomó el lugar que tiene hoy en el discurso contemporáneo, excede los propósitos de nuestra investigación, sin embargo, es necesario hacer algunas consideraciones sobre la presencia de este concepto, y su relación con el hábito visto en esta perspectiva individual que se presenta en los documentos.

Cuando Rubio (2017) se refiere al aprendizaje, o a la educación referida como un asunto del aprendizaje, encuentra que éste tiene, primero, un matiz económico, pues ahora lo central de toda educación es el avance del individuo hacia la consolidación del aprendizaje, con el fin de que él pueda seguir aprendiendo y sea un individuo competitivo en la lógica del mercado globalizado. Segundo, el autor halla una tensión pedagógica, pues se da un desplazamiento de la enseñanza por la centralidad del aprendizaje, y como ya lo hemos mencionado al analizar los documentos, en la educación el eje central serán los procesos en torno al mismo -ambientes de aprendizaje, condiciones de aprendizaje, saberes a aprender, maestros que hagan aprender-. Tercero, la educación como asunto del aprendizaje refiere necesariamente, según Rubio (2017), a una cuestión

del gobierno de las conductas, pues implica asuntos relativos a la manera de conducirnos en el mundo, y como somos conducidos por otro.

Se constituye pues una forma de ser sujeto en esta perspectiva del aprendizaje como eje central en la educación. En palabras de Biesta (2016) este sujeto se denomina sujeto aprendiente, o desde el análisis de Rubio (2017), es llamado aprendiente permanente. Este sujeto “habita la sociedad del aprendizaje, tiene como rasgo fundamental el hecho de hacerse cargo de su propio aprendizaje, y el componente activo de tal responsabilización será determinante para el alcance de su logro” (Rubio, 2017, p. 223). En consecuencia, este sujeto busca incesantemente adaptarse al medio, pues este último se encuentra en un constante cambio, y el aprendizaje es ese puente por el cuál puede seguir el paso a los fluctuantes cambios del ambiente. Es en razón de este constante cambio que el sujeto se convierte en un aprendiente permanente; justamente los documentos lo expresan al no ubicar ya la infancia como la etapa propicia para la adquisición de los hábitos, sino que éstos pueden ser adquiridos incluso en la adultez; un blog de opinión lo señala así al decir que

Los hábitos de estudio se pueden aprender y desarrollar con ciertas técnicas para mejorar el rendimiento académico y la habilidad de aprender. Estos hábitos son importantes para niños, adolescentes, universitarios y adultos que tengan que estudiar con frecuencia, ya que en caso contrario puede ser difícil aprobar los exámenes (Bellver, 2015, p. 1).

Además de mostrar que los hábitos pueden aprenderse a lo largo de la vida, al mencionar etapas como la niñez, la adolescencia y la adultez, este fragmento constata la idea que hemos venido recogiendo sobre la preponderancia del aprendizaje en el discurso educacional contemporáneo. Este es uno de muchos ejemplos en que los documentos plantean que los hábitos -en específico los hábitos de estudio-, esencialmente se aprenden, ya no necesitan de la intermediación de otro, pues no se transmiten o se enseñan, sino que son aprendidos por el propio sujeto, y a partir de los análisis realizados, se constituyen entonces como una técnica de sí, por medio de la cual el individuo alcanzará unos fines específicos referidos a su aprendizaje.

CONCLUSIONES

Una vez realizada la investigación, que partió de la lectura de los documentos que hemos identificado como parte del discurso educacional contemporáneo, y haberlos analizado en función del esquema de relaciones (ver figura 1), que recordemos, surgió a partir de la reflexión teórica que llevamos a cabo sobre los planteamientos de algunos pedagogos modernos, y que los documentos del discurso educacional indicaron también que este esquema podía ser de esa manera, llegamos a las siguientes conclusiones.

