

Concepciones sobre el castigo en maestros y maestras: entre la dimisión y el deseo

Concepções sobre o castigo em professores e professoras: entre a demissão e o desejo

Conceptions about punishment in female and male teachers: between resignation and desire

María Paulina Mejía
Marlon Cortés
Gloria Luz Toro
Michael Parada Bello
Leidy Marcela Palacio *

* María Paulina Mejía es Magíster en Ciencias Sociales: Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social. Profesora Asociada de la Universidad de Antioquia, Correo electrónico: mpmejia17@gmail.com; Marlon Cortés es Magíster en Ciencias Sociales: Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social. Profesor Asistente de la Universidad de Antioquia, Correo electrónico: cortesmarlon@gmail.com; Gloria Luz Toro es Magíster en Ciencias Sociales: Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social. Profesora de cátedra de la Universidad de Antioquia, Correo electrónico: glorilta@yahoo.com.mx; Michael Parada Bello es estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Correo electrónico: mparada03@gmail.com; Leidy Marcela Palacio es estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Correo electrónico: muesire@yahoo.es

Resumen

¿Qué concepciones del castigo escolar tienen los maestros? Esa pregunta es el foco de la investigación que sirve de fuente para este artículo. En él se afirma que los maestros están divididos entre sus concepciones conscientes e inconscientes sobre el castigo. Tales concepciones harían que el maestro dimita de su función cuando al castigar goza haciendo sufrir al infante o cuando se paraliza y no puede transmitir la norma; o también, harían que el maestro responda con su deseo y pueda actuar sin caer en la impotencia y la desesperanza, a pesar de las imposibilidades inherentes a la educación.

Palabras clave

Castigo escolar, deseo, norma, educación, profesores.

Resumo

Que concepções de castigo escolar têm os professores? Essa pergunta é o foco da pesquisa que serve como fonte para esse artigo. Nela se afirma que os professores estão divididos entre suas concepções conscientes e inconscientes sobre o castigo. Tais concepções fariam que o professor demita de sua função quando ao castigar desfruta fazendo sofrer ao infante ou quando se paralisa e não pode transmitir a norma; ou também, fariam que o professor responda com seu desejo e possa agir sem cair na impotência e a desesperança, ainda diante das impossibilidades inerentes à educação.

Palavras chave

Castigo escolar, desejo, norma, educação, professores.

Abstract

What conceptions of school punishment do the teachers have? This question is the focus of the research which is the source of this article. In it is told that teachers are detached between their conscious and unconscious conceptions about punishment. Such conceptions would do that a teacher resigned of his / her duties when to punish he / she enjoys making suffering a child, or when he / she paralyzes and can not transmit a rule; or they would do that a teacher responds with his / her desire and can act without falling on powerlessness or despair, against all the impossibilities attached to education.

Key words

School Punishment, desire, rule, education, teachers.

Fecha de recepción: 16 de mayo de 2012

Fecha de aprobación: 10 de agosto de 2012

Introducción

¿Qué ha sucedido con las concepciones que del castigo escolar tienen los maestros luego de la promulgación de las leyes que protegen a la infancia? ¿Qué concepciones de castigo inspiran hoy a los maestros de preescolar y primero de primaria? Estas preguntas las respondieron siete profesores y profesoras de algunos establecimientos educativos del Valle de Aburrá, Antioquia (Colombia).

Para tal fin, realizamos una investigación bajo dos principios metodológicos fundamentales: la *docta ignorancia*, como una posición frente al saber y a la conversación que se tejió con cada maestro, y un modo de *interpretar* los dichos y los decires de los maestros, que parte de la concepción de sujeto que propone la teoría psicoanalítica. Ellos, a través de sus dichos y sus modulaciones, nos indican qué sucede hoy con sus concepciones, cómo pendulan entre los requerimientos que hacen las leyes de infancia y adolescencia, y sus concepciones más íntimas; permiten también colegir de qué modo ser maestros es una posición que cuesta sostener en los senderos del deseo, y que a veces se extravía, oscureciendo las intenciones que subyacen al acto de castigar a los alumnos.

Sobre la metodología

Las preguntas antes planteadas dieron lugar a una metodología de investigación que tuvo como centro fundamental los principios de la docta ignorancia y un modo de interpretar los decires de los maestros entrevistados, que orientaron, custodiaron la investigación y que se fueron trenzando en la medida en que se avanzaba en el camino.

a. Sobre la posición de docta ignorancia

Pero todos los que investigan mediante la comparación con algo presupuesto como cierto, juzgan, proporcionalmente, lo incierto.

