

## LOS TIPOS DE SANCIÓN COMO PRÁCTICA DOCENTE PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERSUBJETIVOS EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE NIVEL INICIAL

---

Lic. Valeria Mariel Gómez<sup>1</sup>

Universidad de Flores

Instituto de Investigación "Calidad de vida y Sociedad"

[vgomez@uflo.edu.ar](mailto:vgomez@uflo.edu.ar)

Material original autorizado para su primera publicación en la revista académica **Calidad de Vida UFLO**

### RESUMEN

El objetivo del artículo es presentar una caracterización y fundamentación de los modos de sanción que actualizan los docentes de educación física en sus prácticas de enseñanza en nivel inicial.

El diseño de investigación es exploratorio, siendo la observación semi-participante la técnica de recolección de datos. Se ha trabajado con una muestra finalística de episodios de conflictos intersubjetivos suscitados en clases para niños/as de sala de cuatro años. El procedimiento de análisis es cualitativo y hermenéutico: se analizaron fragmentos discursivos y secuencias de acción de los protagonistas de los conflictos. Luego se realizó una propuesta de investigación-acción crítica a los modos predominantes de sanción vigentes en este contexto escolar.

Se presenta el análisis de varios episodios de conflicto a modo de ilustración del trabajo empírico y de interpretación teórica realizado. Como resultados se han

---

<sup>1</sup> Maestranza en Psicología Educacional. Co-directora proyecto de investigación "Construcción de normas y valores en episodios de conflicto desarrollados en clases educación física de nivel inicial", Uflo. Investigadora del proyecto UBACyT P061. Lic. en Psicología. Profesora en Psicología. Profesora Adjunta en Psicología Evolutiva, Metodología de la Investigación y Trabajo de Investigación, Facultad de Actividad Física y Deporte, Uflo. Profesora Adjunta Psicología Evolutiva I y II, Facultad de Psicología, Uflo. JTP regular de la Cátedra II de Metodología de Investigación psicológica, Facultad de Psicología, UBA.  
Envío: 1 de agosto de 2010

distinguido tres modos de sanción: a) aplicación de castigos; b) censura verbal del acto; c) censura verbal del acto y exhortación a realizar acciones adecuadas a las normas y/o reparatorias del daño realizado.

En las conclusiones, se hace una discusión comparativa de los modos de sanción y su implicancia en el desarrollo jurídico de los/as niños/as.

**Palabras clave:** Sanción, intervenciones docentes, conflictos intersubjetivos

### **ABSTRACT**

SANCTION TYPES AS TEACHING PRACTICE TO SOLVE INTER- SUBJECTIVE PROBLEMS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT THE INITIAL LEVEL

The aim of the paper is to present a description and fundamentation of the sanction modes that update physical education teachers in their initial level teaching practice.

The research design is exploratory, being the semi-participant observation the data collection technique. We have worked with a finalistic sample of intersubjective conflicts episodes raised in four room kindergarden children classes. The analysis procedure is qualitative and hermeneutic: we analyzed discursive fragments and action sequences of the conflict protagonists. Then, we carry out a propose of critic action-investigation to the dominant sanction modes in force in this scholar context.

We present the analysis of several conflict episodes as an illustration of the empirical and theoretical interpretation work made. As a result we have distinguish three sanction modes: a) application of punishments; b) verbal censure of the act; c) verbal censure of the act and exhortation to realize appropriate actions to the rules and/or reparative of the damage done.

In the conclusions, we make a comparative discussion of the sanction modes and its implication on the juridical development of children.

**Key words:** Sanction, pedagogic interventions, intersubjective conflicts

## Introducción

El presente artículo forma parte de las actividades de investigación y comunicación del conocimiento científico que venimos desarrollando en el marco del proyecto titulado "Construcción de normas y valores en episodios de conflicto desarrollados en clases de educación física de nivel inicial". Los integrantes del proyecto conformamos un equipo interdisciplinario constituido por docentes de distintas cátedras de la Universidad de Flores. El proyecto es continuación del proceso de investigación desarrollado en la misma institución en la convocatoria 2002-2004 y se enmarca en el programa de investigación fundado por el Dr. Juan Samaja en 1987. Estos estudios indagan el desarrollo de la competencia infantil para actuar conforme a normas en episodios intersubjetivos de conflicto en los que intervienen adultos en función de autoridad.

Uno de los presupuestos teóricos sostiene que para el estudio de dichos procesos se debe considerar de manera conjunta al individuo y su medio-ambiente de desarrollo, atendiendo de manera especial a los procesos por los que las agencias socializadoras hacen posible el ingreso del niño/a a la conducta "intersubjetivamente interferida". Una de las formas en que esto se concretiza es en la posibilidad de participar en episodios de resolución de conflictos intersubjetivos. Las situaciones cotidianas de conflicto (por objetos, por transgresiones a normas, por desacuerdos en un juego, etc.) acicatean a niños/as y a adultos a dar argumentos en defensa de sus posiciones, a tomar diferentes puntos de vista, a poner en práctica procedimientos para resolver las disputas. Por estas razones, constituyen también una muestra empírica privilegiada para analizar la *praxis* normativa infantil.

En una aproximación operacional, Samaja define el objeto de estudio, la *experiencia jurídica infantil*, como el conjunto de acciones habituales de niños/as y adultos que actualizan interferencias por objetos y que normalmente encuentran soluciones canónicas o dan lugar a resoluciones innovadoras que se dirigen a nuevos cánones (Samaja, 2000:584). En el proceso de investigación hemos podido distinguir cuatro formas de resolución de conflictos, a saber: el desistimiento, la conciliación, la transacción y la sanción. En esta ocasión nos detendremos en un recorte específico del objeto de estudio: categorizaremos y caracterizaremos los distintos *modos de sanción* que actualizan los/as docentes en función de autoridad, cuando el conflicto se resuelve por esa vía. Luego pasaremos a analizar las

implicancias de estos modos de intervención docente en el desarrollo de la experiencia normativa infantil.

### **Materiales y Método:**

El diseño metodológico es de carácter exploratorio-descriptivo. Hemos trabajado con una muestra finalística, guiados por criterios sustantivos (teóricos) y con la finalidad de asegurar profundidad y riqueza en los datos (Glasser y Strauss, 1980). La muestra se conforma de cien *episodios de conflictos intersubjetivos* finalizados por vía de la sanción impartida por un/a docente en función de autoridad. Los episodios fueron registrados en clases de educación física de nivel inicial (sala de cuatro años) de dos colegios privados de Capital Federal y uno de Provincia de Buenos Aires.

La modalidad de producción del material empírico está integrada por tres formas de registro realizadas simultáneamente en cada una de las clases observadas: a) la videofilmación general de la clase; b) la grabación de interacciones verbales entre los/as participantes de la clase y c) el registro observacional escrito de los episodios de conflicto realizado por parte de un/a observador/a-investigador/a. Diseñamos un protocolo de recolección de datos que permitió realizar una síntesis organizada y sistemática de la información producida.

El procedimiento de análisis es de tipo cualitativo, enmarcado en un proceso hermenéutico de las interacciones: se interpretan las acciones y fragmentos discursivos de los distintos actores del episodio. La interpretación se realiza desde categorías conceptuales sustentadas en el marco teórico de la investigación.

Luego del análisis de esta muestra, iniciamos un proceso de investigación-acción, en el que un profesor de educación física que forma parte del equipo de investigación, llevó a cabo las clases en sala de cuatro años interviniendo en los episodios de conflicto intersubjetivos, de modo que su resolución implique predominantemente transacción y conciliación entre los participantes, pero que cuando consideraba que la resolución debía ser por vía de la sanción, los modos de sanción sean sin aplicación de castigos. A partir de esta experiencia, logramos hacer análisis comparativo con otras clases y arribar a conclusiones sobre los efectos de los modos de sanción en el desarrollo normativo infantil.

## La intervención docente sancionadora

Este tipo de acción está siempre sostenida en la asimetría establecida por la situación institucional (docente en función de autoridad institucional y alumno/a), puesto que, investido de la autoridad institucional, el docente determina la sanción. Vemos entonces que la sanción es un aspecto de la relación de autoridad, relación que no puede abstraerse del contexto o ámbito de validez del que se desprende. En nuestro caso el ámbito es la institución escolar y la relación de autoridad es entre docente y alumnos/as.