El esquema de relaciones (ver figura 1) fue una herramienta que, como mencionamos, surgió en el transcurso de la investigación y funcionó para desarrollar el análisis que nos propusimos. Esta herramienta nos permitió revisar los conceptos relación pedagógica y disciplina, en relación con el hábito en los documentos del discurso contemporáneo, que a su vez fueron nociones claves en la conceptualización que se realizó acerca del hábito en la pedagogía moderna. Como mencionamos en la introducción y en varios apartados del presente documento, no era nuestra intención hacer comparaciones dando juicios de valor entre los discursos; sin embargo, pensar nuestro corpus analítico a la luz de los conceptos de la pedagogía moderna nos permitió identificar unas transformaciones, continuidades y discontinuidades entre los discursos al hablar del hábito.

Una de las primeras transformaciones identificadas a partir del análisis, es la idea de negatividad que se entrevé en los documentos cuando se hacen consideraciones acerca de la disciplina. Es una idea que cambia respecto a la perspectiva kantiana sobre la negatividad, pues ya no implica que la disciplina sea negativa porque ésta borre una primera naturaleza del hombre -que es la animalidad- (Kant, 2003), sino que es negativa en el sentido en que ésta es perjudicial para el bienestar del niño. Factores como la obediencia y la autoridad del padre, que en la pedagogía moderna fueron imprescindibles para ejercer la disciplina sobre el nuevo individuo, hoy constituyen esta acepción de negatividad, que implica que a esta forma de disciplina se le denomine «disciplina severa».

La insistente preocupación que plantean los documentos por el bienestar del niño, no implica únicamente el cuidado que se ha de tener por su condición de sujeto nuevo en el mundo, es decir, cuidado en tanto alimentación y conservación; sino que es más bien una preocupación generalizada

por su bienestar emocional, físico y social. Es por este énfasis en el bienestar del niño que los documentos plantean, la disciplina debe acompañarse por la comunicación entre los sujetos padre y niño, pues se expone que ésta impide que se afecte al niño tomando decisiones arbitrarias sobre su proceso de disciplina. La idea de comunicación en la disciplina es propia del discurso educacional contemporáneo, pues al proponer que el niño participe activamente de las decisiones que, por experiencia y autoridad le corresponderían sólo al adulto, según los planteamientos de Locke (1986; 1992) y Dewey (2000, 2004, 2014), dejan ver una concepción de infancia a la que se le adjudica una capacidad de razonamiento temprano y, además, donde se piensa que el niño tiene intereses propios, que son los que expresa al momento de establecer un diálogo en torno a su disciplina.

Tanto en el capítulo dos donde desarrollamos la relación del hábito con la disciplina, como en el capítulo tres, donde desarrollamos la relación hábito y relación pedagógica, fue evidente la entrada en crisis de la autoridad, que según muestran nuestros análisis se debe sobre todo a una nueva concepción de infancia. Que de entrada los documentos conciban la autoridad como parte de esa disciplina severa que afecta al niño, da cuenta de un cambio de perspectiva respecto a la relación entre el adulto y el niño, pues según los documentos, ambos se encuentran en la capacidad de razonar, lo que transforma la relación asimétrica en una relación horizontal.

Esta relación entre el nuevo sujeto y el sujeto adulto, que ahora es horizontal, se relaciona directamente con la noción de infancia desarrollada por Narodowski (2013) en tu texto *Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño*, pues se concibe al niño y al adulto en iguales términos de conocimiento del mundo, incluso, ahora el niño es quien guía los pasos del adulto en este mundo fluctuante.

Desde otra mirada, en los dos capítulos que dedicamos al análisis de los documentos, hallamos una coincidencia que implica otra de las transformaciones en el discurso contemporáneo, y a su vez, configura la forma de concebir el hábito en los documentos; esta es, que tanto la autodisciplina, como la ausencia de la llamada relación pedagógica, demuestran un marcado énfasis en el individuo.

