



Pedagogia i Treball Social


Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Moneo, S., Moneo, Y., Ruiz, R. (2018)
**"El uso del castigo como recurso del profesorado
del siglo XXI. Análisis de reflexiones docentes
en un estudio de casos de 4 centros escolares"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials
Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 44-94



El uso del castigo como recurso del profesorado del siglo XXI. Análisis de reflexiones docentes en un estudio de casos de 4 centros escolares

Sergio Moneo
Benítez¹

Yolanda Moneo
Benítez²

Ramón Ruiz Pericás³

Resumen

Este artículo es producto de una investigación cualitativa realizada por diversos profesionales de la enseñanza, en la cual se plantean diversos objetivos acerca del potencial uso del castigo. En este sentido, se pretende conocer la actuación de los actuales docentes cuando sucede una situación conflictiva en el aula, así como los motivos por los que recurrirían al uso del castigo. Considerando esta última idea, será oportuno conocer cuáles son los castigos más frecuentemente utilizados y cuántas veces se llegan a aplicar con un mismo grupo de alumnos. A tal efecto, en primer lugar se pretende determinar la diferencia entre castigo y sanción y, mediante un marco teórico, exponer los inicios del castigo a partir de las aportaciones de Foucault. De esta manera, nos situamos en un estudio

1. Doctor por la Universidad de Barcelona. Facultad de Educación – Universidad de Barcelona.

2. Licenciada en Filosofía. Departament d'Ensenyament – Generalitat de Catalunya.

3. Diplomado en Magisterio de Educación Musical. Departament d'Ensenyament – Generalitat de Catalunya.

de casos, en el cual se interpretan realidades de 4 centros escolares; 2 de Primaria y 2 de Secundaria. Los resultados, por su parte, se obtienen a través de una entrevista realizada a un docente de cada centro escolar y de los cuestionarios que se solicita al resto de profesionales que contesten. El conjunto de datos es analizado mediante el programa Nudist Vivo, el cual posibilita identificar las principales categorías del estudio. Finalmente, se exponen las conclusiones, así como ciertas limitaciones y posibles futuras líneas de investigación con respecto al ámbito de estudio.

Palabras clave: actuación docente en situaciones conflictivas; potencial uso del castigo; motivos y frecuencia; alternativas.

Resum

Aquest article és producte d'una recerca qualitativa realitzada per diversos professionals de l'ensenyament, en la qual es plantegen diversos objectius sobre el potencial ús del càstig. En aquest sentit, es pretén conèixer l'actuació dels actuals docents quan succeeix una situació conflictiva a l'aula, així com els motius pels quals recorrien al ús del càstig. Considerant aquesta última idea, serà oportú conèixer quins són els càstigs més freqüentment utilitzats i quantes vegades s'arriben a aplicar amb un mateix grup d'alumnes. A aquest efecte, en primer lloc es pretén determinar la diferència entre càstig i sanció i, mitjançant un marc teòric, exposar els inicis del càstig a partir de les aportacions de Foucault. D'aquesta manera, ens situem en un estudi de casos, en el qual s'interpreten realitats de 4 centres escolars; 2 de Primària i 2 de Secundària. Els resultats, per la seva banda, s'obtenen a través d'una entrevista realitzada a un docent de cada centre escolar i dels qüestionaris que se sol·licita a la resta de professionals que contestin. El conjunt de dades és analitzat mitjançant el programa Nudist Viu, el qual possibilita identificar les principals categories de l'estudi. Finalment, s'exposen les conclusions, així com certes limitacions i possibles futures línies de recerca pel que fa a l'àmbit d'estudi.

Paraules clau: actuació docent en situacions conflictives; potencial ús del càstig; motius i freqüència; alternatives.

Abstract

The potential use of punishment at High School has been reviewed in this paper. The research has been performed by different education professionals. Several objectives have been set up regarding the above mentioned issue. Teacher behavior in troublesome situations has been evaluated, as well as, the reasons why they would use punishment in these kind of circumstances. It is also important to know which are the most frequently used punishments and how often they are applied to the same group of students. In this study, it has been established the difference between punishment and penalty. Foucault's contributions have also been included in relation to the use of punishment. Four schools have been included (2 Elementary School and 2 High Schools). Results have been obtained through an interview to one teacher belonging to each of the schools, as well as, different forms which have been filled in by different education professionals also belonging to those schools. Data have been analyzed by means of Nudist Vivo software. Conclusions and limitations are included in this study, as well as future research lines.

Keywords: teaching performance in troublesome situations; potential use of punishment; reasons and frequency; alternatives.

1. Introducción

Probablemente, una de las constantes que se hallan en el ser humano emerge de una preocupación producto de las relaciones intergeneracionales. Vínculos en los que, a priori, tiende a existir una tensión de fuerzas sumergida entre el/la adulto/a⁴ de referencia y la persona que está sometida a su cargo, bien sea un hijo o un alumno. En este sentido, el adulto es quien posee de forma habitual el control sobre el menor y el que, mediante su autoridad, se posiciona frente a él. Un tipo de conducta que, desde tiempos lejanos, se ha ido transfiriendo durante siglos; “la sumisión al padre y el derecho de corrección han marcado profundamente la educación hasta nuestros días y siguen enraizados en nuestras mentes” (Le Gal, 2005, p.29)

Si echamos la mirada atrás, no obstante, encontramos que las razones por las cuales las sociedades primitivas ejercían el castigo entre sus iguales se dividían, fundamentalmente, en su deseo por mantener una seguridad y en su intención de preservar la propia comunidad del caos. En este orden de ideas, escasas referencias se encuentran hacia la existencia de una negociación o del diálogo en las situaciones conflictivas. De este modo, la concepción del castigo como fuente de poder se asentó y evolucionó en el tiempo hasta llegar, si bien con diferencias en sus tipos de aplicación, a épocas cercanas; “diversos estudios muestran que los profesores, y también los padres, piensan que la violencia tiene un valor educativo” (Delval, 2006, p.49).

De esta forma podemos evidenciar que la imposición del castigo, a aquél que había desafiado a una soberanía o había sido indisciplinado, fue el método más utilizado durante décadas para afianzar la jerarquía y la autoridad. Si bien podía ser aplicado en diversas formas, la esencia del castigo se basó a lo largo de años en la violencia física y la humillación pública a la que, respectivamente, era sometido y expuesto el condenado. Con el transcurso del tiempo, este tipo de tortura fue dando lugar al desprecio emocional y a la privación de la libertad; métodos algunos que presentaban cierto paralelismo con varios correctivos que los docentes de siglos pasados practicaban sobre sus alumnos con el propósito de reconducir aquellos comportamientos equívocos e inaceptables como, entre otros: hablar, despis-

4. Con el propósito de facilitar la lectura, de aquí en adelante se utilizará el término masculino para hacer referencia a ambos géneros.

tarse, entretenerse, levantarse sin tener permiso o mostrar una mala caligrafía. El castigo en las escuelas era, por lo tanto, un recurso muy utilizado por el docente. Con relación a este hecho, los más habituales eran los encierros, las copias y el uso de la *vara*⁵.

Llegados a este punto, transcurridas casi dos décadas desde el inicio del siglo XXI, se erige cierto debate social relacionado con el uso que los docentes hacen de los castigos en las escuelas de Primaria y Secundaria. La mayoría de los ciudadanos de la sociedad, padres y madres preocupados por la enseñanza y la educación de sus hijos, ponen en duda la credibilidad de estos métodos y reconsideran varias ideas como la necesidad que pueda tener el docente para recurrir a un castigo, su utilidad o, incluso, el hecho de llegar a ser un elemento contraproducente que pueda acabar perjudicando en el desarrollo del niño.

Este estudio pretende, a partir de esta problemática, obtener respuestas afines al uso del castigo. Es necesario, entonces, identificar los parámetros que configurarán el estudio. De este modo, a continuación se concreta su temática, la cual, a su vez, permitirá determinar los consecutivos apartados.

2. Objeto de estudio

Sobre la base de los interrogantes expuestos, con respecto al fenómeno social del castigo, será pertinente centrar el estudio y focalizar las indagaciones. En este sentido, advertimos que el castigo posee distintas ramificaciones mediante la cuales resulta factible caer en la dispersión.

A tal efecto, el objeto de este estudio emerge a raíz de comprender que, en definitiva, lo prioritario será conocer cuáles son las reflexiones que, respecto a los castigos, los docentes hacen en la actualidad. Así pues, el posible uso del castigo en los centros escolares de las etapas de Primaria y de Secundaria, así como las actuaciones docentes al respecto, comprenden el objeto del estudio.

5. Rama delgada, larga y flexible que se utilizaba para golpear las manos o las nalgas.

En este sentido, creemos que sería conveniente indagar sobre diferentes aspectos tales como, entre otros, cuál es la frecuencia del docente para utilizar el castigo con sus alumnos, qué tipo de castigo utiliza más frecuentemente, qué determina si escoge el castigo (u otro recurso) como opción cuando aparece un conflicto en clase, etc.

A partir de aquí surgen diversos objetivos propios al mismo estudio que, según su naturaleza, requieren un punto de vista más teórico o práctico para su posible respuesta. Teniendo en cuenta este aspecto, seguidamente se muestra el desglose de ambos conjuntos:

Objetivos teóricos:

- Determinar si el castigo adquiere el mismo significado que la sanción.
- Conocer la actual opinión docente acerca del uso del castigo, así como la posibilidad de identificar otros recursos que permitan solucionar conflictos surgidos en el aula y/o ayuden a mantener el orden en el grupo – clase.

Objetivos experimentales:

- Conocer las aportaciones de Foucault respecto a las manifestaciones del castigo y, con relación a éstas, identificar posibles vínculos con el uso del castigo por parte de los docentes del siglo XXI.
- Identificar, si así lo determinan, los motivos por los que los docentes de la etapa de Primaria y de la etapa de Secundaria recurren al uso del castigo en la actualidad y cuáles son los más utilizados.
- Valorar el contexto social en el que se encuentran los centros escolares y las características del propio alumnado como factores influyentes para el posible uso del castigo por parte de los docentes.

3. Fundamentación teórica.

A tenor del primer objetivo será oportuno mostrar la diferencia existente entre los términos *castigo* y *sanción*. Al respecto, desde las definiciones consultadas en la Real Academia

Española, se advierte que ambos términos poseen ciertos parecidos razonables que pueden llegar a generar confusión y duda cuando se utilicen. En este sentido, se comprende que los castigos están orientados hacia el delito y que, habitualmente, son consecuencia directa de un comportamiento inadecuado. Las sanciones, por su parte, surgen cuando se infringe una regla o ley.

En cuanto a las propias consecuencias, mientras que el castigo tiende a humillar a la persona (sin que la repercusión presente un vínculo directo con la infracción cometida), la sanción tiene una finalidad de tipo más social, con unos objetivos que se orientan a la reparación del acto incurrido por la persona; “El castigo es muchas veces fruto de un impulso momentáneo, de la irritación del instante, mientras que la sanción requiere reflexión y planificación” (Delval, 2006, p.50).