La sanción es una prescripción de la autoridad cuando ha juzgado que una conducta es penalizable, es decir cuando se ha evaluado que el comportamiento ha sido violatorio de una norma. Como afirma Durkheim (1902), la sanción no es provocada por la naturaleza intrínseca de la acción, sino por el hecho de que esa acción viola una regla que la prohíbe. El mismo acto y con idénticas consecuencias materiales, es culpable o no dependiendo de la existencia de una regla que lo prohíba. La existencia de la regla y su relación con el acto es lo que determina la sanción. Por ello siempre quien determina la sanción, debe ser un sujeto en función de autoridad que conozca el sistema de reglas a nivel institucional e histórico-social.

La sanción puede interpretarse como la manifestación de la forma jurídica de una norma (Cossio, 1963). La estructura formal de la norma jurídica es la de un juicio disyuntivo constituido por la "endonorma" y la "perinorma". Su formulación se esquematiza como sigue:

Dado A debe ser P o Dado no P debe ser S  
(Endonorma) (Perinorma)

Esta fórmula se interpreta del siguiente modo: dada una situación coexistencial como hecho antecedente (A), debe ser la prestación de alguien (P); si no se da la prestación (no-P), debe ser la sanción (S) impuesta por un sujeto en función de autoridad institucional.

La endonorma es un juicio que expresa la conducta coexistencial y "no solo hace referencia al fragmento de conducta que se actualiza, sino que contiene en su formulación el conjunto de las posibilidades que pueden darse en relación a las prestaciones que se estipulan como obligaciones" (Ynoub, 2001: 44)

La perinorma es un juicio que enuncia el factor correctivo o restitutivo como sanción. "La sanción está a cargo de un sujeto de distinto tipo (lógico y ontológico) (...), de un sujeto que actúa en calidad de *funcionario obligado*, en nombre y representación de la voluntad de la Comunidad (las normas son un mandato de la Comunidad)" (op. cit: 44)

Esta fórmula disyuntiva no sólo enuncia "lo que debe ser" sino que, partiendo del presupuesto del hacer libre -de las posibilidades que se abren como elección en el obrar- admite como una de esas posibilidades la "no prestación" (=la transgresión) estipulando entonces el deber ser de la sanción. Cuando la actuación de alguien es significada como no-P, esa acción ha devenido transgresión o acción ilícita o inválida para esa comunidad. La norma no puede crear o eliminar una acción, sólo puede significarla, valorarla como lícita o ilícita, entonces cuando un funcionario obligado significa como transgresión la acción de un sujeto es porque supone la representación de la norma en el sujeto que realizó la actuación.

Atenta a estas disquisiciones, Ynoub distingue la conducta anti-jurídica de la conducta a-jurídica. La primera implica la elección, la decisión por parte del sujeto de actuar de modo ilícito o contrario a lo que prescribe o proscribe la norma. La segunda es una conducta que se realiza antes de conocer la posible valoración normativa de la acción, es decir antes de conocer la norma. Es una condición propia de un sujeto que no puede representarse ni vivenciar la norma. Esta última indicaría la condición de los/as niños/as, cuando actúan de modo tal que los adultos podrían significar su accionar como ilícito (anti-jurídico), pero que en realidad no podría significarse ni como lícito ni como ilícito desde la perspectiva del/a niño/a, pues aún se encuentran en un estado a-jurídico, de desconocimiento del sistema normativo transubjetivo.

En esta investigación nos interesa comprender el tránsito por el que los/as niños/as en condición de a-jurídicos o de a-normativos (si extendemos el concepto también a normas que no sean estrictamente jurídicas), pasan a constituirse en sujetos cuyo actuar pueda significarse como normativo (lícito o ilícito). Y muy especialmente queremos averiguar qué implicancia tienen las intervenciones docentes sancionadoras en este proceso.

### **Los tipos de sanción impartidos por los docentes**

El comienzo de esta intervención docente se caracteriza siempre por *distinguir al transgresor y poner de manifiesto que su conducta ha causado una ruptura del lazo social*; pero la forma de finalización de la misma puede variar.

Ha sido Jean Piaget (1932) quien, estudiando la noción de justicia en los niños organizó una categorización de distintos tipos de sanciones. Decidimos trabajar con dicha categorización por la exhaustividad y la vigencia que encontramos en la misma para el análisis del material empírico. La exponemos a continuación, pero reelaborada por dos razones: a) preferimos presentarla al modo de una tipología sin la perspectiva evolutiva que le da el autor. En Piaget la secuencia en que se presentan los tipos de sanción, se justifica en un ordenamiento que va de mayor a menor severidad; nosotros disentimos en sostener dicho ordenamiento evolutivo, pues consideramos que factores como el sentimiento de culpa del sujeto, la significatividad que tiene el sujeto en función de autoridad para el sujeto sancionado, entre otros, pueden incidir en la severidad de la sanción y no sólo el tipo de sanción en sí misma; b) siguiendo a Kohen Kohen (1999), creemos que varias de las sanciones que Piaget clasifica como *sanciones por reciprocidad*, tienen una función expiatoria. Piaget encuentra dos rasgos que caracterizan a las sanciones expiatorias: la imposición de un sufrimiento doloroso y la arbitrariedad de dicha imposición. Sobre el primer rasgo afirma que "... el único medio de volver las cosas a su sitio es conducir al individuo a la obediencia por medio de una coerción suficiente y sensibilizar la censura acompañándola de un castigo doloroso ... Poco importa que, para castigar ..., se inflija al culpable a un castigo corporal o que se le prive de sus juguetes o se le condene a un pesado trabajo escolar: lo único necesario es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito" (op.cit.: 173). Al explicar la arbitrariedad, nos dice que en estas sanciones "no hay ninguna relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado" (op.cit.: 173). Para este autor las sanciones por reciprocidad carecen de estos rasgos y se fundan en que son "motivadas" ya que "hay relación de contenido y naturaleza entre el delito y su castigo sin hablar de proporcionalidad entre la gravedad de aquel y el rigor de éste" (op. cit.: 174). Nosotros sostenemos que toda sanción que en su enunciación implique la imposición de un castigo doloroso para el sujeto que la padecerá, es una sanción expiatoria (aunque haya motivación recíproca entre tipo de trasgresión y tipo de castigo).

A partir de estas disquisiciones conceptuales hemos elaborado la siguiente categorización de las sanciones:

a.

**Aplicación de castigos:**

- a.i) **castigos con fines puramente expiatorios;**
- a.ii) **exclusión momentánea o definitiva del grupo social;**
- a.iii) **hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción;**
- a.iv) **privar al culpable de la cosa que ha abusado;**
- a.v) **hacer al culpable lo que le ha hecho a otro.**

Las intervenciones docentes de tipo "a" para resolver conflictos intersubjetivos, pueden ser realizadas con distintos grados de intervención discursiva y motriz: i- **puede ejecutar la sanción directamente, sin enunciarla;** ii- **puede enunciar la sanción a modo de amenaza** (anticipa verbalmente el castigo que podría tener por realizar cierta acción); iii- **puede enunciar y ejecutar la sanción simultáneamente.** En todas sus modalidades, se caracteriza por aplicar las sanciones establecidas para las transgresiones previstas en la segunda parte de la estructura básica de la regla jurídica (perinorma).

b.

**Censura verbal del acto.**

Esta censura puede estar acompañada de enunciados verbales del docente:

- b.i) **explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social;**
- b.ii) **explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as;**
- b.iii) **explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados** que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares;
- b.iv) **pedido de evitación de nuevas transgresiones;**
- b.v) **persuasión grupal** o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores.

c.

**Censura verbal del acto y exhortación** a que el/la niño/a realice en el momento acciones adecuadas a las normas y/o reparatorias del daño realizado (para restaurar o restituir el lazo de solidaridad social).

Puede haber, también, combinaciones de los tipos de sanción (a, b y c) y de las modalidades de realización.

Los enunciados caracterizados en b, b.i, b.ii, b.ii, b.iv y en c pueden realizarse dirigidos a nivel individual o grupal.



Los castigos caracterizados en todas las modalidades de a, pueden aplicarse a un individuo o al grupo (total o parte del grupo).