De Cusa (1985, p. 23).

Comparar lo que el investigador presupone como cierto con algo que le es desconocido, es un método, según Nicolás de Cusa, que precipita al investigador al juicio. Con la advertencia del autor, esta investigación parte de un principio fundamental: el investigador estará frente a los datos en posición de docta ignorancia. Ello significa que cada investigador debe suspender sus presupuestos lo más que pueda, para que el encuentro con lo incierto pueda provocar nuevos saberes.

El principio de la docta ignorancia supone cuidar una posición que sepa esperar, estar en falta; es decir,

no apresurarse a poner como segundo significativo los conceptos e ideas previas del investigador. No se trata, con ello, como dice Graciela Frigerio (2010), de un elogio a la ignorancia, sino al trabajo de poder dejar de lado, de

desnaturalizar, desoír aquello de lo que al no ser pensado se traduce en prejuicio que influye, condiciona, hace pantalla, impide el encuentro con el otro (con lo enigmático del otro) y con el saber (con lo enigmático de lo por-conocer) (p. 106).

Este principio supone, en un proceso de investigación, partir de una pregunta y no precipitarse a responderla con los saberes que el investigador ya tiene.

¿Cómo, entonces, se construye el saber? Es pertinente escuchar a cada uno de los entrevistados, solo orientados por una pregunta central; dejar que sus palabras discurran, que se deslicen del dicho al decir del sujeto, para saber, entonces, algo de su verdad, esto es, de sus concepciones más íntimas sobre el castigo.

b. Sobre la interpretación de los dichos

Sobre la interpretación, Jacques-Alain Miller (1997) aporta una indicación muy precisa, en tanto señala que es necesario pasar de la dimensión del hecho a la dimensión del dicho. Es decir, en una investigación que, con principios psicoanalíticos, se ocupa de conocer las concepciones íntimas de un sujeto, no se trata de verificar los hechos, consiste en escuchar los dichos. Pero la recomendación metodológica no se queda allí; es preciso hacer algo con el dicho, es preciso “cuestionar la posición que toma aquél que habla con relación a sus propios dichos” (Miller, 1997, p. 39).

Entonces, el segundo principio que orientó esta investigación fue: los dichos se interpretan a partir de los decires del sujeto, es decir, de la modalización que cada uno de los maestros hizo frente a sus palabras. Esa modalización permitía sacar a la luz posiciones íntimas que generalmente están veladas por los *deber ser* y por los ideales.

¿Qué nos enseñaron los maestros sobre sus concepciones de castigo?

Tras escuchar los dichos de los maestros y sus modulaciones, es decir, sus posiciones, pudimos categorizar sus respuestas en unas metáforas que condensan sus múltiples concepciones sobre el castigo escolar, el cual se nos revela en toda su complejidad. Esto quiere decir que las concepciones del castigo contienen una serie de elementos que, anudados, hemos convenido en nombrar como *círculo del castigo*.

En este circuito encontramos algunos modos como el maestro castiga; modos particulares como el otro ingresa en su discurso; unas concepciones de autoridad y de diálogo; unos *para qué y por qué* se castiga al infante; unas dimensiones inconscientes que también determinan sus concepciones de castigo; unos afectos que revelan disposiciones del maestro hacia el alumno, y unas concepciones de *educación infantil e infancia* que definen el acto de castigar. A continuación se presentan dichas metáforas.

a. Rostros del castigo

¿Cómo se está castigando a los niños en la actualidad? ¿Qué medios eligen hoy los maestros? ¿Está exiliado el castigo físico de las aulas? Si bien en el siglo XX el cuerpo se desvanece como blanco del castigo, por efecto de las leyes que regulan esta acción, permanecen formas sutiles de intervenir lo corporal. Incluso, la tendencia a intervenir sobre el cuerpo de los niños con una palmada o un empujón, no cesa, a pesar de la prohibición. Esta tendencia a castigar físicamente se exagera allí donde el alumno no se somete a los designios del maestro, conduciéndolo hacia los tortuosos caminos de la impotencia.

Sin embargo, el temor a la sanción se ofrece hoy como dique. El profesor se abstiene por el temor a ser descubierto por los otros, para evitar la consecuente sanción social y jurídica que ello conllevaría.