A su vez, trasladar ambos conceptos a la escuela supone identificar los factores por los cuales el docente optará por utilizar el castigo o la sanción con su alumnos. A este respecto, el castigo sería la consecuencia de una conducta inadecuada, pero sin llegar a ser tan grave como aquella que vendría precedida de la sanción; “los castigos escolares están relacionados esencialmente con ciertas faltas menores a las obligaciones de los alumnos y con las perturbaciones de la vida de la clase o del centro” (Defrance, 2005, p.139).

Sobre la base de la afirmación anterior será necesario, entonces, que en cada escuela se determine el tipo de faltas que requerirían como medida el uso del castigo y aquellas que derivarían en sanción. Una labor que, posiblemente, debería de ser muy precisa para el caso de las sanciones al poseer, éstas, un carácter más grave que el castigo; “las sanciones disciplinarias están relacionadas con los ataques contra las personas y los bienes, y con las faltas graves a las obligaciones de los alumnos” (Defrance, 2005, p.139).

En este orden de ideas, la normativa legal determina que el consejo escolar de los centros públicos tiene que evaluar los resultados de la aplicación de las normas de convivencia del centro. Asimismo, la dirección de los centros es la responsable de informar al claustro de profesores sobre la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones, debiendo velar para que estas últimas se ajusten a la normativa vigente (Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, 2006, p.30093-30094).

A pesar de lo expuesto, desde la sociedad no existe una distinción clara respecto a cuándo se debe de aplicar el castigo o la sanción. En este sentido, y teniendo en cuenta que la consecuencia debería de estar relacionada con la infracción cometida, en muchos casos no resulta fácil distinguir si se trata de un castigo o de una sanción. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, la decisión de aplicarse uno u otra dependería de si la acción es sobre un delito o una ley.

3.1. Del suplicio a la prisión

Para poder responder al primer objetivo experimental del objeto de estudio (con respecto a las aportaciones de Foucault sobre las manifestaciones del castigo), se efectúa una breve mirada atrás desde la que se puede encontrar, como una primera referencia, la idea de que los castigos utilizados contra los delincuentes de siglos pasados⁶ adquirirían el grado de espectáculo para una población que, con cierta perplejidad, observaba ese acto. Por aquel entonces, el castigo físico alcanzaba cotas elevadas de tortura y el sufrimiento de los malhechores podía ser contemplado por todos los presentes; “El castigo público es la ceremonia de la inmediata trasposición del orden” (Foucault, 2009, p.114).

Las formas de castigo ante el público eran diversas según si la infracción cometida convertía al condenado en un ladrón, un asesino, un deudor, etc., así como si era reincidente. De esta manera, para cada acción punible se escogían castigos desiguales: azotes, arrastramientos, asfixias, decapitaciones, etc.; “En España, la muerte acordada se ejecuta con saña y con variedad de modalidades y de asociaciones que se entrecruzan. La horca y la hoguera son los espectáculos preferidos” (Rodríguez, 1994, p.145).

A su vez, para determinar el castigo del delincuente, también se tenía en cuenta la clase social a la que pertenecía y los orígenes de los cuales provenía; “así, para que un noble fuera condenado a muerte su falta tenía que haberse cometido contra el rey, contra otro noble o que fuera de tal tamaño, crueldad o saña, que fuera imposible de parar una revuelta social ante otra pena menor” (Arroyo, 2008). Si bien, con el devenir de los años, se empezó a abandonar la idea de concebir el acto del castigo como una forma de teatro, admirado por público, para reemplazarse por un concepto basado en la privación de libertad del

6. Se contemplan aquí periodos de tiempo que transcurren desde el siglo XVI hasta el siglo XIX.

delincuente; “todo lo que podía llevar consigo de espectáculo se encontrará en adelante afectado de un índice negativo” (Foucault, 2009, p.16).

No obstante, ambos tipos de consecuencias (suplicio público y privación de libertad) se podían aplicar de manera conjunta hacia una misma persona, de tal forma que una se complementaba con la otra. De este modo, no sólo era posible decidir qué tipo de castigo público se debía emplear sino que, además, existía la posibilidad de ampliarse con la aplicación de un castigo más privado; “En la época que estudiamos el resto de penas corporales, siempre públicamente aplicadas, posee un carácter accesorio o complementario de las de privación de libertad” (Palop, 1996, p.93).

A tenor de lo expuesto, y aunque los castigos que eran procesados a los infractores seguían manteniendo un dolor físico, se comprende la existencia de un cambio acerca del espectáculo del tormento. Así, se entendía que el castigo debía incidir sobre la pérdida de un aspecto con carácter moral o emocional; “A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad de las disposiciones” (Foucault, 2009, p.24).

Con todo, la idea sobre una privación de la libertad se empezó a asentar como el único método concebible para poderse aplicar un castigo, relegando la humillación pública al ostracismo; “La privación de libertad, cuya naturaleza es sustancialmente distinta a la actual, constituye la sanción que progresivamente se va haciendo más común –dentro de las severas– de la España Moderna y, desde luego, lo es en el siglo XVIII” (Palop, 1996, p.94).

Sobre la base de esta reflexión emerge, entonces, la idea de introducir a la persona en un espacio cerrado que permita vigilar sus acciones, a la vez que logra ejercer un control sobre éstas; se alza la prisión como el castigo para todo delincuente. Ahora bien, esa privación de libertad que caracterizaba a la prisión no debía de estar en disonancia con, de nuevo, cierto castigo físico:

“Sin duda, la pena ha dejado de estar centrada en el suplicio como técnica de sufrimiento; ha tomado como objeto principal la pérdida de un bien o de un derecho. Pero un castigo como los trabajos forzados o incluso como la prisión –mera privación de libertad–, no ha funcionado jamás sin cierto suplemento punitivo que concierne realmente al cuerpo mismo” (Foucault, 2009, p.23).

Persiste, de ese modo, una combinación de castigo desde el que aplicar, a la vez, un correctivo de tipo mental y físico; no obstante, se comprende que el castigo físico no adquiere el mismo grado de tortura que sus predecesores. Por su parte, esta concepción de confinamiento complementa, a su vez, un cambio entre las relaciones de poder. Así, mientras el suplicio teatral significaba ser castigado directamente por aquella persona de la cual procedía la ley, con la prisión se enfatiza la idea de que el castigo proviene del conjunto de la sociedad, al haberse incumplido una norma que es común a todo el pueblo; “El derecho de castigar ha sido trasladado de la venganza del soberano a la defensa de la sociedad” (Foucault, 2009, págs.94-95).

Sin embargo, el castigo no dejaba de exhibir la muestra de autoridad que existía entre el soberano y el súbdito sino que, además, éste servía como aviso para los ciudadanos que pretendieran atentar contra un hecho, o elemento, que debía ser respetado por el conjunto de la sociedad; “Que el castigo mire hacia el porvenir, y que una cuando menos de sus funciones mayores sea la de prevenir, fue, desde hace siglos, una de las justificaciones corrientes del derecho de castigar” (Foucault, 2009, p.98).

En síntesis se reconoce que el castigo se ha ido reubicando en el tiempo sin que, en ningún momento, haya sido erradicado por completo. De este modo se identifica, a grandes rasgos, que existía una necesidad de intervenir sobre la actuación del delincuente aplicando medidas correctoras, la cuales se iniciaron con distintos tipos de torturas que generaban humillaciones (porque acontecían en público) hasta llegar a un confinamiento más privado. En este sentido, dicha necesidad procedía del hecho de querer mantener un orden entre iguales en un grupo social, es decir, en una comunidad; “Lo justo es castigar a quien infringe la ley, no porque lo rehabilite sino porque se recupera el equilibrio” (Eduardo, 1983, p.83).

En este orden de ideas, se comprende que un conjunto de alumnos sea un grupo social cuyos integrantes, por consiguiente, deban respetar una serie de normas que, en caso de no cumplir, generen las respectivas consecuencias; “el castigo escolar se encuentra ligado de modo indisoluble con los fines sociales asignados al hecho de mantener agrupados de modo regular unos niños fuera de su hogar” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 193). A partir de esta reflexión se concibe, entonces, que el castigo se convierta en un recurso necesario para el docente ya que, mediante éste, puede garantizar el orden entre sus alumnos.

3.2. El castigo en la escuela

Una vez se logra reconocer que, probablemente, los cambios más significativos en la historia del castigo transcurren desde el suplicio, en modo espectáculo, a la reclusión y el aislamiento en una celda, cabe identificar cómo se produce el castigo en los centros escolares.

A este respecto, en primer lugar es oportuno mencionar que, durante los primeros años de la infancia, ninguna persona tiene asimilado qué es correcto, incorrecto, moral, inmoral, cívico, incívico, etc.; “Parece evidente que esto debe ser así, pues lo contrario haría suponer que nacemos con todas las conductas morales ya dispuestas, cosa que va en contra de las más somera observación” (Delval, 2006, p.47).

A su vez, se comprende que el uso de cualquier medida disciplinaria no será bien aceptada por la persona que la reciba y deba cumplir, al menos en su momento inicial; “Hay que saberlo y resignarse. Las sanciones son inevitables y es inevitable que ellas comporten a menudo reacciones negativas. Esto exige que nos mostremos prudentes y atentos” (Myrnos, 1980, p.123). En cualquier caso, el adulto se identifica como la figura de mayor autoridad y a él se le debe de exigir la responsabilidad de intervenir de manera adecuada en el infante, y el joven, cuando sea necesaria.

A partir de aquí, con respecto a la escuela, el adulto de mayor autoridad es el docente y, por lo tanto, él será quien deba intervenir en el comportamiento del alumno, siempre que lo considere necesario y utilizando el recurso que crea más oportuno. Orientándonos hacia el uso del castigo en la escuela como tipo de recurso para el docente, identificamos que sus inicios acontecieron, en gran parte, mediante los correctivos físicos que eran impuestos al alumno. Se hacía evidente, así, la existencia de un paralelismo entre las humillaciones públicas a las que eran sometidos los delincuentes y las formas de actuar de los docentes cuando un alumno tenía una actitud inadecuada:

“Los golpes de vara y las humillaciones públicas, herencia del sistema de enseñanza mutua, fueron los resultados degradados de esa amalgama de tristes circunstancias, y hacia finales del siglo XIX, la imagen tipo de una escuela era la de un cuartocho donde un maestro, casi analfabeto, hacia repetir de memoria las sílabas de la *Citole-*

gia “cartilla” y administraba pródigos varazos a los alumnos díscolos o desaprovechados” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 190).

En ese sentido, se convenía que la intervención educativa practicada por el adulto (fuera padre, tutor o docente) apelara a ese tipo de métodos; “sistemas que iban desde las bofetadas hasta instrumentos como látigos, palas, bastones, varas de hierro y de madera, manojos de varitas o barras de hierro” (Iglesias y Moreno, 2010). Actuaciones comúnmente aceptadas que hacían evidente, de modo rotundo, el rol que ostentaba cada figura en la relación de poder existente entre padre-hijo, y docente-alumno, y que se sucedieron durante largos periodos de tiempo.