### Exposición de resultados

En este apartado fundamentamos cada una de las sanciones categorizadas y ejemplificamos con el análisis de material empírico:

**a.i) Aplicación de castigo con fines puramente expiatorios:** la intención es la de provocar sufrimiento (emocional y/o físico) en el trasgresor. La pena es arbitraria (no hay relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado) y elegida por la autoridad. Supone el uso de la coerción, acompañando la censura con un castigo doloroso, pues se considera que es la asociación que el transgresor haga entre el acto realizado y el dolor padecido, lo que lo reconducirá a la obediencia o a la no reincidencia de actos prohibidos por la norma. Entre las formas de castigo expiatorio está el castigo físico: como afirma Durkheim (1902), éste es un modo de sancionar el cuerpo del transgresor y no la falta. En términos de Foucault (1976), estaríamos en el terreno del suplicio, ya que la intención es causar dolor sobre el cuerpo del castigado. Si bien este modo de castigo está prohibido en la institución escolar argentina (con la intención de resguardar la integridad física de los/as niños/as y de rechazar el maltrato infantil), lo mantenemos en la clasificación porque es una posibilidad de hecho aunque no de derecho.

Veamos un ejemplo en el que se aplica un castigo expiatorio de tipo físico:

Todo el grupo está jugando a la mancha (juego propuesto por la profesora) Micaela sale corriendo como parte del juego, pero al llegar a una parte del patio en la que hay piedritas, comienza a tomarlas y a lanzarlas hacia la calle (traspasando la reja que divide el colegio de la calle). La profesora la ve y se dirige hacia donde está la niña. La niña no la ve venir porque está de espaldas a la profesora. **La docente la toma fuertemente del brazo y la zamarrea.** Micaela comienza a llorar. La profesora le dice, mientras continúa zamarreándola, **“ojo con hacer eso otra vez, eh”**. La profesora se retira del lugar, la niña se queda parada llorando y tocándose el brazo.

La docente significa como trasgresión la acción que realiza Micaela. Ante la inadecuación del comportamiento a la norma (No-P), la docente actualiza la perinorma, sancionando con un castigo físico: tomar del brazo y zamarrear al trasgresor.

Entre los castigos físicos que hemos registrados en la muestra de episodios analizados, están los zamarreos (del tipo ejemplificado) y tomar fuertemente del brazo al niño/a retirándolo por la fuerza de algún lugar o escena inadecuada según el parecer del docente y/o ubicarlo en el lugar donde el docente considera que debería estar.

Vemos que el castigo cae sobre el cuerpo. En la mayoría de los casos registrados, no hubo palabras por parte de la autoridad y, cuando las hubo, fueron escuetas, refiriéndose predominantemente al trasgresor y no a la falta. Parecería que lo que se pretendía era que el/la niño/a asocie el maltrato físico recibido de su docente con el acto realizado y con cualidades que lo distinguen como transgresor. En algunos casos, los enunciados del adulto, referían a evitar la reincidencia y otros simplemente a castigar lo realizado por el/la niño/a.

Veamos ahora otro episodio en donde el docente sanciona y aplica un castigo expiatorio, aunque no impartiendo dolor físico sobre el cuerpo del transgresor:

Diego no ha participado de las actividades propuestas en la clase. Se mantuvo deambulando y/o jugando solo. Minutos antes de finalizar la clase, el profesor dice en voz alta **"hoy jugaron todos muy lindo, menos Diego que no hizo nada.** Entonces Diego ahora **se va a encargar de guardar todos los materiales que estuvimos usando.** Vamos Diego, ponete a guardar". El docente dice esto último mientras se para con cara de enojado frente al niño. Diego comienza a guardar los materiales.

Aquí se le impone un trabajo al niño que no ha cumplido con las pautas de la actividad propuesta por el docente para desarrollar la clase. Esta falta es castigada con una tarea que en general a los/as niños/as no les gusta hacer. Podríamos decir que: dada la situación coexistencial (A) "todos jugando lindo en las actividades propuestas por el docente", Diego no cumple con la norma de la clase (No-P), por lo cual el docente decide aplicar una sanción (S) que se materializa en un castigo expiatorio "guardar solo los materiales". Vemos en esta decisión la intención de que el niño padezca la actividad propuesta como sanción a su no participación en la clase.

Del análisis general de la muestra, encontramos que este tipo de castigo expiatorios (hacerle hacer al niño/a acciones que sean padecientes) son más comunes que los castigos expiatorios físicos.

a.ii) **Exclusión momentánea o definitiva del grupo social:** esta sanción supone un modo de apartar al transgresor de su ámbito de pertenencia. Es un modo de recluir y controlar el cuerpo del castigado ya que la sanción se constituye en una forma de aislamiento. En sentido durkheniano este aislamiento sería una materialización de la ruptura del lazo social. Según Kohen Kohen (1996) los/as niños/as interpretan este tipo de sanción como una forma de *separar a quienes se portan mal de quienes se portan bien*. Este castigo tiene un aspecto expiatorio, ya que la intención es que el sancionado padezca el aislamiento o la reclusión y a su vez tiene un aspecto de reciprocidad, ya que se espera que quien ha roto el lazo social sufra recíprocamente sintiendo lo que implica quedar fuera del grupo social. Los modos de aislamiento son diversos y, como afirma Kohen Kohen (1996/1997), se manifiestan según la arquitectura escolar: pueden ir desde obligar al transgresor a mantenerse sentado en algún lugar apartado pero del mismo espacio de clase (un rincón, una silla alejada del grupo, etc.), hasta ser expulsados del espacio de la clase, obligándolos a mantenerse en un aula ajena (con otra/o maestra/o o preceptor/a) o en la dirección de la escuela. El máximo nivel de exclusión es la expulsión de la institución parcial (suspensión diaria) o definitiva (pase a otra institución). Hemos registrado exclusiones de todo tipo, pero ejemplificamos sólo algunas de las más relevantes:

Durante el transcurso de una actividad, la "mancha chinito", Magda es atrapada por un "chinito" y se niega a convertirse en mancha. El docente es advertido sobre esto por uno de los niños, y acercándose a Magda le dice: *` Si vos no respetás las reglas del juego, no podés jugar con los compañeros. Así que si vos querés jugar con los compañeros, tenés que respetar las reglas; si no, no podés jugar'.*

La niña no responde, y el docente agrega: *` **No respetás las reglas, no jugás. Andá a sentarte'***. Magda se sienta en un rincón del patio próximo a la escalera, y deja de participar del juego.

En este episodio se observa que el docente no sólo señala la transgresión y censura el acto (jugar sin respetar las pautas para la actividad establecidas por docente), sino que además penaliza el acto y elige un castigo, excluyendo a Magda del juego y del grupo.

Veamos otro episodio en el que se presentifica también la exclusión como forma de castigo:

El docente coloca en el piso aros de distintos colores. Mientras suena el aplauso del maestro, los niños deben correr alrededor del patio sin poder entrar a los aros. Al dejar de aplaudir, deben entrar a los aros. La actividad se realiza varias veces y luego el docente introduce una variante: *‘Ahora voy a sacar el aro azul y uno de ustedes va a perder. Uno se va a quedar sin aro así que hay que estar atento’*.

La actividad finaliza cuando todos los niños ocupan un lugar en los aros excepto Joaquín, quien queda fuera de los aros. En ese momento, los niños que nunca habían quedado sin aro comienzan a saltar y a gritar: *‘¡Ganamos! Ganamos!’*.

Joaquín: *–“¡Nadie pierde, todos ganan! En los juegos nadie pierde, todos ganan. Yo no perdí.”*

Compañeros: *‘¡Ganamos! ¡Ganamos! ¡Ganamos!’*

Joaquín (gritando): *–“No me rías.”* (sic)

Los compañeros se ríen más aún dirigiéndose a él. Joaquín llora y les grita aún más.