No obstante, quedan otros modos más sutiles como los maestros pueden expresar su rabia e impotencia sobre el cuerpo del niño, modos más etéreos y menos verificables por el derecho: la mirada y el tono de voz con el que se le habla al alumno. Prohibida la palmeta, prohibido el escarnio público y el encierro, queda la posibilidad de mirar con rabia, o no mirar, subir el tono o no hablar, modos de castigo que pueden permitirle al maestro “descargar su cólera sobre el acusado”.

Igualmente, privar a los niños de los objetos más preciados¹ se constituye en otro modo de castigo en la actualidad. Así, “el sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya los elementos constitutivos de la pena. El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos” (Foucault, 2004, p. 18). De esta manera, uno de los saberes que ahora requiere el docente consiste en ubicar, de forma precisa, cuáles son aquellos objetos valorados por el infante, que al ser retirados le provocarán sufrimiento. El dolor como medio se conserva en las prácticas de castigo dirigidas a la infancia, pero resituado, entre otros, al tener.

1 Para los infantes son: dulces, recreo, cierto tipo de juegos, compañía de sus pares.

Los maestros también utilizan como medio para castigar el ser del niño. Es decir, las valoraciones y representaciones de sí. De esta manera, culpabilizar y privar del afecto son otras estrategias que utilizan los profesores para castigar a sus alumnos. En este punto se espera que el niño se sienta mal con lo que él es y, en consecuencia, cambie de comportamiento para recuperar aquello que perdió, lo que en este caso sería la anterior representación y valoración de sí.

Pero en medio de estas prácticas de castigo, el maestro no está solo. En su discurso hacen presencia tres modalidades del otro².

b. El lugar del otro en los maestros

El otro aparece en el discurso de los maestros bajo tres formas: lo jurídico, la formación universitaria y la institución educativa.

El otro jurídico, representado para ellos por la Ley 1098 de 2006³ y el manual de convivencia⁴, hace presencia para algunos maestros como una instancia que prohíbe la utilización del significante *castigo* y ciertas prácticas, como el castigo físico y los gritos. En su remplazo, la ley les propone emplear el significante *sanción* y utilizar el diálogo como herramienta preventiva y correctiva. Sin embargo, los docentes no están de acuerdo con esta propuesta, porque la relacionan con laxitud, permisividad y desdibujamiento de su rol de autoridad. Así, en muchas ocasiones recurren a estrategias por fuera del otro que les permitan corregir las transgresiones de los menores, estrategias que en ocasiones presentan un tinte de severidad. Sin embargo, también se pudo evidenciar que el otro jurídico constituye, en la actualidad, un dique que regula los excesos de los maestros, así en su discurso aparezca como un estorbo en ocasiones.

El otro de la formación universitaria se constituye hoy, para los maestros, en una orientación funda-

2 Tómese el Otro como una serie de ordenamientos simbólicos que proponen las culturas para regular los vínculos sociales.

3 En Colombia, la reforma del Código del Menor, Decreto 2737 de 1989, culminó quince años después, en noviembre de 2006, con la aprobación del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098), el cual tiene por objeto “establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado” (art. 2o.; Congreso de la República, 2006).

4 La Ley General de Educación, en su artículo 87, define que todos los establecimientos educativos deben tener un reglamento o manual de convivencia, en el cual definan los derechos y obligaciones de los estudiantes (Congreso de la República, 1994).

mental en su práctica docente. El proceso en su paso por la formación universitaria ha dejado huellas en sus concepciones sobre el castigo. Sin embargo, esta formación no logra impactar ciertas dimensiones de la subjetividad del maestro, y no asegura que la educación de los infantes marche sin tropiezos.

De igual modo, en el discurso de los maestros está presente el otro de la institución educativa, representado por los directivos, pares y padres de familia de la institución en la cual trabajan. Estos interlocutores pueden ser un apoyo o un estorbo en el ejercicio docente. Los pares académicos en ocasiones los apoyan, sugiriéndoles nuevas estrategias educativas cuando la imposibilidad hace presencia en las aulas; pero, a su vez, la mirada de los pares se vuelve reguladora de sus actos, es decir, algunos maestros se abstienen de utilizar ciertas prácticas de castigo, por temor a ser vistos por los pares y, en consecuencia, sancionados por las directivas. Por su lado, los padres de familia aparecen, la mayoría de las veces, como un obstáculo, en tanto desautorizan a los maestros como figuras de autoridad y no transmiten con cierta consistencia una norma en la casa, que le permita al infante unos mínimos de regulación cuando llega a la escuela.