Con relación a este hecho, surgen intentos de prohibir, o al menos paliar, los castigos físicos en la escuela. Si bien, la mayoría de actuaciones llevadas a cabo no conseguían afianzarse. En este sentido, hay que esperar hasta el siglo XVII para que el nuevo Realismo Pedagógico promueva un cambio significativo en el vínculo maestro-alumno. Sin embargo, el castigo físico se mantiene como herramienta recurrente a pesar de que con la ley se pretende asentar un nuevo idealismo en las siguientes décadas. Como ejemplo de este hecho, se puede hacer referencia al *Reglamento general de las escuelas primarias, normales, decretado por el consejo real y aprobado por el ministro*; en éste, en el Título VI denominado *Para las escuelas primarias*, aparece el Artículo 16, el cual indica: “Prohíbese toda clase de castigo corporal” (Matter, 1850, p.250).

Encontramos, por otra parte, que en el Reglamento de 1883 de Chile se identificaban ciertos castigos donde, en este caso, no quedaban reflejados de un modo exacto la permisividad de los considerados físicos; “no hay alusión a los castigos corporales pero tampoco se prohibieron; al parecer estos seguían formando parte todavía de la práctica en las escuelas, quedando registrados los casos más graves” (Egaña, 2000, p.176). Con todo, si bien ya en las etapas más actuales y con el propósito de no caer en las atrocidades, se delimitan pautas más claras para ejecutar uno u otro castigo dependiendo de la infracción (Torrecilla, 1998, p.91).

Adquiere especial significado, en este punto, la introducción de una serie de normas y reglas con el propósito de mantener un orden y permitir, mediante ellas, que logren manejarse de manera autónoma los habitantes de una misma comunidad; considerando a

ésta un conjunto social entre el cual se encontraría, de nuevo, un grupo-clase escolar; “La cuestión fundamental en la educación moral es que el individuo comprenda la necesidad de las reglas, de sus prescripciones y de su idoneidad, para, de este modo, alcanzar la autonomía en la conducta” (Delval, 2006, p.48).

A partir de esta reflexión, y para una buena convivencia dentro del grupo social, se concibe que sea necesario el respeto de las normas impuestas y que, por lo tanto, el hecho de incumplir cualquiera de éstas comportará la aplicación de un castigo u otro según se convenga el tipo de gravedad. La persona, por su parte, deberá de aceptar las consecuencias de sus actos; “Que ciertas reglas sean absurdas es una evidencia. Pero, sin duda, su ausencia aún es más nefasta” (Defrance, 2005, p.53).

En este sentido, en relación con el primer aspecto con el que se iniciaba este apartado (y relegado el suplicio), se comprende que la incomunicación del alumno que haya quebrantado una de las normas impuestas en el grupo social, cometiendo de ese modo una infracción, no será una medida exitosa para lograr modificar un comportamiento inadecuado ni tampoco para evitar que repita una acción reprochable; objetivos principales que se pretenden cuando se recurre al uso del castigo. De este modo, mediante el uso de la palabra, surgen métodos fundamentados en hacerle comprender al alumno que su conducta no ha sido correcta y que ello ha ocasionado determinadas consecuencias; “un niño crecerá de distinta forma si es reprimido o si educado con el diálogo y la reflexión. No en el silencio” (Urra, 2015, p.68). Sobre la base de esta última afirmación, se entiende que la reclusión o el aislamiento no presentarán beneficios para el alumnado ya que, mediante esta forma de castigo, se primaría fundamentalmente el silencio en lugar del diálogo.

No obstante, parece lógico que sea necesario el uso de una herramienta que ayude a reorientar el comportamiento de un alumno (niño o joven) cuando éste sea inapropiado y/o cuando sus actuaciones sean motivo de castigo; unos acontecimientos que de seguro ocurrirán en algún momento de su vida debido, entre otras circunstancias, a la propia naturaleza del ser humano. Por lo tanto, sin obviar lo expuesto, debemos empezar a preguntarnos qué tipo de recursos y/o medidas utilizan los docentes del siglo XXI para intentar reconducir aquellas conductas que, en sus alumnos, consideren necesarias.

De este modo, y una vez expuestos los elementos teóricos considerados más relevantes, a continuación se determina el proceso metodológico realizado en la investigación. En este sentido, se hará referencia al tipo de investigación en la que nos situamos, se determinarán los informantes y se concretarán los instrumentos para la recogida de aquella información necesaria con respecto al objeto de estudio.

4. Enfoque metodológico

Como se mencionaba con anterioridad, el estudio tiene la intención de conocer diferentes aspectos vinculados con el uso del castigo en los centros escolares de Primaria y Secundaria. En este sentido, nos situamos en una investigación de tipo cualitativo, propia de las ciencias sociales, ya que ésta transcurre sobre la existencia de un fenómeno social (el castigo), la manera en que se concibe por parte del docente y, en el caso de que se produzca, cómo lo lleva a cabo en su aula. A su vez, se pretende indagar sobre elementos relacionados con la temática principal: alternativas docentes para mantener el orden y la disciplina, relaciones de poder entre docente-alumno, etc.

Dentro de la investigación cualitativa, el método que orientará el proceso será el estudio de casos; “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, R. 1998, p.11). El uso de este método, se debe indicar, imposibilitará la generalización de los resultados que se obtengan, principalmente debido a que los informantes⁷ estarán delimitados. Por su parte, el estudio de casos permitirá observar, analizar y describir en particular una (o más) realidad/es; “es correcto que el estudio de caso <<es un examen detallado de un solo ejemplo>>” (Flyvbjerg, 2004, págs. 34-35). De esta forma, a priori, el estudio de casos debería ayudar a focalizar nuestra atención sobre los principales elementos del estudio.

A partir de aquí, se escogen diversos centros escolares de Primaria y de Secundaria situados en diferentes contextos; considerando que potencialmente éste sea un factor significativo para la obtención e interpretación de resultados. Con el propósito de cono-

7. Dentro de una investigación cualitativa, consideramos que es más oportuno referirnos a informantes que a muestra, siendo ésta más propia para la generalización de las investigaciones cuantitativas.

cer sus opiniones acerca del castigo y de sus posibles finalidades, en cada centro escolar se entrevistará a un docente. En el caso de encontrar docentes que no conciban, ni utilicen, el castigo como recurso (tanto a nivel individual como de centro), nuestra atención se focalizará en identificar aquellos métodos que utilicen para asegurar el orden dentro de su grupo-clase, cuál es su actuación cuando aparecen conflictos entre sus alumnos, o entre los alumnos y él, etc. De esta forma, los primeros informantes del estudio serán los docentes entrevistados.

La entrevista, por su parte, se caracteriza por tener un guión abierto que permite exponer diversas cuestiones vinculadas con los objetivos del estudio. A su vez, este tipo de guión posibilita que el entrevistado exponga sus reflexiones y opiniones de una manera más cómoda. Será, entonces, “más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2004, p.89).

Asimismo, y con la intención de reforzar las reflexiones de cada docente entrevistado, se solicitará al resto de profesionales de cada centro escolar que completen un cuestionario. En este sentido, se expondrán aquellos resultados que, a tenor de la muestra obtenida respecto al cuestionario, sean significativos según el número de docentes de cada centro escolar. Es decir, si no existe una muestra representativa del equipo docente, se descartará del estudio.

En cuanto al diseño del cuestionario, éste consta de 16 preguntas; las 3 primeras se refieren a cuestiones generales acerca del perfil del propio docente mientras que, el resto, se centran en la temática del estudio. Con respecto a la tipología de preguntas, en su mayoría son nominales de respuestas cerradas no excluyentes: “aquellas que permiten seleccionar diversas respuestas dentro de una misma pregunta” (Martínez, 2002, p.21). De forma más precisa en cuanto a las preguntas y las respectivas posibilidades de respuesta, se debe indicar que éstas surgieron a partir de conversaciones entre compañeros de profesión y de la propia experiencia docente. Así, las respuestas permiten señalar diversas (y distintas) opciones para cada cuestión planteada según vivencias personales.

Si bien es cierto, también existen cuestiones cuya respuesta permite ser ampliada por el docente, así como preguntas directas que sólo presentan como opción una respuesta

afirmativa o negativa; “Es frecuente encontrar cuestionarios que siendo principalmente abiertos incluyen alguna pregunta cerrada o viceversa” (Martínez, 2002, p.16).

Por su parte, en el inicio del cuestionario se expone un breve texto en el que se indica la temática del estudio. Asimismo, se expresa que se garantiza el anonimato de la persona encuestada. Finalmente, se agradece su colaboración y el tiempo que, aproximadamente, tardará en responder al cuestionario.

En síntesis, y sobre la base de lo expuesto, nos centramos en un estudio de casos; método más próximo a las investigaciones cualitativas. El estudio de casos permitirá obtener, analizar e interpretar aquella información obtenida en centros escolares específicos. A tal efecto, la técnica escogida para obtener la información será la entrevista, la cual se realizará a un docente de cada centro. Por otra parte, los resultados se complementarán con un cuestionario que una muestra representativa de los docentes del centro escolar en cuestión deberán completar.

5. Resultados

Una vez realizadas las entrevistas y recogidos los cuestionarios completados, en primer lugar se debe indicar que se obtuvieron resultados significativos en 4 centros escolares que permitieron analizar 2 etapas de Primaria y 2 etapas de Secundaria. En este sentido, y siguiendo el posterior orden de los resultados, el centro escolar de Primaria denominado RIVENDEL disponía de 21 docentes a los que se les facilitó el cuestionario y de los cuales se retornaron, debidamente completados, 18 de ellos. De la segunda escuela, a la que se le identificó como EDORAS, se obtuvo respuesta de 19 profesores estando compuesto el claustro por 22 docentes. Por su parte, respecto a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el instituto ROHAN lo completaban 29 profesores, 24 de los cuales respondieron al cuestionario. Finalmente, el grupo docente del instituto VALINOR estaba compuesto por 25 profesores y se validaron 22 cuestionarios. A partir de aquí es oportuno insistir en que los cuestionarios validan, o refutan, lo expuesto por cada docente en la respectiva entrevista, comprendiendo como principales resultados la información proveniente de cada una de éstas.

Situados en este punto, mediante el programa informático Nudist Vivo se codificó la información obtenida en cada entrevista. A tal efecto, se introdujeron todos los datos en formato de texto para, posteriormente, establecer un sistema de categorías acorde a los objetivos del estudio; categorías insertas en el guión de la entrevista y del cuestionario, y que estructuran los resultados obtenidos. De esta forma, apoyándose en las citas docentes, se presentan las reflexiones aportadas en las entrevistas para, posteriormente, contrastar la información con los datos obtenidos en los cuestionarios.

Respecto a estos últimos, en el anexo correspondiente se muestra cada matriz de datos y el respectivo recuento de valores; “El primer tipo de análisis que se suele hacer con las respuestas de una encuesta es un recuento de frecuencias de los valores u opciones de cada pregunta”. (Martínez, 2002, p.38). Por otra parte se debe indicar que, teniendo en cuenta los objetivos del estudio, se exponen los resultados relativos a las categorías consideradas como fundamentales. En ese orden, el programa Nudist Vivo posibilitó dicha tarea identificando, al respecto, las siguientes principales categorías para el estudio:

Tabla 1. Principales Categorías del estudio

2.1. Actuación docente ante un conflicto.
2.3. Motivos recurrentes para utilizar el castigo.
2.4. Tipología de castigo habitual en el centro escolar.