Julián: *–“¡No, yo no quiero jugar más!”*

Docente: *–“Bueno, **entonces te quedás acá sentado (apoyado contra una pared) hasta que quieras jugar como todos.**”*

Se acercan algunos niños a donde está Joaquín en tono de burla

Joaquín (atento a sus compañeros) grita: *–“¿De qué me reís, que te rompo la cabeza con un cuchillo!”* (sic)

Docente (Mirando a los niños): *– “Ustedes déjenlo tranquilo.”*

Docente: *“**Y vos Joaquín si seguís llorando y gritando así, te vas a ir la sala con la seño. No podés seguir así llorando y molestando a todos.**”*

Si bien es Joaquín quien decide no jugar más, la intervención del docente al respecto puede interpretarse como una sanción con exclusión ya que le dice que hasta que no quiera volver a jugar de acuerdo a las normas con que lo hacen todos, se deberá quedar en ese lugar apartado del espacio de juego. Sin embargo lo que más nos interesa destacar de este episodio es la última intervención verbal del docente, pues allí **amenaza** con la exclusión a un espacio distinto al de la clase, si el niño sigue comportándose inadecuadamente. En ese caso, ya ni siquiera podría estar participando como observador excluido del juego. Cada vez los espacios elegidos para ubicar al castigado, son geográficamente más apartados del grupo.

Tal como lo describe Kohen Kohen (1996 y 1997), el alejamiento geográfico del grupo de pertenencia manifiesta una jerarquización en el nivel de la pena. Esto se ve pues dicha amenaza de castigo, se presentifica cuando el niño no está cumpliendo su primer castigo excluyente, como es esperado para el docente.

Entendemos que en esta amenaza, al igual que en cualquier otra, se anticipa verbalmente el formato de la perinorma, como modo de persuadir al/la niño/a de que adecue su comportamiento a la endonorma.

Hemos encontrado que la sanción (o castigo) más utilizada por los/las docentes en la clase de educación física es la exclusión de la actividad en desarrollo o de jugar con el grupo de pares.

a.iii) **Hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción:** con la intención de que el transgresor adecue su comportamiento a las normas en próximas situaciones, se le hace padecer las consecuencias desencadenadas por su accionar transgresor. Este castigo puede ser impuesto con la doble intención de que tome conciencia del impacto de sus acciones al sufrir él mismo dichos efectos y de que adecue su comportamiento a las normas en próximas situaciones (evitando así la reincidencia) Veamos un ejemplo:

Mateo y Santiago están realizando una construcción con bloques. Mauro se acerca y comienza a armar también. Minutos después Mauro comienza a golpear lo construido y se desarmen unas partes.

Santiago: Profe, Mauro tira todo!

El docente se acerca: -"¿Qué pasa Mauro?, Jugá bien con ellos, no desarmes, dale"

Mateo: -"No, no queremos que juegue más, porque molesta y desarma todo"

Docente: -"Vení Mauro, vas a tener que jugar a otra cosa, acá no podés jugar más porque molestaste a todos"

Mauro: -"No, yo quiero jugar acá"

Docente: -"**No, ellos no quieren jugar más con vos porque molestás y desarmás, así que a otro lado**".

Creemos que en este episodio prima el sentido de que el niño debe soportar el rechazo de sus compañeros por haberlos molestado. El docente garantiza con su intervención que Mauro padezca esta situación: a pesar de su deseo de querer seguir jugando debe soportar la exclusión del juego ya que sus compañeros/as no aceptan el comportamiento que él ha tenido. Podríamos decir que molestar a

otros/as y desarmar lo que han construido tiene por consecuencia, el rechazo social.

a.iv) **Privar al culpable de la cosa que ha abusado:** la autoridad decide que quien ha realizado una transgresión en relación al modo de uso de los objetos (materiales o simbólicos), debe padecer la imposibilidad de gozar de su uso.

Leamos un episodio en el que el docente decide quitar el objeto del que ha abusado una niña:

Martina se acerca el docente le dice: Candela me pegó con el palito. (Martina señala su ojo)

El docente se dirige hacia Candela y le dice: -***"Candela, dame el palito, no vas a jugar más con esto porque recién le pegaste en el ojo a Martina."***

En este episodio el docente resguarda el cuerpo de la niña dañada debido al mal uso del material por parte de Candela. Esta situación de haber usado un objeto de juego para hacer una acción no permitida, llevó al docente a castigarla privándola del uso de dicho objeto.

a.v) **Hacer al culpable lo que le ha hecho a otro:** este tipo de pena nos remite a la "ley del talión", en la que la autoridad decide que el transgresor padezca lo mismo que le ha hecho padecer a otro en idénticas proporciones.

Martina se acerca lloriqueando a donde está el docente y con vos de queja y angustia, dice: -"Agustín me pelea, me dice Martina cara de gelatina".

Docente: -***"Bueno vos andá y decile Agustín cara de chupetín.....a ver si le gusta que lo burlen"***

La niña se acerca a Agustín y le dice: -"Vos sos Agustín cara de chupetín". Se retira corriendo hacia otro lugar del patio.

En este caso no es el docente el que realiza directamente la acción sancionadora, sino que le propone a la niña damnificada que realice una acción recíproca con Agustín. De todos modos es el docente quien sanciona que el comportamiento de Agustín es inadecuado y que merece ser penalizado, él decide la pena (recíproca) y le propone a la niña que la ejecute.

Veamos otro ejemplo en el que es la docente quien ejecuta la pena. Además nos parece interesante este episodio para mostrar la combinación de dos de las modalidades de castigo (la tipo a.ii y la a.iv.)

Valentina está armando un "gusano" con bloques. Facundo toma uno de los bloques del piso. Valentina se acerca a Facundo intentando sacarle el bloque. Facundo se resiste, por lo cual, Valentina intenta en reiteradas ocasiones hasta que le pega con un palo plástico en el ojo a Facundo. Facundo comienza a llorar y Valentina se retira hacia otro sector. Facundo se acerca llorando hacia la maestra y le dice que Valentina le pegó. El niño está lastimado por lo que lo tienen que llevar a ser asistido por la preceptora.

La docente se acerca a Valentina y le dice: ***-“Te quedás ahí sentada (señalando) un lugar apartado de la actividad en desarrollo en la clase. Si Facundo no puede jugar porque tiene que quedarse sin jugar porque lo lastimaste, vos también tes vas a quedar sin jugar.”***

En este caso la docente en función de autoridad, decidió que ante el incumplimiento de no dañar el cuerpo de otro, el niño debía quedar excluido de la actividad en desarrollo. Se le prohíbe seguir jugando o participando de la clase.

La docente realiza una intervención sancionadora y propone un castigo expiatorio: la niña deberá quedarse sentada sola, quedando excluida de la actividad en desarrollo y de jugar con el grupo de pares. Sin embargo la docente da una fundamentación de su decisión, invocando a la reciprocidad como valor, al decir que ella debe sufrir lo mismo que el niño dañado (aunque no en su totalidad: no propone golpearla con un objeto contundente) La docente decide hacerle padecer a la niña lo que su compañero ha padecido como consecuencia de sus acciones: imposibilidad de jugar y participar en la clase de educación física.

b) **Censura verbal del acto:** Mediante la palabra se distingue al trasgresor poniendo de manifiesto que su conducta causó la ruptura del lazo social, ya que la acción realizada es violatoria de alguna norma existente. Kohen Kohen (1997) afirma que los/as niños/as identifican a este tipo de intervención docente, como un "reto" y que este modo de usar la palabra es comprendido como una sanción en sí misma. La sanción cumple la función de señalar que el acto es inadecuado o está prohibido, es decir se sanciona el acto como ilícito. La sanción está orientada a persuadir al trasgresor a interrumpir su accionar, a reencausar el comportamiento, a evitar la reincidencia o a evitar ciertas consecuencias de la acción. Esta sanción no tiene carácter expiatorio, por lo cual no se imponen castigos y está orientada a la recomposición del lazo social. Lo ejemplificamos:

Santiago: -"Nooo" (dirigiéndose a otro niño que lo está empujando)

Docente: -"**No lo empujes.**"

El niño deja de empujar

El docente sanciona verbalmente la acción inadecuada "empujar a un compañero". En este caso lo hace de modo imperativo, anteponiendo la palabra "no", manifestando de este modo que esa acción debe ser censurada: no se debe realizar.

Hemos distinguido también modos más impersonales de enunciación: "*no se empuja*", "*no se puede hacer eso*", "*no hay que pegarle a los compañeros*", "*no se rompen las cosas*", etc.