c. Autoridad y castigo

Pero, ¿por qué en una investigación que se pregunta por el castigo aparece, ligado a él, el ejercicio de autoridad? Encontramos que castigar es posible para el maestro por ser un garante del orden. Sin embargo, se jugará en el vínculo con su estudiante la posibilidad de ser reconocido como una autoridad si el orden que representa (la ley) los regula a todos, incluso a él. Dicha representación no es un *estado*, y esto implica que el maestro no siempre actuará de conformidad con la regulación; en ocasiones, no será moderado, se excederá. El análisis de las entrevistas nos fue mostrando la complejidad de esta situación, fue revelando algunos matices.

Encontramos que, en algunas ocasiones, los maestros sitúan al amor como una base de su ejercicio de autoridad. Si el maestro ama a sus estudiantes y, a su vez, conquista en ellos el estatuto de ser amado, podrá representar la ley de manera sostenible. Si el vínculo se vale del amor, el ejercicio de autoridad podría proteger a los sujetos de sus excesos.

Sin embargo, el vínculo no es enteramente homogéneo; podría decirse, más bien, que la ambivalencia lo constituye. Representar para los niños la posibilidad de una identificación y paralelamente el recuerdo de la prohibición, hace que la presencia del maestro no sólo infunda respeto, sino que también genere un resto de hostilidad y resistencia. Que los niños no siempre acepten la oferta del maestro, lo puede disponer a la violencia.

A la variabilidad afectiva propia del vínculo se suman las posiciones que un maestro asume cada vez que hay transgresiones de los niños: algunas veces responde corrigiendo y, en otras, cediendo a variadas formas de dimisión. Ello deja entrever que no es posible ser *la autoridad*, sino que existen maneras contingentes de ejercerla y posiciones particulares del maestro frente a los actos transgresores de los niños, que no es lo mismo que ser autoridad de cualquier manera.

Asegurar que el vínculo no es homogéneo, es afirmar que el amor no siempre gobierna la lógica del maestro al castigar. Si a veces el amor es condición de la autoridad, en ocasiones se presentan afectos y excesos que dificultan tal tarea. Justo ahí donde el maestro se excede, dimite –ya sea porque castiga severamente o porque es permisivo–. Y se excede porque, a pesar de sus empeños, no alcanza a controlar todo de las pulsiones de los niños.

Al encontrarse con este imposible de la educación, el maestro dimite en ciertas ocasiones: esas en las que de dicha imposibilidad hace impotencia, puesto que cree poder tener un control total sobre las pulsiones. Dejar impune la falta de un estudiante, ya sea porque el niño lo afecta o porque no supo qué hacer, inmoviliza al maestro, lo desplaza, porque prefirió dejarle al silencio el destino de su intervención. Por otro lado, el castigo severo evidencia que el maestro no deja de ser humano; el goce⁵ se hizo presente.

Estas dificultades a que aludieron los maestros nos permiten pensar: ¿qué maestro, o adulto en general, no tiene ciertas dificultades con el ejercicio de la autoridad? Ser un referente de autoridad no se consigue de una vez y para siempre. Si solo en el vínculo es posible ser reconocido como autoridad, este reconocimiento exige, pues, que el maestro haga ver en la ley una promesa: la “promesa de las prohibiciones” que preparan para el futuro (Meirieu, 2004, p. 36). Hacer respetar la ley, pero sin dimitir, será posible si el maestro no olvida que, por bien que realice su tarea, no logrará regular todo del otro ni de sí mismo, reconociendo así lo que de imposible tiene la educación, para que descubra lo que sí es posible y cree salidas.

d. Castigo y ¿diálogo?

El diálogo fue otra dimensión que emergió una y otra vez cuando los maestros hacían alusión al castigo.

5 El *goce* es una noción del psicoanálisis que indica que el sujeto entra en el terreno de una satisfacción que desviste al otro de cualquier recubrimiento amoroso, de cualquier consideración; así, el sujeto se salta la ley como límite y se entrega a un más allá del placer, a un exceso. Ese más allá supone para el sujeto un placer en el sufrimiento propio y del otro.