Más allá, consideramos que sería relevante valorar el contexto en el que estaba situado cada centro escolar e identificar, mínimamente, la tipología del alumnado; una serie de características que, a su vez, permiten presentar los 4 centros en particular. Asimismo, en el caso de los docentes que recurrían al castigo, será oportuno conocer la frecuencia con la que lo utilizan en un tiempo determinado con un mismo grupo – clase. Con todo, mediante la tabla 2, en el Anexo 1 se muestran las posibilidades de respuestas que se presentaban en el cuestionario (para las cuestiones correspondientes a las anteriores categorías), así como aquéllas relativas a la frecuencia del uso del castigo. A su vez, con la tabla 2 también se presenta la codificación de la matriz de datos.

Llegados a este punto, resulta pertinente presentar brevemente los ítems relativos a las principales categorías del estudio. De esta forma, con respecto a la **Actuación docente ante un conflicto**, las opciones transcurrían por separar a las partes implicadas y, si así se creyera oportuno, conocer si posteriormente se optaba por el castigo o por el diálogo. Por otra parte, existía la posibilidad de solicitar a los implicados que explicaran lo sucedido a sus propios compañeros de clase y que entonces, el docente optara por no hacer nada más, llamarles la atención ante el grupo o castigarles. Finalmente, también se presentaba como posible respuesta el uso de la mediación con alumnos ajenos al conflicto.

En cuanto a los **Motivos recurrentes para utilizar el castigo**, en primer lugar las alternativas expuestas permitían afirmar que el docente no recurría al castigo nunca, o casi nunca. A partir de aquí, las posibilidades se diversificaban para conocer las razones por las cuales el docente sí que optaba por el castigo. Así, éstas se orientaban hacia la falta de un aprendizaje, de una tarea, de su colaboración en un grupo al cual pertenecía y la muestra de un comportamiento inadecuado hacia, respectivamente, un compañero o el propio docente.

Finalmente, para la **Tipología de castigo habitual en el centro escolar** se distinguían, en primer lugar, 2 opciones fundamentadas en la repetición. En este sentido, una hacía referencia al ámbito físico (dar vueltas, hacer flexiones, etc.), mientras que la otra anteponía el aspecto mental (copias). Seguidamente, como demás alternativas, surgían las que requerían de un esfuerzo intelectual que no consistía en la repetición (desarrollar un contenido de estudio, preparar una exposición, etc.), la falta de actividad (dejar de hacer la tarea que seguirían realizando sus compañeros y no hacer nada durante el tiempo en que durara el castigo,), la separación de sus compañeros de clase debiendo, en este caso, realizar una labor apartado y/o dejarlo sin recreo.

Como se mencionaba con anterioridad, los docentes tenían la posibilidad de añadir respuestas, o completar las mismas, sobre las cuestiones que hacían referencia a las categorías. Con todo, y una vez descritos los diversos ítems, se presentan a continuación, de manera respectiva, los resultados de los 4 centros escolares:

1. RIVENDEL

Los resultados aquí expuestos corresponden al centro escolar RIVENDEL; una escuela donde se cursan las etapas de Infantil y de Primaria. Compuesta por un total de 21

docentes, la escuela acoge una línea en la etapa de Infantil y dos líneas (A y B) en todos los cursos de Primaria excepto en primer curso. En este sentido, debido a la disminución de matriculaciones, está previsto que en poco tiempo se concentre en una sola línea. El profesorado, por su parte, se divide entre los tutores de cada curso, refuerzo y especialistas de Música, Educación Física, Religión Católica, Inglés y Educación Especial.

Con respecto a su ubicación, el centro se encuentra situado en una zona urbana con las infraestructuras necesarias para que los habitantes desarrollen su vida cotidiana: pequeños y grandes comercios, centros de atención primaria, hospitales, etc. En relación con los habitantes, se distingue que poseen un nivel socioeconómico bajo y, en general, un grado de estudios mínimo. Como rasgo característico de la sociedad, en el propio barrio, se distingue la gran diversidad cultural en que se haya.

En relación con los alumnos, se distingue que casi la mitad procede (o tiene ascendencia directa) de diversos continentes: “la mayoría de ellos provienen de familias árabes o asiáticas”. Así, existe un encuentro importante de diferentes culturas entre el alumnado: “hay mucha inmigración procedente de Magreb, China, Pakistán, la India y Sudamérica”.

Por su parte, el nivel académico es medio, destacando que el principal motivo para este suceso es la escasa aplicación de los estudiantes y la falta de implicación que demuestran los padres: “*el alumnado se esfuerza poco y los padres no siempre prestan la atención que necesitan en aquello que realmente es importante*”.

• Actuación docente ante un conflicto

Con respecto a este apartado, el castigo no sería la opción inicial con la que los docentes afrontan situaciones de tipo conflictivo: “como norma general, ante los conflictos se recurre al diálogo”. En este mismo sentido, en la argumentación del informante se valora que la primera actuación docente sea la *separación de las partes implicadas* en el escenario conflictivo, así como el intento de establecer una conversación inicial para saber qué ha ocurrido exactamente.

A partir de aquí se insta a un diálogo con la intención de que emerjan los comportamientos que deberían derivarse del mismo; “que los niños se expliquen pero, sobretodo, que recapaciten, pidan disculpas y reconozcan los errores para no volverlos a cometer”. Se con- cibe, así, que el diálogo es la primera actuación a la que recurren los docentes de la escuela.

- **Motivos recurrentes para utilizar el castigo.**

No obstante, sin obviar lo expuesto, el docente expresa la posibilidad de que el alumno pueda (y deba) ser castigado. Una medida que dependerá del suceso, del comportamiento de las personas implicadas y, sobre todo, de la opinión que se forme el docente: “Dependiendo de la magnitud del conflicto se procede al castigo o al aviso”.

Dentro de este apartado, se distingue que el número de conflictos en la escuela se ha elevado considerablemente y que las causas principales, que los generan, son distintas según género del alumnado: “La mayoría de conflictos en los niños vienen provocados por el fútbol o disputas que vienen del parque. En las niñas los conflictos suelen darse por malos entendidos o conflictos que arrastran las redes sociales”.

Con relación a este aspecto encontramos que, en la propia escuela, se está implementando un proyecto vinculado con la educación emocional ya que, en general, se ha apreciado que existe gran necesidad en los alumnos: “hemos diagnosticado que muchos alumnos carecen de esa educación o tienen mucha falta en casa”.

- **Tipología de castigo habitual en el centro escolar.**

A pesar de optar por el diálogo como primer recurso, y con relación al aumento de conflictos en la escuela, la informante expresa que si el docente en cuestión considera que lo acontecido (suceso y comportamientos) debe de comportar un castigo, la mayoría de ocasiones se utiliza la *pérdida del recreo* para la persona responsable y/o implicada: “Normalmente se recurre a dejar sin patio”.

Una vez aquí el Anexo 2 recoge, en primer lugar y mediante la tabla 3, la matriz de datos generada a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios y, seguidamente, el consecuente recuento de valores.

Con los resultados obtenidos se advierte que, ciertamente, el diálogo es la primera opción a la que recurren la gran mayoría de docentes de la escuela RIVENDEL cuando ocurren conflictos. Por su parte, la sexta parte del conjunto recurre al castigo. No obstante, se conviene que gran número de las ocasiones por las que se utiliza el castigo es producto de *conflictos entre el alumnado*, así como, según expone la mitad del grupo docente, también

por *comportamientos inadecuados hacia el propio docente*; lo cual afianza la opinión del entrevistado cuando expone que todo depende de la magnitud de lo ocurrido.

En caso de recurrir al castigo, el entrevistado expresa que la *pérdida del recreo* es lo más común. Sin embargo, a pesar de que la mitad de los docentes así lo afirman, encontramos que 12 de ellos utilizan la *inactividad* con el alumno mientras que una tercera parte los *separa de sus compañeros*. En este sentido, la mitad indica que, a los alumnos de un mismo grupo clase, los suelen castigar *menos de 1 vez al mes* y la otra mitad *entre 1 y 3 veces cada mes*.

Con respecto a estos últimos datos se puede observar, entonces, que la mitad del grupo docente de la escuela recurre al castigo entre 1 y 3 veces cada mes (cuando lo considera oportuno), y que la pérdida del recreo y la inactividad son las pautas más utilizadas.

2. EDORAS

Seguidamente, se expone la información concerniente a la escuela de Primaria EDORAS. En el centro escolar se cursan las etapas de Infantil y de Primaria. En este sentido, y con la excepción del 2º y 6º curso de la etapa de Primaria, la escuela presenta dos líneas (A y B) en ambas etapas. Respecto al equipo docente, éste se compone de 22 profesores, entre los cuales se encuentran los respectivos tutores de cada curso, así como los de refuerzo y los especialistas de Música, Educación Física, Educación Especial e Inglés.

La escuela, situada en un municipio cercano a la costa, posee actuales instalaciones concebidas para favorecer el desarrollo del alumnado y el trabajo docente. Se encuentran aquí, entre otras, aulas dotadas de pizarras digitales, aulas de informática, salas polivalentes, un parque infantil, etc. Con respecto al entorno urbanístico, se distingue un comercio moderno que a los habitantes les otorga cierta comodidad, así como otros servicios necesarios para el desarrollo de la vida: lugares de ocio, centros sanitarios, institutos, etc. Por su parte, el nivel socioeconómico de los habitantes es considerado como medio – bajo y se distingue un grado académico de nivel medio (un bajo porcentaje tiene estudios superiores).

Respecto al municipio en el que se encuentra la escuela, éste se caracteriza por acoger un gran número de inmigrantes cuyas culturas, según la información proveniente de la propia escuela, varía según pequeñas zonas. En el caso del centro escolar, se encuentra

mayor número de alumnos marroquíes (cerca del 40% del total de alumnos) y, aunque existente, un menor número de alumnos africanos y sudamericanos. En cualquier caso, dentro de la escuela se distingue un nivel de inmigración importante: “tenemos un porcentaje elevado, sobretodo se concentra inmigración marroquí, en menor medida africano, sudamericano y muy bajo el chino”.

Por su parte, en cuanto al nivel académico del alumnado en general, se conoce que posee un nivel bajo, siendo éste bastante preocupante en lo que se refiere, de manera específica, a la lectura y escritura: “muestran dificultades en la expresión escrita y comprensión lectora”.

- **Actuación docente ante un conflicto.**

En esta escuela, se advierte que el uso del castigo suele ser el método habitual al que recurren los docentes: “en líneas generales... la mayoría de docentes suele castigar con bastante frecuencia, debido a la cantidad de conflictos que suele haber a diario”. No obstante, se aprecia que el castigo no suele funcionar y que, debido a ello, en este mismo curso se han iniciado nuevos procedimientos como, entre otros, la apertura de un parte de incidencias: “en los casos más graves o más reincidentes se rellena esta hoja con lo que ha pasado y las personas implicadas”.