Sea de modo impersonal, generalizado al grupo o más directivo hacia un acto individual específico, creemos que esta modalidad de sanción tiene por función principal actualizar una norma. Si bien, el docente lo hace por la vía de la censura, sancionando el acto como prohibido, el sentido central es de actualizar al/la niño/a la existencia de una norma social, aunque marcando en el mismo acto que su no cumplimiento está sancionado.

Ahora presentaremos las modalidades enunciativas en las que además de censurar el acto, el docente agrega algún tipo de explicación respecto a dicha censura.

En este tipo de intervenciones se comunica un fundamento o razón de ser de la censura. Siempre aparece en forma explícita o implícita la enunciación de la norma en cuestión que se desea justificar y dicha justificación se esgrime basada en valores morales.

La importancia de este tipo de intervención docente es que apunta a la toma de conciencia no sólo de que el acto realizado está prohibido y debe censurarse, sino también de cuál es la justificación legítima de la necesidad jurídico-social de dicha censura.

A diferencia del castigo, que apunta a evitar la reincidencia por vía de la asociación entre acto y castigo padecido; aquí se espera que el/la niño/a comprenda la relación entre el acto y ciertas consecuencias no deseables. Se espera también que con esta forma de sanción, los/as niños/as aprendan a evitar realizar estos actos y aprendan otros modos de acción socialmente legitimados.



**b.i) explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social.**

Javier toma un bastón de madera, el docente la observa y le dice: -“**Con los palitos hoy dijimos que no vamos a jugar porque hay muy poquitos y no tenemos uno para cada uno.**”

Javier deja el palito y se retira junto el docente y toma un aro.

El docente sanciona la acción de Javier, ya que el niño realiza un acto que ya había sido prohibido anteriormente por la norma impartida en la clase “Hoy no se juega con los palitos”. Javi no cumple con la norma (No-P), por lo tanto el docente actualiza la perinorma (entonces S), censurando el acto del niño. Seguido a esta censura, le da a entender al niño que si alguien juega con los palitos, estaría accionando en contra del acuerdo social que sostiene la convivencia en esa clase (A): “Si no hay objetos para todos, nadie puede usarlos”.

Siempre en este tipo de intervenciones, el docente en función de autoridad, actualiza las normas que el/la niño/a ha transgredido, mostrándole que esa transgresión atenta contra la convivencia en ese grupo social (ya sea por hacer acciones contrarias al modo en que se estableció la regulación del uso de objetos y espacios, al modo de organizar el juego o actividad o al modo de regular las interacciones a nivel ético)

**b.ii) explicación del alcance de los actos para que el/la niño/a comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as.**

En estos casos, a continuación de la censura del acto el docente enuncia las consecuencias posibles de su acción. Creemos que el sentido último es el de reencausar la acción de modo adecuado a los valores morales que se sustentan en la clase.

Entre las consecuencias de la acción que los/las docentes mencionan como fundamento para sancionar la censura de un acto o comportamiento, encontramos las siguientes: peligro de lastimarse y/o lastimar a alguien con algún objeto; riesgo de dañar el cuerpo propio y/o de otro debido a la realización de alguna acción corporal; posibilidad de hacer sufrir emocionalmente a otro (por burlas, por caracterizaciones despectivas, por aislamiento); riesgo de romper o destruir el

material; riesgo de desarmar o destruir lo construido por sí mismo y/o por otro; imposibilitar la continuidad del juego propio y/o de otro/s.

Esta ha sido una de las modalidades enunciativas más utilizadas por los/las docentes. Por esta razón, los ejemplos registrados son múltiples, proponemos para la lectura sólo algunos de los más significativos que sintetizan lo expuesto:

| <b>Explicación de consecuencias para el cuidado del material y la continuidad del juego</b>   | <b>Explicación de consecuencias para peligro corporal propio y ajeno y continuidad del juego compartido</b>   | <b>Explicación de consecuencias para peligro corporal.<br/><i>A nivel grupal.</i></b>  |
|---|---|--|
| <p>El docente se acerca y con un aro baja el disco que había quedado colgado en un árbol y dice: - <i>"Ahí está, ahí bajó, no lo tiren más ahí arriba porque sino nos vamos a quedar sin... ¡Alfredo!, ¡Alfredo!"</i>. Alfredo continúa arrojando el disco al árbol. El docente toma del brazo a Alfredo y dice: <i>"Escuchame, si vos lo tiras ahí arriba te vas a quedar sin material para jugar"</i> (el tono no es amenazante sino que es más bien comprensivo, explicativo de las posibles consecuencias de su acción). <b>(Explicación de la imposibilidad de continuar el juego y del riesgo de perder o romper el material)</b></p> | <p>Máximo va corriendo atrás del profesor, estira su mano y lo toma de la campera.<br/>D. se da vuelta y le dice: <b>"Che, por qué me agarraste. No me agarres que nos podemos caer los dos."</b> <b>(explicación del peligro corporal para sí y para otro)</b><br/>Máximo lo suelta y continúan corriendo<br/>Mateo se cuelga de la ropa del docente.<br/>Docente: <i>"Pero, ¿Vale agarrarme? Porque no puedo jugar si vos me agarrás."</i> <b>(explicación de la imposibilidad de</b></p> | <p>El docente observa que algunos/as niños/as se subieron a la pila de colchonetas (las colchonetas apiladas tienen una altura de más de un metro) y se acerca rápidamente.<br/>D: -<b>"Pará que nos bajamos... pará, pará, pará, paráaaa... No nos podemos subir a esta pila porque si nos golpeamos contra el piso saltando desde ahí arriba nos vamos a lastimar bastante"</b>. <b>(explicación grupal del peligro corporal)</b><br/>Los/as niños/as se bajan con la ayuda del docente.</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p><b>continuar con el juego)</b></p> <p>Mateo continúa agarrándolo y comienza a pegarle a docente.</p> <p>D: "<b>Pará, pará. Una cosa ¿vale pegarme? Porque a mi me duele si me pegás.</b>" <b>(explicación del dolor o sufrimiento que genera en el cuerpo del otro)</b></p> <p>Mateo suelta al profesor.</p> <p>Continúan jugando.</p> |  |
|--|---|--|

**b.iii) nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares.**

Lo interesante de este tipo de intervención es que el enunciado del/de la docente anticipa un modo posible y legítimo de acción, brindando a los/as niños/as modelos o imágenes de sí mismos de cómo podrían actuar. Estos modos de actuación son siempre alternativos al modo realizado y censurado por el/la docente.

Veamos un ejemplo en el que se propone un modo alternativo y adecuado de acción:

Candela lanza la soga al compañero

Docente: -"**Cande, en vez de tirarle la soga y posiblemente pegarle en un ojo, mejor es pásasela en la mano**".

El docente censura el acto y, atento a las posibles consecuencias de la acción de la niña, propone un modo alternativo sostenido en el valor del cuidado del cuerpo del otro.

Ahora veamos uno que apunta a la posible reparación de lo realizado:

Martina se acerca al docente.

Martina: -"Valentina desarmó...."

El docente se acerca a Valentina y le dice: -"¿Me podés explicar por qué lo desarmaste?"

Valentina no responde

Docente: "***Vos jugá, no hay ningún problema, pero ayudando a armar en vez de desarmar***".

El docente, además de censurar el acto de desarmar lo que otros/as construyen, enuncia el modo en que sería posible continuar con la actividad pero adecuadamente a los valores "cuidado del material" y "continuidad del juego" y, a su vez reparando el daño causado "ayudando a armar en vez de desarmar".

#### **b.iv) pedido de evitación de nuevas transgresiones.**

En estos enunciados, además de censurar el acto realizado, se le solicita al/ a la niño/a que evite reiterar la transgresión en futuras situaciones.

Ejemplo:

Candela pasa corriendo y derriba la construcción armada por Santiago.

Santiago: -"Noo, Candela".

D: -"Candela ***¿por qué tiraste eso?***".

Candela (luego de unos segundos): -"No se".

D: -"No sabés, bueno, ***tratá de no molestarle más el juego de los demás***".

El docente luego de censurar el acto (vía una pregunta), le solicita que no vuelva a repetir su comportamiento.