Encontramos que los entrevistados señalaron el diálogo como un imperativo al que están prestos y que definirían, idealmente, como el pilar de su práctica pedagógica. *Dialogar* con el niño es, al parecer, una actividad primordial para ellos. Sin embargo, en el devenir de las entrevistas pudimos constatar que el significante *diálogo* admite modulaciones y que, generalmente, lo que en principio aparece como un prestigioso y deseado ideal de conversación con los niños –del cual el maestro sería un adepto incontrovertible–, se convierte, pronto, en una práctica más cercana a la inculcación, la ridiculización, la subordinación, entre otras.

Cierto es que, académicamente, el diálogo goza de gran valor pedagógico. Pero tal como los maestros lo conciben –si se cuenta no solamente con lo dicho, sino también con la posición del maestro ante su dicho–, resulta teniendo un rostro distinto del ideal. Es decir, las *conversaciones* que dicen tener los maestros con los niños se definen por ser una actividad unilateral, con una característica: la ausencia de la voz del niño.

Un ejemplo ilustra y sintetiza la idea de que el niño tiene la palabra, pero para decir lo que los maestros quieren escuchar, lo que es igual a no tenerla en propiedad.

Dice una maestra que detrás de cada acto del niño hay una *historia*. La maestra tiene noticia de que hay una motivación íntima a la cual no es fácil de acceder, y que el diálogo es una vía oportuna para saberla; no obstante su saber, la *conversación* que dice tener con un niño se parece más a un interrogatorio, que concluye con la presentación del modo ideal –de la maestra– de resolver los problemas.

Así, concluimos que una esencial condición para que haya diálogo es, precisamente, que haya escucha. Esta condición exige que quien escuche cese de presumir que lo sabe todo de un otro que, a su vez, sabe nada de sí mismo. Si castigar es ratificar en el otro lo ya sabido, es siempre adjudicarle lo inmediato y silenciarlo, sin retén, escuchar es, por su parte, prestarse a lo ignorado, detenerse en lo ya sabido y contenderlo, porque es dar lugar a lo que un interlocutor intenta dirigir, ofrendar, para así, incluso, cuestionarlo. El diálogo supone, pues, la ofrenda de la palabra, pero también la promesa de la escucha. La escucha de una inédita producción de sentido que nadie sabe, ni siquiera quien la está diciendo: solo que, diciéndose, adviene.

e. ¿Para qué se castiga a los niños?

¿Qué efecto en el niño se espera produzca el castigo? Los maestros aluden a dos efectos: con el castigo se espera educar al infante y hacerlo responsable de sus actos. Pero, en ocasiones, este ideal se desvanece y es

otro efecto el que se espera, uno pocas veces confesado por los educadores: hacer sufrir al niño mediante el castigo prodigado. Este efecto, profundamente humano, emerge allí cuando el agente se tropieza con la imposibilidad inherente a la educación.

Sobre la *responsabilidad*, ese efecto tan anhelado por la cultura, los maestros procuran producirla guiados por lo que sucede con el niño en dos momentos: primero, el maestro le atribuye al niño el desconocimiento de su falta y por ello lo castiga: para “hacerlo caer en cuenta de la falta cometida”; segundo, los docentes suponen que el niño ya puede discernir lo bueno de lo malo. En consecuencia, si el menor transgrede, el castigo tendrá como fin la corrección. Sin embargo, llama la atención que nuevamente la voz del niño está exiliada del proceso de responsabilización, la voz en tanto medio para que él pueda decir, interrogarse, encontrar que hay alguien que al no saber qué móviles le empujan a la transgresión, le invita a conversar, a pensarse y a saber algo de sí, para así poder responder por los actos.

De esta manera, vemos que para algunos maestros la responsabilidad es algo que se construye desde el exterior, dando noticia a los menores de los actos cometidos y no interrogando en lo íntimo del sujeto qué lo hace transgredir repetitivamente. Sin embargo, educar para la responsabilidad supone interrogar al sujeto y causar en él un cuestionamiento que lo concierna, para que así pueda responder por lo que ha hecho; de lo contrario, cualquier intento de hallar la responsabilidad por fuera del sujeto serían actos fallidos que lo único que lograrían es silenciar su subjetividad y someterlo a los intereses de otro.

Pero cuando el efecto esperado con el castigo se desliza del discernir consciente del maestro, emergen otras motivaciones, muchas veces ajenas para el propio docente, que más que buscar la responsabilidad en el niño, lo que persiguen es una satisfacción propia. El hacer sufrir al niño mediante el castigo como fin último, se convierte en la medida desesperada del docente para aliviar el malestar que le ocasiona el hecho que el niño no atienda sus normas. Así, el castigo pierde su función simbólica y aparece como un medio para procurar dolor y gozar del dolor causado.