En esta perspectiva, hay un desplazamiento del otro por un énfasis sólo en el individuo (del sujeto para sí mismo), es decir, tanto en la autodisciplina como en la adquisición de los hábitos, que se nombra más bien como un aprendizaje, no se necesita por entero a otro que transmita o enseñe, sino que es por el trabajo del mismo sujeto que éstos se interiorizan. Los fines que se persiguen en esta adquisición son igualmente para el beneficio individual, pues se plantea que haciendo uso del hábito -entendido como técnica- se pueden alcanzar distintos fines para el aprovechamiento del sujeto. Desde nuestros análisis, la búsqueda del alcance de estos fines se piensa en un sentido hedonista, en una búsqueda de la felicidad subjetividad del individuo, que desde los planteamientos de Lipovetsky (1994) se gobierna por normas de satisfacción del deseo de la realización íntima e individual, el deseo se exagera y se impulsa hacia el goce del presente, para la construcción del llamado templo del yo.

Sobre esta misma idea del énfasis en el individuo, surge el aprendizaje como un asunto que permea por completo el discurso de la educación, y a su vez, ordena la forma de concebir el hábito. Cuando los documentos se refieren a las tareas del maestro, lo hacen en función del aprendizaje; se reitera pues que éstos han de crear ambientes para que el niño consolide su aprendizaje, y en sí mismo, siga aprendiendo a lo largo de su vida. En tanto los hábitos, identificamos en los documentos que éstos ya no se transmiten o se enseñan, sino que se aprenden como una técnica de adquisición individual; se prescinde entonces de la intermediación del otro para pasar a un trabajo del sujeto por el sujeto.

Como lo hemos venido mencionando en el cuerpo de este documento, el esquema de relaciones que diseñamos se propuso en función de explicar, a partir de los conceptos disciplina y relación pedagógica, qué idea de hábito circula en los documentos que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo. Pues recordemos, un concepto se hace en su relación con otros conceptos. En este sentido, concluimos que el hábito conserva esta relación con los conceptos planteados en el esquema, sin embargo, evocando unas relaciones diferentes a las que se identificaban en el discurso de la pedagogía moderna.

Identificamos dos líneas en las que el concepto hábito aparece en los documentos analizados. Una primera línea es aquella donde aún se necesita de la presencia del otro adulto para que los hábitos

sean adquiridos por el niño; sin embargo, al desarrollar lo que denominamos la «disciplina flexibilizada» y la llamada relación pedagógica en el discurso educacional contemporáneo, encontramos que se explicita una nueva idea de infancia donde se le adjudican unas facultades diferentes al niño, como la capacidad de razonamiento para expresar las necesidades en torno a su educación. Esta nueva concepción entonces modificaría de algún modo la relación que en el discurso de la pedagogía moderna era necesariamente intergeneracional y vertical, por una relación ahora horizontal. En consecuencia, la transmisión del hábito, en esta línea, implica la participación activa del nuevo individuo en tanto conocimiento de la vida, pues el adulto como el niño se encuentran en capacidades similares de razonamiento

La segunda línea de aparición del concepto hábito tiene que ver con lo que se evidenció tanto en la llamada autodisciplina como en la ausencia de la relación pedagógica, esto es el énfasis en el individuo y el ingreso del aprendizaje al discurso sobre la educación. El hábito en esta línea deja de ser una práctica que se enseña para tornarse como una técnica de adquisición individual, esto quiere decir que el individuo aprende el hábito para y por sí mismo. Por medio del análisis de la autodisciplina se halló que el sujeto persigue unos fines que son netamente individuales para el alcance de objetivos igualmente individuales, metas que la sociedad neoliberal designa para los sujetos. El hábito es uno de esos medios por el cual el sujeto puede llegar a alcanzar dichas metas, esto implica entonces la ausencia de otro adulto, pues hallamos que estos hábitos pueden ser aprendidos en una edad adulta, prescindiendo por completo de otro que enseñe, y desdibujando así la relación pedagógica, que se planteó en el discurso de la pedagogía moderna, era necesaria para la adquisición de los hábitos.

Finalmente, encontramos que al hacer la revisión de los cien documentos que hablan sobre el hábito y que identificamos como parte del discurso educacional contemporáneo, necesariamente se refieren también a la educación, bien sea pensando en los procesos de aprendizaje del sujeto, o las pautas de crianza que han tener en cuenta los padres, o algunos lineamientos que se han de seguir en las escuelas.