Asimismo, se ha generado un programa mediante el cual los alumnos de 6º curso observan qué ocurre durante el recreo y, si lo consideran necesario, actúan en consecuencia: “Han recibido una pequeña formación de cómo mediar los conflictos con alumnos más pequeños y, a la hora del patio, 3 alumnos de 6º que van rotando semanalmente, se ponen un peto distintivo y van caminando por el patio para ir resolviendo los conflictos que se vayan encontrando”. Al respecto, existe una sala en la que poder realizar una mediación y, si es el caso, rellenar un informe.

- **Motivos recurrentes para utilizar el castigo.**

Con relación a este aspecto se advierte que, sobre todo, los docentes recurren al castigo debido al grado de violencia que, en sus diferentes modalidades, se da en los alumnos: “el castigo se utiliza sobre todo cuando hay peleas, insultos...”. En este orden de ideas se valora que, al menos en un primer instante, el factor cultural no es motivo significativo para el inicio de los conflictos que suceden en la escuela.

• **Tipología de castigo habitual en el centro escolar.**

Se advierte que los castigos más frecuentes, a los que recurren gran parte de los docentes, son la *copia repetida de una frase, o de un texto, y la pérdida del recreo*: “muchas veces mandas esos castigos porque son lo más típicos”. Ante la pérdida de recreo, por su parte, se manifiesta que en ésta se debe realizar una reflexión de lo sucedido con el profesor, lo cual debe quedar registrado: “tienen una libreta donde deben anotar lo que les pasa durante el día”.

En determinadas situaciones, se activa un protocolo que, en el mejor de los casos, culmina con una entrevista entre docente y padres del alumno: “después de la entrevista los alumnos suelen mejorar y estar más tranquilos, al menos durante unas semanas”.

A partir de aquí, mediante la tabla 4 del Anexo 3, se muestra la matriz de datos relativa a los cuestionarios de la escuela EDORAS, así como el recuento de valores.

Según los resultados se confirma que, en la escuela EDORAS, el castigo es un método recurrente por la gran mayoría de docentes del centro escolar. Al respecto, si bien poco más de la mitad asevera que castiga a un mismo grupo de alumnos *entre 1 y 3 veces cada mes*, el restante afirma que castiga mayor número de ocasiones. Dentro de este último conjunto, 4 docentes manifiestan que castigan *entre 7 y 10 veces cada mes*; un hecho que entra en una cierta discordancia al observar que, según afirman 16 docentes, la actuación habitual a la que se procede en una situación conflictiva consiste en *separar del grupo – clase a los implicados, dialogar con ellos/as y advertirles para que no se repite la situación*. En este orden de ideas, resulta que tan sólo 3 docentes indican con certeza que *separa del grupo – clase a los implicados y les castiga*.

Por su parte, encontramos que las *faltas de respeto entre los alumnos* es un motivo muy frecuente para que los docentes utilicen el castigo. Al respecto, 15 docentes afirman que así sucede mientras que, a su vez, la respuesta de 11 docentes indica que un *comportamiento inadecuado hacia el profesor* también suele ser habitual.

Llegados a este punto, si bien el informante nos afirmaba que las *copias* eran un método recurrente por una gran parte de los docentes, en la matriz de datos encontramos que sólo 5 de ellos afirman utilizar este tipo de medida con frecuencia. En cambio se valora que, en efecto, la *pérdida del recreo* es el otro castigo al que se recurre con frecuencia. Des-

tacar, también, que *la separación de su grupo clase* es habitual sobre los alumnos causantes del conflicto; casi la mitad docente revela este dato. Finalmente, un tercio aproximado (6 docentes), revela que el alumno castigado se excluye del grupo (sin abandonar el lugar), o deja de hacer la actividad que sigue realizando el resto de compañeros, lo cual se podría equiparar con un tipo de *inactividad*.

Como resultados susceptibles de valorar, 3 docentes indican que *nunca, o casi nunca, utilizan el castigo*. No obstante, los mismos docentes responden que suelen castigar a un mismo grupo clase *entre 1 y 3 veces al mes* (un hecho que podría entrar en una cierta discrepancia).

3. ROHAN

Se muestra aquí la información correspondiente al centro escolar ROHAN, un instituto destinado a las etapas de la ESO y de Bachillerato. El equipo docente de la ESO (informantes del estudio), está compuesto por 29 profesores que, en determinados casos, imparten varias materias en la ESO y/o son especialistas en un área de Bachillerato. En cuanto a la ESO, los docentes se distribuyen en los 6 grupos de 1er curso, los 5 grupos de 2º y los 4 grupos de 3er y 4º curso. En lo que respecta a la etapa de Bachillerato, en la que varios profesores de la ESO también realizan una función docente, ésta se distribuye en un total de 15 departamentos: Biología y Geología, Dibujo, Economía, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Historia, Idiomas, Informática, Lengua Castellana, Matemática, Música, Psicopedagogía, Religión y Tecnología.

El entorno urbanístico, por su parte, cuenta con grandes superficies que permiten grandes comercios, así como pequeños negocios de barrio. A su vez, se encuentran los servicios necesarios para el desarrollo de la vida por parte del ciudadano. Varios institutos más, así como diversas escuelas que acogen las etapas de Infantil y de Primaria, completan el espacio urbano del municipio.

El centro escolar, en concreto, se encuentra ubicado en un barrio de clase media baja, aunque acude población de la zona centro del municipio, cuyas rentas son más elevadas: “es una zona de contrastes, la población formada académicamente tiene en general un buen nivel adquisitivo y la otra cara... es una población en una situación relativamente preca-

ria que coincide en un tanto por ciento elevado con población inmigrante”. Se reconoce, entonces, que la inmigración es un factor importante en parte de la sociedad del barrio.

Relacionado con la información anterior, en el instituto ROHAN existe un gran porcentaje de inmigración entre el alumnado: “conviven sobretodo latinos y pakistaníes y una minoría china”. Por otra parte, se distingue un pequeño conjunto de alumnos con necesidades educativas especiales de carácter conductual de tipo no agresivo: “participan en un proyecto llamado *Caleidoscopi* coordinado por las psicopedagogas y donde colaboran especialistas de música, visual y plástica y educación física”. Respecto a ellos, si bien no participan en el aula ordinaria, se encuentran aceptados por el resto de compañeros y no se identifican conflictos ni agravios en ese sentido: “Son un grupo reducido que promocionará en la ESO”.

- **Actuación docente ante un conflicto.**

Como propuesta inicial encontramos que, desde el centro, se insta a que los docentes no utilicen el castigo como recurso para gestionar los conflictos. A este respecto se expone que, cuando surge una situación problemática, una de las primeras actuaciones a realizar consiste en hacer reuniones personales con los alumnos en cuestión y proporcionarles orientación mediante profesionales: “aunque no hay grandes problemas o conflictos violentos, sí que hay algunos alumnos disruptivos... y con ellos se pretende trabajar sobre todo a través del departamento de psicopedagogía”.

Se destacan, a su vez, 2 programas que están directamente vinculados con la gestión del conflicto en clase. En primer lugar, se potencia la prevención del conflicto animando a que los alumnos se inicien en una pequeña formación: “acuden a una serie de talleres sobre gestión de rumores, resolución de conflictos y gracias a ellos aprenden unas estrategias para evitar que se den situaciones de acoso, vejaciones, desprecios, posible formación de bandas...”.

Asimismo, también de carácter formador, los alumnos tiene la posibilidad de obtener recursos que permitan solventar el conflicto una vez haya sucedido: “el departamento de mediación, que lleva una profesora concreta, ofrece una optativa en segundo de la ESO... y la idea es que esos alumnos formados puedan intervenir en peleas, conflictos, desacuerdos, etc., entre alumnos. Son imparciales y, en principio, resuelven el conflicto dando herramientas para que el problema no trascienda”.

• **Motivos recurrentes para utilizar el castigo.**

A pesar de lo expuesto, también se identifica que a veces se recurre al castigo: “generalmente se asocia a *faltas de respeto, agresión verbal o física hacia un compañero* o maltrato o mal uso del material común... y también se penaliza el uso del móvil”. De esta forma, aunque dentro de unos parámetros, el uso del castigo es gestionado por cada persona. Un factor importante, en este sentido, resulta de la opinión que tenga el docente acerca de la gravedad de la falta cometida por el alumno, así como si éste es reincidente: “a veces, dependiendo de la infracción, los profesores también optamos por hacer de más o de menos”.

En cualquier caso, si bien la idea inicial propuesta por el centro es la de no recurrir al castigo y, dicha propuesta, se potencia con proyectos que forman a los alumnos desde un punto preventivo y mediador del conflicto, se incide en el que el castigo es un recurso que los docentes utilizan en diversas ocasiones: “cuando el conflicto aparece también hay que actuar... y ahí aparece el tema que comentabas de los castigos”.

• **Tipología de castigo habitual en el centro escolar.**

Sobre este aspecto, encontramos que los docentes recurren a diferentes tipos de castigos cuando así lo consideran oportuno. Desde la actuación de la informante, la realización de un *ejercicio físico* es un recurso mediante el cual logra un objetivo concreto: “yo por ejemplo a veces, cuando llegan tarde, les hago hacer sentadillas o flexiones... pero no es un castigo físico, no interpretó la actividad física como un castigo sino como un extra en el esfuerzo... y como no les gusta, porque les supone un esfuerzo extra, evitan volver a repetirlo”.

La reacción de los alumnos ante este proceder de la docente, se indica, no se inclina hacia ninguna forma de rebeldía, sino al contrario: “prefieren hacer eso que tener un parte o una incidencia... para ellos es una cuestión de prioridades... y siempre bien explicado a ellos, que no se lo tomen como una ofensa sino como una alternativa”.

Por otra parte, se reconoce que utiliza las *copias* cuando un alumno, de primero a tercero de la ESO, no ha hecho los deberes: “en esos casos copia 50 veces *no volveré a olvidarme los deberes*, pero para el próximo día además de la lista de 50 repeticiones tiene que entregar los deberes... si no serán 100 veces más... a la tercera ocasión les pasamos una incidencia a los padres”. No obstante, y vinculado con el carácter subjetivo de los docentes, hay ocasiones en que recurre al uso de copias más significativas:

“a veces el castigo es copiar la sesión, me explico, doy la materia de filosofía, ética y ciudadanía, y hacemos clase relativamente dinámicas: vemos vídeos, hacemos debates, conversaciones abiertas, les propongo situaciones, es como muy interactivo, pero cuando ellos no responden a las expectativas, es decir, hablan, hacen deberes de otras materias, faltan al respeto a la asignatura... entonces ese día, en la hora de la sesión, lo que hago es que les dicto todo lo que teníamos que haber sacado de conclusiones durante la sesión”.

A este respecto se valora que, la mayoría de padres, acepten la decisión docente. Si bien, también se reconoce que existen casos en que los padres no llegan a conocer el castigo impuesto a su hijo: “generalmente me he encontrado con alumnos que en casa me han apoyado y que me han dado la razón a mí... lo han visto como algo positivo y saludable... hay otros que en su casa ni se han enterado, pero por lo menos han hecho los deberes”.