Este es simplemente un ejemplo, pero hemos registrado esta modalidad en reiteradas ocasiones. Creemos que con este tipo de intervenciones, el/la docente genera una imagen del niño/a en tanto sujeto capaz de realizar acciones conforme a las normas. También implicaría cierta apuesta a la responsabilidad del/de la niño/a para poder decidir adecuadamente qué acción no debe realizar en situaciones futuras similares.

#### **b.v) persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores**

El docente toca el silbato y la actividad termina. Reúne a todos los niños y les indica que se sienten en el centro del patio y acuciándose frente a ellos dice: `A ver, ¿ustedes saben por qué está Magda ahí sentada?" (La niña estaba cumpliendo el

castigo impartido por el docente luego de no haber querido ser mancha chinito cuando la tocaron en el juego)

Micaela: -"Porque se portó mal".

Docente: -"No, no se portó mal".

Los/as niños/as arriesgan otras respuestas hasta que Juana dice: -"Ella no quiere ser el chinito".

Docente: -"No quiere ser el chinito, muy bien". Y agrega dirigiéndose a todo el grupo: "¿Una persona que no respeta la regla de los juegos, puede participar del juego"

Los/as niños/as responden a coro: -"¡No!".

Docente: -"**No sabe compartir juegos. Yo para poder participar de un juego tengo que respetar la regla de los juegos, porque si no sería imposible jugar; entonces si ella no está dispuesta a respetar las reglas del juego que son para todos, no puede participar del juego**".

El docente realiza una intervención verbal dirigida a todo al grupo a fin de persuadirlos de que deben respetar las reglas de los juegos propuestas por él. Consideramos que esta intervención, persigue el fin de evitar que otros/as niños/as hagan lo mismo que Magda (no respetar las reglas del juego), entonces les muestra de modo ejemplar lo que le sucede a los/as niños/as que hacen eso en la clase: son castigados con la exclusión de la actividad. Sería una forma de amedrentar a posibles trasgresores.

Si bien en este episodio el docente realiza la intimidación grupal mostrando cómo se castiga en la clase a quienes transgreden, la persuasión puede ser en relación a cualquiera de los otros modos de sanción.

### **c) Censura del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones alternativas adecuadas a las normas.**

La exhortación es una intervención verbal que cumple la función de solicitar a los/as niños/as que adecuen su accionar a lo establecido por las normas (pautas del juego, normas éticas, normas institucionales, etc.)

Sostenemos que la función principal de este tipo de intervenciones es solicitar u ordenar el cumplimiento de una regla preestablecida. Estas proposiciones condicionan la libertad del sujeto receptor puesto que determinan un solo modo de

hacer las cosas. De no hacerlo así, éste queda imposibilitado para la acción o se transforma en un transgresor.

Ahora bien, hemos distinguido que, luego de la censura del acto, los/as docentes pueden exhortar con tres tipos de enunciados distintos: a) exigir la adecuación del accionar a la norma que fue transgredida; b) solicitar la realización de acciones reparatorias o compensatorias del daño cometido; c) proponer la realización de acciones nuevas, alternativas al comportamiento trasgresor y sublimatorias (socialmente aceptadas)

Los tres modos de exhortación apuntan a restaurar o restituir el lazo de solidaridad social que se había roto debido al comportamiento trasgresor.

Veamos un ejemplo de cada tipo:

| Censura y exhortación a adecuar el comportamiento a la norma transgredida  | Censura y exhortación a realizar acciones reparatorias del acto trasgresor  | Censura y exhortación a realizar nuevas acciones alternativas al comportamiento trasgresor  |
|--|---|---|
| <p>Valentina, Candela y Agustín suben a la pila de colchonetas y comienzan a bajar algunas o a quedarse sobre la pila.</p> <p>Docente: -"Valentina ¿Y vos por qué estás acá arriba?"</p> <p>V: -"Porque yo escalé"</p> <p>Docente: -"<b>Bueno, pero bajate, escalando bajá</b>".<br/><b>(exhortación a adecuar el comportamiento a la norma)</b></p> | <p>Candela, Martina y Valentina juegan golpeando palos entre sí. En un movimiento, el palo de Valentina golpea el dedo de Candela.</p> <p>Candela deja el palo, se toma el dedo y se dirige hacia donde está el docente, llorando. Estira su mano, mostrándole el dedo y dice: -"Me pegó Valentina"</p> <p>Docente: -"¿Qué paso?"</p> <p>Martina: -"Le pegó Valentina, le pegó con el</p> | <p>Unos niños comienzan a jugar con la colchoneta puente: se suben, saltan, etc. El docente los ve.</p> <p>Docente: -"<b>Eeeeh (en vos alta) para jugar con éste (señala la colchoneta puente), hay que llevarlo a donde están las colchonetas porque este se mueve y nos podemos caer y golpear. Así que lo tienen que llevar allá y ahí pueden usarlo para hacer equilibrio, para saltar, no hay ningún</b></p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Valentina baja</p> <p>Docente: -"Ahí estamos. Listo".</p> | <p>palo"</p> <p>Valentina: -"Yo le pegué."</p> <p>Docente: -"Valen cómo es que estás jugando así con los palos. Yo no tengo ningún problema que juegues con los palos, pero cuidando de no pegarle a ningún compañero ni compañera con los que estamos jugando...sino fijate qué le pasó a Candela. Hay que jugar pero cuidando siempre a los compañeros, ¿Estamos?"</p> <p>Valentina: "Si".</p> <p>Docente: -"Cande, ¿querés ir a mojarte un poco el dedo?"</p> <p>Candela: -"Si"</p> <p>Docente: <b>"Valen, ¿la acompañás así se siente mejor?" (propuesta de acción reparatoria)</b></p> <p>V: -"Si"</p> <p>Vuelven las niñas y juegan nuevamente a golpear los palos.</p> | <p><b>problema, ¿está bien? Mate llevalo para allá donde están las colchonetas".</b></p> <p><b>(propuesta de acciones alternativas, sublimatorias)</b></p> <p>Mateo: -"¿Acá?"</p> <p>Docente: -"Sí, ahí en las colchonetas pueden jugar sin problema".</p> <p>Comienzan a jugar.</p> |
|--|---|--|

**Reconocimiento infantil de los modos de sancionar de los docentes:**

Hasta aquí hemos categorizado y caracterizado cada una de las formas de sanción que identificamos durante la investigación. Esta tarea la realizamos atentos a la perspectiva de intervención del docente. Ahora trabajaremos con un episodio que nos resulta significativo para mostrar cómo los/as niños/as comprenden el modo en que sanciona el/la docente.

Este episodio de conflicto lo registramos mientras realizamos la investigación-acción. En este proceso, el docente (junto con el equipo) decidió trabajar durante todo el ciclo lectivo sin imponer castigos cuando sancionaba (trabajó sólo con los tipos de sanción "b" y "c"). Esto marcaba una clara diferencia con el modo de concluir los conflictos que realizaba la maestra de sala, ya que ella lo hacía con los tres modos de sancionar.

Santiago y Mateo comienzan a construir con una colchoneta con forma de puente. La ubican en posición invertida y le van agregando otros elementos: un tubo de colchoneta, aros que llevan en sus manos (como si fueran volantes), etc.

Santiago quiere estar adelante. Mateo no lo deja.

Santiago: -"Bueno, sos malo, me voy".

Santiago baja del móvil y deambula con el aro en la mano. Luego de unos minutos vuelve e intenta subirse adelante. Mateo se le impone adelante. Forcejean.

Santiago: -"Voy yo porque vos no tenés un volante".

Continúan forcejeando. Mateo toma un volante y se ubica atrás pero mirando hacia fuera, como si hubiese dos partes delanteras del auto.

Mateo: -"Yo voy a ir más rápido que vos, voy a ganar... Adiós..." (cantando en cargada)

Mateo baja y se va corriendo. Vuelve.

Mateo: -"Voy a ir yo adelante".

Santiago: -"No".



Mateo lo empuja. Forcejean. Mientras Mateo mira hacia donde está el profesor de educación física y alternativamente hacia donde está la maestra de sala.

Mateo: -"Seño, seño" (mirando hacia donde estaba la maestra sentada -quien no lo escucha-)

Mateo: -"Dirigiéndose a Bautista que está parado observando la situación ¿Le decís a la seño que ahí estaba yo? Y decile que se lo lleve a Santi y que lo ponga ahí sentado con ella".