Desde nuestros análisis, esa relación entre hábito y educación, que era evidente en la pedagogía moderna, sigue vigente, si bien con unas transformaciones que giran en torno hacia un

desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje, y en varios documentos, un borramiento del otro como sujeto para dar paso a una prevalencia del sí mismo, el hábito continúa presente como una preocupación y un interés en el momento de pensar la educación del sujeto; sin embargo, los fines que se pretenden alcanzar al adquirir los hábitos, distan de los fines propuestos en la pedagogía moderna, pues ya no se dirigen a que el sujeto participe de un proyecto de humanidad, sino que persiguen sobre todo el provecho individual y la felicidad hedonista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, N., Camacho, B. y González, N. (2019). *DISCIPLINA Y CRISIS DE LA EDUCACIÓN: Una lectura de los artículos sobre educación del periódico El Tiempo (2007-2017)* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Acosta, A. (2015). *Desarrollo de Hábitos Conductuales para Favorecer el Aprendizaje en niños y niñas del Instituto Soledad Acevedo de los Reyes del nivel Primero de Primaria en el curso 2014 – 2015* (tesis de pregrado). Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.
- Aponte, E. y Muñoz, G. (2016). *La formación de hábitos en el grupo etario de 4-5 años del C.E.I. Bárbula I, mediante el uso de estrategias lúdicas* (tesis de pregrado). Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Arendt, H. (2018). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ciudad de México: Ágora. Recuperado el 13 de junio de 2020, de https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/32/31540_Entre_el_pasado_y_el_futuro.pdf
- Bellver, R. (17 de diciembre de 2015). 15 hábitos de Estudio Esenciales para los Buenos Estudiantes [Mensaje en un blog]. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de <https://www.lifeder.com/habitos-de-estudio/>
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (4), 119-129. Recuperado el 17 de junio de 2020, de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/4069/3497/>
- Blog 1, (5 de junio de 2018). 11 hábitos de crianza no saludables que pueden dañar a los niños para toda la vida [Mensaje en un blog]. Recuperado el 29 de abril de 2019, de <https://www.apost.com/es/blog/11-habitos-de-crianza-no-saludables-que-pueden-danar-a-los-ninos-para-toda-la-vida/5866/>
- Cabria, E. (2012). *La importancia de la transmisión de hábitos y rutinas en Educación Infantil* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Palencia, España.

- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (3), 59-99. Recuperado el 1 de mayo de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>
- Castro, E. (2005). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. España: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado el 17 de junio de 2019, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12570>
- Castro, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 63-73. Recuperado el 15 de junio de 2020, de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/7127>
- Comenio, J. (2013). Didáctica magna. Av. República Argentina: Editorial Porrúa.
- Claparède, É. (1910). Psicología del niño y pedagogía experimental. Madrid: Librería de Francisco Beltrán.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Dewey, J. (2000). Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2014). Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Díez, H. (3 de abril de 2012). Guía para la promoción de hábitos saludables y prevención de la obesidad infantil dirigida a las familias [cartilla]. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de https://www.amece.es/images/habitos_saludables.pdf
- Enríquez, M., Fajardo, M., Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18, (33), 166-187. Recuperado el 29 de abril de 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-01372015000100014&script=sci_abstract&tlng=es

Fernández, A., López, M., Ojám, E., Eyheremendy, G. y Sánchez, M. (2014). Subjetividades contemporáneas. Acerca de los hábitos de crianza, algunas insistencias. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 20 de junio de 2019, de <https://www.aacademica.org/000-035/497.pdf>

Foucault, M. (1990). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Buenos Aires, Argentina: Letra e.

Jiménez, A. y Sanz, A. (2015). Hábitos y valores: un área de mejora para los centros. *Revista del consenso escolar de estado*, 4, (6), 81-89. Recuperado el 20 de abril de 2019, de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/habitos-y-valores-un-area-de-mejora-para-los-centros/educacion-politica-educativa/20418>

Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, (32), 381-404. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3690688>

Kant, I. (2013). Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración? Madrid, España: Alianza.

Kant, I. (2003). Pedagogía. Madrid: Akal.