Llegados a este punto, en el Anexo 4 se presenta, mediante la tabla 5, la matriz de datos generada sobre los cuestionarios completados por los docentes del instituto ROHAN y, seguidamente, el respectivo recuento de valores.

El conjunto de resultados muestra que 4 docentes *nunca, o casi nunca, utilizan el castigo* y, en consecuencia, *no contestan* a las sucesivas cuestiones. De los 4 docentes, 2 indican que cuando sucede un conflicto *separan del grupo – clase a los implicados, dialogan con ellos y les advierten para que no se repita la situación*; actuaciones que también realiza la mitad del grupo docente. Por su parte, los otros 2 docentes señalan que *seleccionan alumnos, ajenos a dicha situación, para que realicen una mediación entre las partes implicadas*.

De un modo directo, la actuación docente podría tener un vínculo con los programas de formación para la gestión de conflictos. De manera indirecta, las reuniones personales con el alumnado así como la orientación de profesionales en este ámbito, podrían afianzar la forma de afrontar y encauzar cada conflicto.

Por su parte, prácticamente la totalidad de los docentes revelan que *una actitud inadecuada hacia un compañero, o hacia el profesor*, son los principales motivos para recurrir al castigo. Asimismo, casi la mitad docente también indica que suele castigar al alumno que *no ha realizado aquella labor que debía*.

Una vez el docente ha optado por el castigo, en primer lugar se confirma que cada uno recurre a diferentes tipos. Cabe destacar, en este sentido, que un docente escoja de modo general cualquiera de las propuestas mientras que, 15 y 13 docentes respectivamente, señalen que el tipo de castigo que utilizan con mayor frecuencia es la *separación del alumno con su grupo clase y/o la pérdida del recreo*. Por su parte, se advierte que varios docentes utilizan las *copias*, así como el *esfuerzo físico*.

Finalmente, si bien se nos explicaba que desde el centro se insta a que los docentes no recurran al castigo, los resultados revelan que es utilizado con relativa frecuencia. Al respecto, encontramos que 11 docentes del instituto (casi la mitad) suele castigar a un mismo grupo *entre 4 y 6 veces cada mes*.

4. VALINOR

El último apartado dedicado a los resultados se centra en el instituto VALINOR; un centro escolar concertado que acoge todas las etapas formativas: Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato. No obstante, si bien expuestas ciertas reflexiones manifestadas en la entrevista, los resultados que aquí se revelan son aquellos relativos a la docencia de la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Teniendo en cuenta este último aspecto, con respecto al equipo docente, éste se compone de 25 profesores que desarrollan su función como tutores y/o especialistas de la etapa de la ESO. De modo genérico en las etapas, los ejes principales sobre los que se fundamentan los aprendizajes son la Lengua y las Matemáticas. De este modo, tanto la expresión oral como escrita, así como el cálculo, son elementos que se evalúan en diversos momentos de las primeras etapas educativas.

Por su parte, el centro escolar se organiza en cuatro edificios, los cuales están dotados de instalaciones significativas que permiten acoger y desarrollar las etapas educativas. Distribuidos en los respectivos espacios, se encuentran aulas para clases teóricas, así como laboratorios enfocados al trabajo de física, química y ciencias. Todos los espacios para la docencia cuentan con material tecnológico e informático de nueva generación. Los recursos se completan con la biblioteca, las aulas para talleres, el comedor, el gimnasio y una gran zona deportiva. Más allá, se dispone de un patio de grandes dimensiones que cuenta con varias zonas de juego.

En cuanto al entorno urbanístico, nos situamos en una zona moderna y cosmopolita dotada de excelentes recursos para el óptimo desarrollo de la vida: centros comerciales de grandes superficies, centros de salud, zonas de ocio, instituciones públicas, etc. De manera más precisa, el instituto VALINOR está situado en un barrio de clase media baja, en el cual el nivel socioeconómico de las familias se reconoce como medio. No obstante, el nivel de estudios de los habitantes es medio alto. Respecto a la inmigración, y si bien es existente entre el conjunto de la sociedad, no tendría un carácter tan destacado como en los anteriores centros escolares.

Ampliando la información anterior, entre el alumnado se encuentra cierta diversidad cultural: “el centro acoge a un número importante de familias procedentes de Sudamérica y China, pero sería un 10% del alumnado (...) también hay familias de Rusia, Ucrania, India y Bangladés”. Se destaca, al respecto, que las diferencias culturales no suponen ningún tipo de conflicto: “la convivencia e integración es buena, quizá porque en cada clase desde infantil conviven en el aula un número proporcionado de estudiantes con diferentes procedencias y culturas”.

Por su parte, hay un 0,7% de alumnado con NEE. Estos alumnos tienen un seguimiento psicopedagógico particularizado por el profesorado y el equipo psicopedagógico: “A nivel curricular se elaboran unos proyectos individualizados en aquellas materias que lo precian y el gabinete psicopedagógico asesora y hace el seguimiento metodológico al profesorado”.

• **Actuación docente ante un conflicto.**

Nos encontramos en un centro en el que, en un primer momento, se nos expresa que no se recurre al castigo de manera habitual: “no es un colegio donde se castigue mucho, todo lo contrario, se dialoga y se hace reflexionar bastante, el alumnado tiene tutorías individualizadas”. No obstante, en los últimos años se ha identificado que se están sucediendo comportamientos y actitudes inadecuadas de manera sistemática y descontrolada, principalmente en alumnos de la ESO: “en el centro es un tema que preocupa debido, sobre todo, por la pérdida de disciplina, la falta de educación... y la falta de respeto entre el alumnado y con el profesorado”.

Debido a esta problemática, desde el centro se ha iniciado un proyecto denominado *Win-win*. A grandes rasgos, éste permite reconocer el motivo por el cual un alumno se

comporta y actúa de una determinada manera. Para ello, se realizan entrevistas con él, y/o con su familia, y se interviene siguiendo un protocolo específico según las necesidades: “este proyecto se ha puesto en marcha por la cantidad de conflictos que se empezaban a dar en la escuela y por las diferentes formas de actuar del profesorado (...) y por el nivel de implicación del profesorado ante un conflicto de las mismas características”.

• **Motivos recurrentes para utilizar el castigo.**

Posiblemente, la iniciativa del proyecto *Win-win* favorece que la primera actuación docente no sea la de recurrir al castigo. Al respecto, y después de un comportamiento inadecuado por parte del alumno, el profesor dialoga con éste y, si lo considera necesario, expone al tutor la problemática: “después de aclarar lo sucedido y hacer ver la necesidad de que no se vuelva a producir, generalmente los alumnos escriben una nota con lo que ha sucedido y la deben mostrar en casa para devolverla al centro firmada”.

No obstante, en caso de considerar que la situación se considere grave, y después de hacer extensiva la situación, sí que se recurre a un castigo: “si es muy grave, se habla con los padres, se explica también a la subdirectora y ésta, junto con la tutora, determinan un castigo específico que se comunica a los padres”. Por lo tanto, y a pesar de lo expuesto, se reconoce que el castigo también es utilizado como recurso en determinadas ocasiones.

• **Tipología de castigo habitual en el centro escolar.**

Con respecto a los momentos en los que se acuerda el uso del castigo, destacar que éste se decide según la gravedad o las características del hecho: “ayudar en el comedor, al mercadillo de ropa, a la encargada de mantenimiento, pagar una cantidad de dinero por los destrozos causados, quedarse sin excursión o alguna actividad especial o expulsiones del centro entre un día y 2 meses (esto se ha dado en tres ocasiones)”.

De este modo, el castigo comporta repercusiones muy distintas según el grado de la incidencia. Como información a tener en cuenta se indica que, con alumnos de Primaria, se recurre a la *copia*. Al respecto, ésta debe estar firmada por los padres a su término. Por otra parte, en determinados casos también *se separa del grupo* a los alumnos en cuestión: “en casos especiales se les envía a otras clases a terminar deberes, o se les saca del aula para que se tranquilicen”.

A partir de aquí, mediante la tabla 6, en el Anexo 5 se presenta la matriz de datos resultante de los cuestionarios de la escuela VALINOR. Asimismo, se muestra el respectivo recuento de valores.

Antes de interpretar los datos obtenidos, cabe señalar que encontramos cierta información que podría resultar confusa. En primer lugar, advertimos que el encuestado 1 no contesta a las preguntas sobre el castigo más habitual que utiliza ni la frecuencia con la que castiga. Sin embargo, indica que sus motivos principales para recurrir al castigo son las faltas de respeto entre compañeros y hacia los profesores. A tenor de esta información, se comprende que utilizaría dicha tipología de castigo en tales casos pero que, hasta el momento, no se ha encontrado en la situación de tener que hacerlo (hecho que se podría confirmar debido al poco tiempo que hace que es docente⁸).

Por su parte, el encuestado 7 señala que nunca, o casi nunca, castiga y no contesta a la pregunta vinculada con el castigo habitual al que suele recurrir. No obstante, manifiesta que castiga entre 1 y 3 veces a un mismo grupo clase. Por lo tanto, existe una contradicción en las respuestas del docente.

Apreciados estos aspectos, el conjunto de datos revela que, ciertamente, la primera actuación de los docentes, ante un conflicto, es la *separación de los alumnos implicados respecto a su grupo – clase*. En este sentido, 15 docentes indican que, una vez separados, *dialogan con ellos/as y les advierten para que no se repita la situación*.

Una vez se recurre al castigo, sin obviar que 5 docentes manifiestan que *nunca, o casi nunca, lo utilizan*, se comprende que la mayoría de las ocasiones éste es producto de una *actitud inadecuada hacia un compañero* (17 docentes) o *hacia el profesor* (13 docentes); actuaciones que podrían corresponderse con el aumento apreciado en los últimos años de comportamientos inadecuados en los alumnos.

Con relación a este incremento de actitudes desfavorables, encontramos que casi la mitad docente revela que castiga a un mismo grupo – clase *entre 4 y 6 veces al mes* mientras

8. La primera pregunta del cuestionario se refiere a la trayectoria profesional del docente.

que, por su parte, un tercio aproximado lo *hace entre 1 y 3 veces*. En ese sentido, cuando el docente recurre al castigo, encontramos que éste sí varía en función de la gravedad que él considere de cada situación.

Si bien es cierto, la opción escogida por casi la mitad de los docentes es la de *separar al alumno de su grupo – clase*. Por su parte, la *pérdida del recreo* o las *copias* (más o menos significativas) son escogidas por, aproximadamente, un tercio del conjunto. De esta forma, los datos confirman que existe una cierta variedad en cuanto a los castigos más frecuentes que utilizan los docentes.

6. Conclusiones

A través de este capítulo se pretende establecer un vínculo entre la información obtenida y los objetivos iniciales propuestos en el estudio. Si recordamos, estos se dividían en teóricos y experimentales. Respecto a los primeros, la diferencia entre *castigo* y *sanción* se convertía en un punto de partida. A este respecto, una vez expuesta toda la información recogida, se comprende que el castigo sea un acto más personal entre el individuo que determina la pena y el sujeto que la debe cumplir, mientras que la sanción se comprende como un contrato, en el cual el infractor acepta realizar tareas reparadoras o productivas para la sociedad. Por lo tanto, el dualismo castigo-delito y sanción-ley presenta ciertos paralelismos con los resultados obtenidos.