Santiago: -"Ya está, ya está, ya está, te dejo".

Santiago baja y le deja el lugar a Mateo. Santiago comienza a alejarse del lugar.

Este episodio de conflicto y la decisión de Mateo de demandar la intervención de la maestra en vez de la del profesor, nos hace pensar que los/as niños/as distinguen el modo en que los distintos adultos suelen intervenir para resolver los conflictos intersubjetivos. Parecería que la participación protagónica en procesos de resolución de conflicto con distintos formatos de interacción en la "fase conclusional del conflicto" (Gómez, 2006), ha permitido la toma de conciencia de los diversos modos de resolución y, específicamente, los diversos modos de sancionar de cada docente. Esto permite que Mateo realice una demanda de intervención selectiva, ya que estaría anticipando mentalmente el modo de resolución que sostendría la maestra. De hecho, él lo enuncia directamente cuando le solicita a Bautista que pida la intervención de la maestra *"¿Le decís a la seño que ahí estaba yo? Y decile que se lo lleve a Santi y que lo ponga ahí sentado con ella"*. Enuncia primero la norma que legitimaría que el trasgresor es Santiago (la prioridad de ocupación del objeto: "Ahí estaba yo") y luego enuncia claramente la sanción que le correspondería al niño ("que lo ponga ahí sentado con ella") Creemos que Mateo estaría poniendo en acto lo aprendido respecto a cómo funciona la justicia en la clases del jardín de infantes, al servicio de sus propios intereses (quedarse solo en el objeto y evitar el protagonismo de su oponente). Y seguramente esto sería más efectivo con la intervención de la maestra que con la del profesor, ya que este hubiera mediado para generar una solución en la que pudieran compartir el objeto, alternarlo, etc., pero nunca hubiera excluido del juego a alguno de los/as niños/as.

Es interesante destacar que ésta es una observación del 23 de abril, por lo tanto los/as niños/as venían participando en procesos de resolución de conflictos con uno

y otro docente desde hacía un mes y medio aproximadamente (desde el inicio de clases). Esto nos hace pensar que la “participación guiada” y la “apropiación participativa” (Rogoff, 1997) en diversos procesos de resolución de conflicto, promueve que en poco tiempo los/as niños/as construyan psicológicamente cuáles son los modos de sanción y cuál es el predominio en cada autoridad escolar.

## **Conclusión**

Consideramos que el último episodio analizado muestra el interés que tienen los/as niños/as por conocer cómo funciona el mundo social que habitan. Específicamente, saber cuáles son los modos de sanción y cómo los aplica cada docente es sumamente importante para regular su comportamiento normativo en ese contexto. Pero, como afirman Zerbino y Kohen Kohen (1995) la sanción escolar en el jardín de infantes, actúa sobre el sujeto de conocimiento, aún antes de que el sujeto de conocimiento se haya planteado siquiera conocer el objeto.

Coincidimos con estos autores al pensar que los/as niños/as desconocen inicialmente las normas y las sanciones que se aplican a quienes las transgreden. Y agregamos que las sanciones, mediatizadas en situaciones intersubjetivas, aparecen para el/la niño/a como instancias de restricción de su accionar y será a través de un largo proceso protagónico de “apropiación participativa” (Rogoff, 1997) lo que le permitirá a su turno poder comprenderlas y regular normativamente su comportamiento y el de los demás en situaciones conflictivas. Entonces nos preguntamos: ¿Qué implicancias educativas tiene el modo de sancionar que actualice el/la docente en sus intervenciones para resolver conflictos intersubjetivos?

Los modos de sanción son construcciones sociales que cristalizan en un momento socio-histórico y que se objetivan y naturalizan encubriendo el proceso histórico de su producción. Se actualizan en interacciones sociales sin una toma de conciencia reflexiva al respecto por parte de quienes los realizan; los/as niños/as los aprenden acríticamente y luego los reproducen de modo naturalizado. Inspirados en esta idea, quisimos caracterizar los distintos tipos de sanción que los/las docentes aplican actualmente en clases de educación física de nivel inicial.

Para nuestra sorpresa encontramos un alto predominio de los modos de sanción que aplican castigos. Consideramos que estos modos de acción educativa se sustentan en una concepción del niño/a como un sujeto jurídico (análogo al sujeto

adulto): el/la docente distingue al niño/a como transgresor/a y lo/a significa como responsable intencional de sus actos, por lo tanto aplica el formato de la norma jurídica, actualizando la perinorma en términos de castigos. Se considera al/la niño/a como un sujeto jurídico con comprensión del sistema normativo y de los castigos tipificados ante acciones ilícitas, como así también con posibilidad de elegir intencional y voluntariamente el comportamiento anti-jurídico realizado.

Si bien varios autores han explicado y cuestionado la determinación histórica de la existencia de estos modos de resolución de conflictos intersubjetivos, vemos en esta situación la dificultad de los/las docentes de realizar un análisis crítico al respecto, reproduciendo con su modo de actuar las condiciones que sostienen una sociedad altamente punitiva. Con la intención de producir prácticas docentes críticas y de sustentar la intervención docente en fundamentos educativos no punitivos, es que realizamos la investigación-acción con intervenciones sancionadoras que no impliquen castigos.

Tomamos esta decisión en base a reconocer la a-juricidad inicial del/de la niño/a y considerando que su participación en el jardín de infantes, en tanto institución del Estado, es parte constitutiva de su proceso de desarrollo como sujeto jurídico. Facilitar la inscripción psíquica de la normas, valores, de lo que es lícito e ilícito es una tarea docente fundamental, ya que no comprometerse con el desarrollo jurídico y moral de un/a niño/a atentaría contra sus posibilidades de inclusión social. Sin embargo, el modo de facilitar su inscripción como sujeto social, capaz de regular su comportamiento y el de los demás normativamente, no es sin consecuencias.

Todo proceso de inscripción psíquica de normas y de censura de modos de acción, es costoso subjetivamente ya que implica profundas transformaciones de impulsos, de modos de satisfacción corporal, de relación con los otros, etc. Ante este padecimiento inevitable, creemos que no es necesario agregar castigos y que el/la niño/a vivencie que la autoridad elige impartirle sufrimiento como forma de educación.

Los modos de sanción que proponen la censura verbal, la explicación de la censura y la exhortación a modos adecuados o reparatorios de los actos, son coherentes con este modo de pensar al/a la niño/a, ya que estas formas de intervención docente permiten crear vías para la sublimación. Pensamos que con estas intervenciones docentes, se le ofrece al/la niño/a una imagen de sí como alguien con posibilidades de aprender las formas socialmente adecuadas de actuar y/o de compensar el daño realizado. Esto es muy distinto a ofrecer al niño/a la imagen de

que es un/a transgresor/a que merece ser castigado/a. Además, específicamente, en aquellas intervenciones en las que se agrega explicación de la censura, creemos que se facilita la comprensión del sentido social de las normas: dar cuenta del fundamento de las normas y de la censura de ciertas acciones, promovería la comprensión de que éstas se constituyen por acuerdos sociales, que son discutibles y que pueden modificarse.

Esperamos haber aportado al esclarecimiento de los modos de sanción vigentes en la cultura escolar de la educación física actual y que esto promueva la reflexión crítica acerca de las implicancias de la práctica docente en el proceso de aprendizaje normativo de los niños y niñas.

### **Bibliografía**

- Cossio, C. (1963). *La teoría egológica del derecho. Su problema y sus problemas*. Buenos Aires, Abeledo-Perrot.
- Durkheim, E. (1902). *La educación moral*. México: Colofón. 1991
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2002
- Glasser, B. y Strauss, A. (1980). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publ.
- Gómez, V. (2006). Formatos de resolución de conflictos intersubjetivos en el contexto socializador de clases de educación física de nivel inicial. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*. Año 11 N° 1. ISSN 0329-5893. Pags.: 47 a 65
- Kohen Kohen, R. (1996). *Conceptualización infantil de la sanción escolar. Un estudio exploratorio con niños de jardín de infantes*. Informe Final de Investigación. Beca de Iniciación para Graduados UBACyT 1992-1995.
- Kohen Kohen, Raquel (1997). La sanción y la autoridad en el preescolar: El punto de vista infantil. *Vº Anuario de Investigaciones*, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp.347-366.
- Laupa, M., Turiel, E. y Cowan, P. (1995). Obedience to authority in children and adults. En Killen, M. y Hart, D. (eds.), *Morality in every day life: Developmental perspectives*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1932) .El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella. 1974.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. Del Río y A.