Lipovetsky, G. (1994) El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Barcelona: Anagrama. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Lipovetsky-Gilles-El-Crepusculo-Del-Deber.pdf>

Locke, J. (1986). Pensamientos sobre la educación. Madrid: Akal.

Locke, J. (1992). La conducta del entendimiento. Barcelona: Anthropos Editorial.

- Luengo, M. (15 de octubre de 2015). Habilidades y hábitos para la autonomía [Mensaje en un blog]. Recuperado el 20 de agosto de 2019, de <https://www.guiainfantil.com/educacion/autonomia/habilidades.htm>
- Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía y Epistemología* (pp. 185-214). Bogotá: Magisterio. Recuperado el 1 junio de 2020, de http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2003_Pedagogia_y_epistemologia.pdf
- Martínez, M., Pérez, M., y Sierra, B. (2014). Incidencia de los hábitos educativos en el aprendizaje del alumnado de Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, 32, (2), 147-176.
- Montes, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 9, (1), 96-110. Recuperado el 1 de junio de 2019, de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2014321147176/12526>
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36. Recuperado el 11 de junio de 2020, de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss62/8/>
- Noguera, C. (2012). El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Noguera, C. (2017). Conceptos Fundamentales de la Pedagogía. Una genealogía del Vocabulario Pedagógico Moderno. Bogotá: Sin editar.
- Noguera, C. y Marín, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la in-fancia. *Revista Colombiana de Educación*, (53), 106-126. Recuperado el 14 de junio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635247006.pdf>
- Noguera, C., Marín, D. y Rubio, D. (2019). Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología. Informe final. Bogotá: CIUP. Sin editar.

- Noguera, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y saberes*, (43), 69-78. Recuperado el 10 de junio de 2019, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3868>
- Paredes, J. (2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Razón y palabra*, (89), 1-76. Recuperado el 1 de junio de 2019, de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N89/V89/12_Paredes_V89.pdf
- Peña, V. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81. Recuperado el 3 de junio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2501044>
- Pozar, F. (2014). Inventario de hábitos de estudio. Madrid: TEA.
- Pulley, R. (2008). Del papel en blanco al gentleman virtuoso. El concepto de educación en John Locke. *Agora philosophica*, IX, (17 – 18), 74-92. Recuperado el 15 de marzo de 2019, de <http://agoraphilosophica.com/Agora17-18/agora17-18-pulley.pdf>
- Real academia española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es> [15 de junio de 2020]
- Rodríguez, A. (2018). *Una nueva propuesta de los hábitos de vida saludables en Educación Física* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, M. (2005). Hábitos de crianza y desarrollo emocional: fortaleza psicológica ante la depresión y la agresividad. *Almoraima*, 32, 215-222. Recuperado el 29 de abril de 2019, de <http://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/03/Almoraima32-215-222.pdf>
- Rubio, D. (2017). Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción “gubernamentalidad neoliberal”. (Doctorado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, D. (2017). El gobierno por la libertad. Acerca del problema de interés y de la conducta. En *Pensar de otro modo*. Tunja: Editorial UPTC.

- Rubio, D. (2019). Crisis de la educación: de la educación permanente al aprendizaje a lo largo de la vida. En *Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología. Informe final*. Bogotá, Colombia: CIUP. Sin editar.
- Torres, J., Contreras, S., Lippi, L., Huaiquimilla, M. y Leal, R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la educación*, (50), 357-392. Recuperado el 25 de agosto de 2019, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100357&lang=en
- Vilca, H y Mamani, W. (2017). Los siete hábitos de los niños con alto rendimiento académico en Puno: Análisis desde el contexto y tipo de gestión. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 8, (1), 48-60. Recuperado el 10 de junio de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449852109005.pdf>
- Zuluaga, O. (2000). Hacia la construcción de un campo conceptual, plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En *La investigación como práctica pedagógica*. Santa Marta: Convenio Andrés Bello. Recuperado el 20 de enero de 2020, de https://www.academia.edu/40862303/Hacia_la_construcci%C3%B3n_de_un_campo_conceptual_para_la_Pedagog%C3%ADa