Desde el punto de vista educativo, no obstante, no se concibe una gran diferencia entre ambos términos. Si bien, la pena del castigo se suele cumplir dentro del centro escolar mientras que, por su parte, la sanción se equipara con sucesos más graves que, aunque sólo pueden comportar la expedición de un parte, también pueden llegar a motivar la expulsión del alumno por un número determinado de días. En cualquier caso, los responsables de infundir el castigo o la sanción siempre son los responsables del centro escolar y nunca, como podría ocurrir, el resto de los alumnos; “la sanción puede no ser impuesta por la autoridad sino por el propio grupo sin que esté encarnado en nadie preciso. El individuo que no es solidario, que no comparte, tendrá la pena de no recibir nada de los otros, de verse marginado” (Delval, 2006, p.48).

En este sentido, la informante de VALINOR mencionaba la necesidad de diseñar un documento, común a todos los centros, que fuese establecido desde el ministerio de Educación y que permitiría clarificar aspectos relativos a qué se entiende por castigo y sanción, así como cuándo se recurriría a uno o a otro:

“Lo que yo más hecho en falta, y con algunas profesoras lo hemos comentado, es un decálogo o código de conducta y las diferentes consecuencias si no se incumple. Y que debería estar firmado por las familias y estudiantes (...) algunos niños y jóvenes y sus familias, con sus características personales y culturales, no saben cómo se deben comportar ni las consecuencias que tendrán sus actos, en una institución en la que están como mínimo 5 horas al día, 5 días a la semana... 9 meses al año y como mínimo... 10 años”.

En cuanto a la opinión docente acerca del uso (o no) del castigo y de sus alternativas, únicamente en la escuela EDORAS se afirma que, a pesar de que no suele funcionar, la mayoría de los docentes suele recurrir al castigo. Por su parte, en un primer momento, desde el resto de centros escolares se incide en que el castigo es un recurso a evitar. Sin embargo, sólo la escuela RIVENDEL obtiene datos que revelan un cierto éxito a ese respecto; la mitad docente suele castigar al mismo grupo – clase menos de 1 vez al mes y la otra mitad entre 1 y 3 veces. El resto de centros, en cambio, obtienen índices elevados de castigos con un mismo grupo – clase.

Con respecto a las alternativas, se destacan los programas de formación para la gestión de conflictos (actuaciones de prevención y mediación posterior) del instituto ROHAN, así como el proyecto Win-Win de VALINOR. Asimismo, en la escuela RIVENDEL se destaca el proyecto de educación emocional; factor potencialmente generador de conflictos.

Así, en conjunto, encontramos que los castigos siguen siendo un recurso que los docentes utilizan en gran parte, aunque su idea inicial sea evitarlo. Una vez se reconoce este hecho, constatamos que los primeros castigos de los que hablaba Foucault podrían presentar un cierto vínculo con el sentido de algunos castigos que con mayor frecuencia utilizan los docentes en la actualidad. Sobre esta reflexión, el sentido con el que el docente establece cada castigo es lo que determina la existencia de un cambio respecto a sus primeras manifestaciones.

En conjunto, perderse el recreo, copiar, no hacer nada, separarse de sus compañeros y realizar un esfuerzo físico, son los castigos más comunes. Con base a estos datos, podríamos conjeturar que el docente utiliza el castigo como una simple medida disciplinaria en la que el infractor debe de “pagar” por lo que ha hecho; ya que no existe una producción significativa en ese tipo de castigos. Por lo tanto, hay indicios que revelan que los docentes del siglo XXI utilizan en menor medida el castigo como recurso pedagógico; en general, no se busca un objetivo provechoso para el alumno sino, como se indicaba, que no se vuelva a repetir ese comportamiento.

En suma, si bien el teatro y el espectáculo del suplicio no se asemejan a los castigos actuales (no se busca una humillación del alumno mientras el resto presencia el acto), también es cierto que en la separación del alumno con sus compañeros, y/o en la inactividad, se podría entrever un cierto paralelismo con el aislamiento que el delincuente soportaba en la prisión de Foucault.

De forma más específica, y debido a que este aspecto puede ocasionar cierta confusión, se debe argumentar que el hecho de recurrir al esfuerzo físico como una medida disciplinaria no se asemeja, en ningún caso, al castigo físico que se sucedía en épocas anteriores. En este sentido, los informantes revelan que el objetivo es, precisamente, que el alumno realice una práctica física que le comporte un mínimo de esfuerzo, sin que éste llegue nunca a ser excesivo. Los docentes que utilizan el ejercicio físico como recurso determinan que existe un objetivo para aplicar esta medida y que, en todo momento, son conscientes de cuándo tiene mayor sentido realizarlos, así como el tipo de alumnos con los que esta medida presenta un beneficio más positivo que, por ejemplo, tramitar el suceso (ejecutar un parte disciplinario, abrir un expediente académico, etc.). La docente del instituto ROHAN exponía, al respecto, que “los chicos lo aceptan como algo incluso sano porque prefieren hacer eso que tener un parte o una incidencia”.

Con lo expuesto se comprende que, tanto el docente como el alumnado, pueden llegar a valorar de una mejor manera el castigo físico que el uso de otro tipo de medidas. No obstante, esto dependerá de cómo se interprete el castigo físico ya que, como expresaba la informante de ROHAN, la práctica física no se presenta como una ofensa ni pretende derivar en problemas de salud. Si bien, esta consideración no estaría en contraposición con la idea de que los castigos físicos se debieran abolir ya que, si se entienden y presentan como

un trabajo forzado, un acto humillante en el cual el infractor debe llegar a la extenuación y, además, puede ser sometido a un tipo de agresión, se comprende que estos no favorezcan un cambio de los comportamientos ni la socialización de la persona: “El castigo físico solo contribuye entonces a crear individuos más violentos” (Delval, 2006, p.49).

A partir de aquí, y sin obviar que el diálogo y la separación de las partes implicadas son las principales actuaciones de los docentes cuando aparece un conflicto, se constata que el castigo también está presente en las aulas. Sobre este aspecto, los motivos más frecuentes por los que se recurre al castigo son un comportamiento inadecuado hacia un compañero o hacia el profesor. Dentro de este tipo de actitudes, existen indicios que señalan que las faltas de respeto significan, en cualquiera de los casos, el uso del castigo por parte del docente.

A tal efecto, los docentes expresan que, una vez se ha decidido recurrir al castigo, éste debería ser proporcionado al acto; “es, pues, imperativo graduar la sanción en función de la gravedad de la falta contra la regla y del acto de indisciplina” (Defrance, 2005, p.137). Un hecho que no sólo transcurre en el tipo de castigo que se aplique sino también en su extensión; “La duración que hace que el castigo sea eficaz para el culpable es útil también para los espectadores” (Foucault, 2009, p.115). Sobre este tipo de reflexiones, acerca de un uso equitativo del castigo, también se posicionó e hizo referencia la informante de ROHAN: “el castigo tiene que estar directamente relacionado con la infracción. En el instituto aprenden cosas que son una muestra a pequeña escala del mundo real”.

En este sentido, de todas las conversaciones llevadas a cabo durante el transcurso de esta investigación, no creemos recurrir al engaño si confirmamos que, la gran mayoría de las personas, opina que resulta comúnmente aceptado entre la sociedad que todo acto debe tener su consecuencia; un pensamiento vinculado a un ideal de justicia (a veces incluso divina). Ahora bien, puede que entre los ciudadanos de la población del siglo XXI nos debiéramos preguntar si toda consecuencia que provenga de un comportamiento incorrecto siempre es, en realidad, justa y proporcional con relación al acto que la ha generado.

Finalmente, respecto al contexto social, existen indicios que revelan que los centros escolares situados en un barrio en cuya sociedad carece (de forma global) una convivencia sana, ésta se traslada al grupo – clase, lo cual dificulta las relaciones sociales óptimas entre el

alumnado. Por su parte, la tipología del grupo escolar y, en particular, el nivel de inmigración de los centros, puede ser un factor influyente pero, en ningún caso, resulta ser determinante en cuanto a la aparición de conflictos; hecho afirmado por todos los docentes entrevistados que, de un modo concreto, expuso el informante de EDORAS: “los conflictos se ocasionan entre compañeros de origen español, como español y marroquí y también entre marroquíes”.

7. Limitaciones y prospectiva de futuro

Todo estudio presenta determinadas carencias y, por lo tanto, posibilidades de mejora. En este sentido, y en primer lugar, los resultados expuestos no pueden generalizarse; principalmente debido a que, como indicamos, nos situamos en un estudio de casos relativo a 4 centros escolares, cada uno con su realidad. Sería conveniente, por lo tanto, ampliar la muestra.

Asimismo, en la fundamentación teórica encontramos que la sociedad (y no la figura autoritaria) podría ser la que decidiera el castigo hacia el ciudadano infractor. Trasladada esta idea al ámbito educativo, podría ser oportuno diseñar un estudio en el que un grupo – clase se identificara como sociedad y fuera ella la que, en los casos que así se considerasen merecedores, resolviera el tipo de castigo a aplicar.

Con relación a este último aspecto, puede que fuera conveniente diseñar un conjunto de objetivos vinculados con la duración de diversos castigos, con el propósito de conocer cuándo estos logran ser eficaces. Del mismo modo, sería oportuno valorar qué tipo de castigos sólo serían medidas disciplinarias (sin un propósito más allá que el de erradicar una conducta) y cuáles pretenderían ser un recurso más pedagógico (de finalidades productivas).

8. Bibliografía

Arroyo, F. (2008). “Pena de muerte en el siglo XVII” *El Arte de la Historia*, [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2018].

Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña. (2006). Decreto 279/2006.
- Eduardo, E. (1983). *La problemática del castigo: el discurso de Jeremy Bentham y Michel Foucault*. Buenos Aires: Editorial Hachette.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid y A Coruña: Ediciones Morata S. L. y Fundación Paideia Galiza.
- Flyvbjerg, B. (2004). “Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso”. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 106, 33-62.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Iglesias, A. y Moreno, M. (2010) “Intervención con familias y atención a menores en riesgo social. Ciclo formativo: Educación Infantil”, *MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es* [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 15 de enero de 2018].
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- Matter, J. (Ed.). (1850). *Nuevo manual de las escuelas primarias, medianas y normales, o guía completa de maestros y maestras*. Habana: Imprenta del Gobierno y Capitanía General por S. M.
- Myrnos, P. (1980). *Saber castigar*. Bilbao: Editorial MENSAJERO.
- Palop, J. (1006). “Delitos y penas en la España del siglo XVIII”, *Estudis: Revista de historia moderna*, 22, 65-104.

Rodríguez, A. (1994). “La soga y el fuego. La pena de muerte en la España de los siglos XVI y XVII”, *Revista de estudios extremeños*, 50, 139-170.

Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colombia: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes y Editorial Universidad de Antioquia.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Torrecilla, L. (1998). *Niñez y castigo. Historia del castigo escolar*. Valladolid: Editorial Universidad de Valladolid.