Álvarez (Comps.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Samaja, Juan (2000). Semiótica narrativa y psicogénesis. Instrumentos para la descripción de la experiencia infantil *sub specie juris*. VIII° Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp.581-602.

Ynoub, R. (2001). *Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial. Elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la primera infancia*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Zerbino y Kohen Kohen (1995) *Algunas reflexiones sobre el conocimiento social*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología, UBA.

Nos parece importante destacar también en este episodio que aquí habría una combinación de castigo expiatorio con castigo por reciprocidad. Este tipo de episodios fueron los que nos llevaron a redefinir la categorización de Piaget (inspirada en Durkheim), ya que el autor plantea que en el castigo expiatorio hay arbitrariedad en la pena. Nosotros notamos que aquí la pena no es arbitraria, pero que sí hay intención expiatoria al impartirle sufrimiento a la niña.

#### **Notas:**

El equipo lo conformamos: Lic. en Psicología, Lic. en Ciencias de la Educación, Lic. en Actividad Física y Deporte, Profesores de educación física y estudiantes de las tres carreras.

"El concepto de conducta en *interferencia intersubjetiva* se refiere a aquella conducta mediatizada por la representación de la norma. En tal sentido la mera interacción no es conducta interferida; la interferencia supone (al menos desde esta perspectiva) una instancia regulativa. Puede hablarse de interferencia, incluso ante el individuo fenoménicamente aislado, si en su «hacer» o «dejar de hacer» están presentes los derechos o intereses de otros sujetos." (Ynoub, R., 2001: 50)

**Transacción:** la resolución implica alguna forma de intercambio entre los protagonistas; se hacen concesiones mutuas; cada uno cede algo.

**Conciliación:** el conflicto se extingue por acuerdo sin efectuar transacciones (por ej. acuerdo de no litigar más).

**Desistimiento:** el proponente, el oponente o ambos protagonistas abandonan su posición en el conflicto.

**Sanción:** la resolución es consecuencia de una intervención de un participante con función de autoridad y puede implicar alguna pena.

Delimitamos como unidad de análisis central a las *situaciones cotidianas de conflictos intersubjetivos* en el contexto de clases de educación física. Esta "unidad de análisis" es un objeto complejo constituido por secuencias de acciones discursivas y motrices de varios sujetos. Un episodio de conflicto, es un relato construido por el/la observador/a que capta las intervenciones relevantes de los participantes del mismo.

La observación fue semi-participante: se concurría sistemáticamente al jardín (dos veces por semana durante tres meses) a observar. Decidimos insertarnos en el medio natural en el que se desarrolla la vida cotidiana de niños/as y docentes en las clases de educación física de nivel inicial. Trabajamos así con una fuente de datos primaria (la observación *in vivo*) a fin de promover la "validez ecológica de los datos" (Samaja, 1993), la cual se caracteriza por la observación continuada de fenómenos en estudio en un amplio rango de situaciones reales. El/la investigador/a se incluía en los espacios donde niños/as y docentes realizan sus actividades y registraba lo observado, sin propiciar interacciones específicas y sólo respondiendo ante las iniciativas de los/as niños/as. La forma de registro es abierta a modo de notas de campo, intentando que la escritura sea descriptiva de lo observado (distinguiendo sentimientos, percepciones, etc. del observador de los enunciados narrativos "objetivamente" observados)

Esta situación ha sido reconocida por los estudios de Laupa, M., Turiel, E. y Cowan, P (1995): descubrieron que los/as niños/as reconocen como legítima la sanción impartida por adultos, según sea la posición social de éstos en un determinado contexto. Cualquier adulto no puede exigir obediencia respecto a los castigos impuestos.

También Kohen Kohen sostiene que las sanciones sólo pueden emanar de la autoridad. Afirma que en las ciencias sociales hay consenso en postular que "la autoridad es quien posee el legítimo derecho de mandar a los subordinados que tienen el deber de obedecer. Sus prescripciones no emanan de su voluntad sino de la normativa que regula su cargo y son obligatorias, en el ámbito de su competencia" Siguiendo a Bobbio y Matuteucci (1988), sostiene que "Una autoridad legítima está facultada para penalizar las conductas de los subordinados, lo cual involucra la evaluación de sus comportamientos en relación a la normativa establecida. Cuenta además con recursos para castigar a los comportamientos que han sido juzgados como incorrectos. La sanción es un instrumento para regular la conducta, en la medida que sirve para: asegurarse el cumplimiento de sus prescripciones y, también, para castigar la desobediencia y/o desviación de los comportamientos con respecto a las normas" (Kohen Kohen, R., 1996: 352)

Foucault (1976) al caracterizar los cuatro mecanismos de la regulación disciplinaria, define a la penalización como un proceso por el cual se determina la existencia y carácter de la falta, en base a la evaluación del comportamiento del infractor según una interpretación implícita o explícita de la norma, y se decide la aplicación de sanciones.

Cabe aclarar que en el seno del equipo de investigación, ha sido Juan Samaja y luego Roxana Ynoub quienes rescataron esta teoría y la reelaboraron a los fines del programa de investigación que fundaron. Nosotros seguiremos su propuesta teórica pues la consideramos fértil para el estudio de la experiencia normativa.

La endonorma implica: una situación coexistencial inicial (A), una cópula proposicional "debe ser" y la prestación (P) de algún sujeto obligado. Se establece luego la disyunción "o" que delimita la endonorma de la perinorma. La perinorma establece que dado el entuerto, es decir la no prestación que se determinaba en la endonorma (-P), "debe ser" la sanción (S). La sanción será impuesta por un funcionario obligado (sujeto en función de autoridad institucional) de acuerdo a la pretensión de la comunidad.

Piaget, al estudiar la justicia retributiva (tal como fue definida por Durkheim) propone la siguiente tipología evolutiva de las sanciones: i) Expiatoria; ii). Por Reciprocidad: ii.a) Exclusión momentánea o definitiva del grupo social; ii.b) Que el culpable soporte las consecuencias de su acción; ii.c) Privar al culpable de la cosa que ha abusado; ii.d) Hacer al culpable lo que le ha hecho a otro; ii.e) Reparación; ii.f) Censura del acto y explicación del alcance de los actos.

Las sanciones por reciprocidad establecen relación entre la transgresión y su castigo, tanto en lo que refieren a su contenido como a su naturaleza. Estas sanciones tenderían a hacer comprender al culpable el sentido de su falta. Como el/la niño/a comprende el lazo social que lo liga a sus semejantes, acepta las sanciones ya que se basan en reglas de igualdad que él/ella acepta desde su interior.

Todos los castigos son expiatorios, pero en algunos (aii; aiii; aiv; av), con mayor o menor grado, los fines expiatorios se combinan con la reciprocidad.

El término ley del talión se refiere a un principio jurídico de justicia retributiva en el que la norma imponía un castigo que se identificaba con el crimen cometido. De esta manera, no sólo se habla de una pena equivalente, sino de una pena idéntica. Históricamente, constituye el primer intento por establecer una proporcionalidad entre el daño recibido en el crimen y el daño producido en el castigo, siendo así el primer límite a la venganza.

Por razones de extensión del artículo nos hemos abocado sólo a tratar los modos de sanción, sin realizar una discusión crítica acerca de aquello que se sanciona como

ilícito y de las normas que sustentan la sanción o la exhortación a nuevos modos de comportamiento. Creemos que esto es fundamental en la reflexión política y pedagógica de toda práctica educativa, aunque aquí no lo hayamos abordado

Para citar este artículo:

**Gómez, Valeria Mariel** (24-08-2010). LOS TIPOS DE SANCIÓN COMO PRÁCTICA DOCENTE PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERSUBJETIVOS EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE NIVEL INICIAL.

Calidad de Vida UFLO - Universidad de Flores

Año I, Número 4, V1, pp.93-124

1850-6216

URL del Documento : [cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1298](http://cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1298)

URL de la Revista : [cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=41](http://cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=41)