Urra, J. (2015). *El pequeño dictador crece: Padres e hijos en conflicto*. Madrid: La esfera de los libros.

Anexo 1

Tabla 2. Codificación matriz de datos – Cuestionario

2. 1. Generalmente, ¿cuál es su actuación docente cuando sucede un conflicto en clase (enfrentamiento alumnos/as, falta de respeto alumno/a-docente, etc.)? Puede subrayar más de una opción.

- Separo del grupo – clase a los implicados. (a)
- Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo. (b)
- Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación. (c)
- Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido. (d)
- Les pido que expliquen al grupo – clase lo ocurrido y les reprimo ante ellos/as. (e)
- Les hago explicar ante sus compañeros/as qué ha ocurrido y les castigo. (f)
- Selecciono alumnos/as, ajenos a dicha situación, para que realicen una mediación entre las partes implicadas (estando yo presente o sin estarlo). (g)

2. 3. ¿Cuál es el motivo por el cual, en la mayoría de ocasiones, utiliza el castigo? Puede subrayar más de una opción.

- Nunca o casi nunca utilizo el castigo. (0)
- El/la alumno/a no sabe un contenido que debía saber. (a)
- El/la alumno/a no ha realizado una tarea individual. (b)
- El/la alumno/a no ha colaborado en un grupo de trabajo. (c)
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a. (d)
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a. (e)

2. 4. Frecuentemente ¿qué tipo de castigo utiliza?

Puede subrayar más de una opción.

- Relacionado con la repetición; **dentro de esta opción, subraye una de las dos siguientes:**
 - > Vinculado con el esfuerzo físico: correr, vueltas a la pista, flexiones, abdominales, etc. (a1).
 - > Vinculado con un esfuerzo mental: copiar una frase, un texto, etc. (a2).
- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (b).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (c).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (d).
- Pérdida del recreo. (e).

2. 7. ¿Con qué frecuencia utiliza el castigo con un mismo grupo-clase?

- Menos de 1 vez cada mes. (a)
- Entre 1 y 3 veces cada mes. (b)
- Entre 4 y 6 veces cada mes. (c)
- Entre 7 y 10 veces cada mes. (d)
- Más de 10 veces al mes. (e)

Anexo 2

Tabla 3. Matriz de datos – Centro escolar RIVENDEL

Encuesta	Actuación ante conflictos (2.1)	Motivos uso del castigo (2.3)	Castigo habitual (2.4)	Frecuencia grupo castigo (2.7)
1	d – e	d	c	a
2	c	d – e	c – d – e	b
3	c	d – e	b – c – d	b
4	c – d	0	c	a
5	b – c	d – e	e	b
6	c	b – d	e	a
7	c	d – e	b – c – d	b
8	b – c	d – e	e	b
9	c	b – d	e	a
10	c – d	0	c	a
11	c – d	0	c	a
12	d – e	d	c	a
13	b – c	d – e	e	b
14	c	d – e	b – c – d	b
15	c	d – e	c – d – e	b
16	c	d – e	c – d – e	b
17	d – e	d	c	a
18	c	b – d	e	a

Recuento de valores:**Actuación docente ante un conflicto (2.1):**

- Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo (3 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación (15 docentes).
- Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido (6 docentes).
- Les pido que expliquen al grupo – clase lo ocurrido y les reprimo ante ellos/as (3 docentes).

Motivos para utilizar el castigo (2.3):

- Nunca o casi nunca utilizo el castigo (3 docentes).
- El/la alumno/a no ha realizado una tarea individual (3 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a (15 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a (9 docentes).

Tipología de castigo (2.4):

- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (3 docentes).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (12 docentes).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (6 docentes).
- Pérdida del recreo (9 docentes).

Frecuencia castigo en mismo grupo – clase (2.7):

- Menos de 1 vez cada mes (9 docentes).
- Entre 1 y 3 veces cada mes (9 docentes).

Anexo 3

Tabla 4. Matriz de datos – Centro escolar EDORAS

Encuesta	Actuación ante conflictos (2.1)	Motivos uso del castigo (2.3)	Castigo habitual (2.4)	Frecuencia grupo castigo (2.7)
1	a – c	d – e	c	c
2	c – d	d – e	a2 – e	b
3	c	c – d	e	b
4	a – b – c	a – b – c – d – e	a2 – b – c – d – e	c
5	c	0	c	b
6	c – g	0	b – e	b
7	c – d	c – d	a2 – e	c
8	c – d – e	0	c	b
9	c	d – e	c – d – e	c
10	c – d	c – d	a2 – e	b
11	e	d – e	d – e	b
12	c	b	d – e	d
13	c	d – e	d – e	b
14	c	d – e	d – e	b
15	c	d – e	c	d
16	b	d – e	d – e	d
17	b	d – e	d – e	b
18	c	d – e	d – e	d
19	c – d	c – d	a2 – e	c

Recuento de valores:**Actuación docente ante un conflicto (2.1):**

- Separo del grupo – clase a los implicados (2 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo (3 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación (16 docentes).
- Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido (5 docentes).
- Les pido que expliquen al grupo – clase lo ocurrido y les reprimo ante ellos/as. (2 docentes).

Motivos para utilizar el castigo (2.3):

- Nunca o casi nunca utilizo el castigo (3 docentes).
- El/la alumno/a no sabe un contenido que debía saber (1 docente).
- El/la alumno/a no ha realizado una tarea individual (2 docentes).
- El/la alumno/a no ha colaborado en un grupo de trabajo (5 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a (15 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a (11 docentes).

Tipología de castigo (2.4):

- Vinculado con un esfuerzo mental: copiar una frase, un texto, etc. (5 docentes).
- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (2 docentes).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (6 docentes).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (9 docentes).
- Pérdida del recreo (15 docentes).

Frecuencia castigo en mismo grupo – clase (2.7):

- Entre 1 y 3 veces cada mes (10 docentes).
- Entre 4 y 6 veces cada mes (5 docentes).
- Entre 7 y 10 veces cada mes (4 docentes).

Anexo 4

Tabla 5. Matriz de datos – Centro escolar ROHAN

Encuesta	Actuación ante conflictos (2.1)	Motivos uso del castigo (2.3)	Castigo habitual (2.4)	Frecuencia grupo castigo (2.7)
1	a – c	d – e	a2 – d – e	c
2	a	b – d – e	b – d – e	c
3	a	b – d – e	b – d – e	c
4	c – d	d – e	d	b
5	b	b – d – e	a1 – a2 – d – e	d
6	c	b – d	a1 – a2	b
7	d – f – g	d – e	b – d	c
8	a	b – d – e	b – d – e	c
9	e	b – d – e	d – e	c
10	c	0	NC	NC
11	c	d – e	e	b
12	c	b – d	a1 – a2	b
13	f – g	d – e	b – d	d
14	c	d – e	e	c
15	c	d – e	d – e	a
16	c	0	NC	NC
17	c – d	d – e	d	b
18	a	b – d – e	b – d – e	c
19	e	b – d – e	d – e	c
20	c	d – e	d – e	c
21	g	0	NC	NC
22	b	b – d – e	a1 – a2 – b – c – d – e	d
23	a – c	d – e	a2 – d	c
24	g	0	NC	NC

Recuento de valores:

Actuación docente ante un conflicto (2.1):

- Separo del grupo – clase a los implicados (6 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo (2 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación (12 docentes).
- Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido (3 docentes).
- Les pido que expliquen al grupo – clase lo ocurrido y les reprimo ante ellos/as (2 docentes).
- Les hago explicar ante sus compañeros/as qué ha ocurrido y les castigo (2 docentes).
- Selecciono alumnos/as, ajenos a dicha situación, para que realicen una mediación entre las partes implicadas (estando yo presente o sin estarlo) (4 docentes).

Motivos para utilizar el castigo (2.3):

- Nunca o casi nunca utilizo el castigo (4 docentes).
- El/la alumno/a no ha realizado una tarea individual (10 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a (20 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a (18 docentes).

Tipología de castigo (2.4):

- Vinculado con el esfuerzo físico: correr, vueltas a la pista, flexiones, abdominales, etc. (4 docentes).
- Vinculado con un esfuerzo mental: copiar una frase, un texto, etc. (6 docentes).
- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (7 docentes).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (1 docente).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (15 docentes).
- Pérdida del recreo (13 docentes).
- NC (4 docentes).

Frecuencia castigo en mismo grupo – clase (2.7):

Menos de 1 vez cada mes (1 docente).

Entre 1 y 3 veces cada mes (5 docentes).

Entre 4 y 6 veces cada mes (11 docentes).

Entre 7 y 10 veces cada mes (3 docentes).

NC (4 docentes).

Anexo 5

Tabla 6. Matriz de datos – Centro escolar VALINOR

Encuesta	Actuación ante conflictos (2.1)	Motivos uso del castigo (2.3)	Castigo habitual (2.4)	Frecuencia grupo castigo (2.7)
1	c	d – e	NC	NC
2	c – d	d – e	a2 – c – d	b
3	a	d – e	a2 – e	b
4	b	d – e	a2 – d – e	c
5	a – c	d – e	b	c
6	c	d – e	d – e	c
7	c – d	0	NC	b
8	c	d	b – c	b
9	a	d – e	a2 – d	c
10	c – d	d	a2 – d	b
11	b	d – e	a2 – c – d – e	c
12	c	0	NC	NC
13	a	0	NC	NC
14	a – c	d – e	b	c
15	c	d – e	d – e	c
16	c	d	b – c	c
17	c	0	NC	NC
18	a – c	d – e	b	c
19	a	0	NC	NC
20	b	d – e	d – e	b
21	c	d	b – d	b
22	c	d – e	d – e	c

Recuento de valores:

Actuación docente ante un conflicto (2.1):

- Separo del grupo – clase a los implicados (7 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados y les castigo (3 docentes).
- Separo del grupo – clase a los implicados, diálogo con ellos/as y les advierto para que no se repite la situación (15 docentes).
- Les pido que expliquen ante el grupo – clase qué ha ocurrido (3 docentes).

Motivos para utilizar el castigo (2.3):

- Nunca o casi nunca utilizo el castigo (5 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia un/a compañero/a (17 docentes).
- El/la alumno/a tiene una actitud inadecuada hacia el profesor/a (13 docentes).

Tipología de castigo (2.4):

- Vinculado con un esfuerzo mental: copiar una frase, un texto, etc. (6 docentes).
- Vinculado con un esfuerzo intelectual: ampliar la temática de un contenido temático, preparar una presentación de un ámbito de estudio, etc. (6 docentes).
- Inactividad: no hace la actividad que hace el resto, se marcha al rincón de pensar, etc. (4 docentes).
- Separación del grupo: se marcha a trabajar a una sala de estudio, a un aula, etc. (10 docentes).
- Pérdida del recreo (7 docentes).
- NC (6 docentes).

Frecuencia castigo en mismo grupo – clase (2.7):

- Entre 1 y 3 veces cada mes (7 docentes).
- Entre 4 y 6 veces cada mes (10 docentes).
- NC (5 docentes).



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063