Con estas revelaciones de los maestros se podría decir que el otro de la ley se ha encargado de vetar ciertos objetos como nocivos para la corrección, pero ha olvidado las motivaciones íntimas de quien castiga. Se ha puesto límite al objeto y no al sujeto, pues el maestro puede no usar los objetos prohibidos por el otro y aun así arreglárselas para castigar, contando más con sus motivaciones inconscientes que con sus ideales pedagógicos.

f. ¿Por qué se castiga a los niños?

De los fines del castigo, también surge la pregunta por aquello que lleva a una profesora a castigar. Con esta pregunta, lo primero que surgió fue lo que llamamos la *naturalización del castigo*. En los maestros existe la idea de que es *natural* castigar cuando el niño comete una falta. Podríamos resumir sus dichos en la siguiente expresión: “castigo porque los niños cometen faltas”. Es una naturalización que ya había develado Michel Foucault en su texto *Vigilar y castigar* (2004, p. 108).

Lo cierto es que, en el análisis de las entrevistas, lo que emerge es que dicha naturalización no existe, por varias razones: no todos los maestros castigan, no todos castigan por las mismas faltas y no todos los castigos son iguales para las mismas faltas. Es decir: el castigo no es natural. De ahí que sea necesario identificar cuál es el elemento con que los maestros justifican su manera particular de castigar. Y dicho elemento no es otro que su subjetividad.

¿Qué de subjetivo hay en la justificación que utilizan los maestros para castigar? Dos elementos: por un lado, *la impotencia del maestro*, y por otro, *su deseo como educador*.

Cuando aparece la impotencia, el maestro se convierte en un maltratador, pues no sabe qué hacer con ese niño que no se acopla a las lógicas grupales, y entonces lo castiga ejerciendo su poder de profesor. Cuando justifican el castigo por esta vía, aparece un elemento que llama la atención: disfrutan cuando ven doblegado al alumno. La dimensión de goce en el maestro aparece cuando castiga por experimentar impotencia frente a sus alumnos.

Por otro lado, el castigo también se justifica cuando el maestro está como *representante de ley* para el niño. Lo que nos indicaron las entrevistas es que no siempre el castigo es maltrato. En ocasiones, es una práctica que favorece el ingreso de los niños al mundo simbólico de las normas. Pero para ello, el maestro ha de estar en una posición de tercero, como decía una profesora: “lo que él debe de hacer no es porque la profe diga”, “no soy yo quien pone los castigos”. De ese modo, la maestra no se queda en una discusión imaginaria con el estudiante, y entonces lo remite al gran otro, que es la ley, y a los manuales de convivencia, que son su representante en cada institución educativa.

g. Historia personal del maestro y castigo

En medio de las entrevistas fue inevitable que los maestros hicieran alusión a su propia historia cuando hablaron sobre sus modos de castigar. Y esto sucedió, precisamente, porque en todas las entrevistas

emergió un concepto de manera clara: *la repetición*, en dos modalidades: “castigo como fui castigado” y “me castigo como me castigaron”.

En la primera modalidad, varios de los entrevistados nos sorprendieron cuando, en medio de sus relatos, repetían con sus estudiantes los modos como fueron castigados en su infancia. Lo que emergió en las entrevistas llamó a un concepto nuclear en el psicoanálisis: *la repetición*. Sigmund Freud la denomina como una *compulsión demoníaca* (1979b, p. 36) que lleva a los sujetos hacia lo mortífero. ¿Qué repite el sujeto? La satisfacción pulsional. En palabras de Freud: “compulsión de repetición y satisfacción pulsional placentera directa parecen entrelazarse en íntima comunidad” (1979b, p. 22). Algo del orden de la satisfacción pulsional se pone en operación cuando el sujeto es castigado, y es precisamente este punto el que se repite cuando el sujeto castigado es quien tiene el poder de castigar. Una maestra nos lo enseñó: priva a los niños de lo que les gusta, les levanta la voz y fantasea con dar una palmada, tal y como la castigaron a ella.

En la segunda modalidad de repetición (“me castigo como me castigaron”) está la entrevista de un maestro con una manera particular de repetir el modo como fue castigado: se aruña cuando le sobreviene el impulso agresivo, porque sus estudiantes no le obedecen. Para comprender esta situación recurrimos a Freud, particularmente en sus textos *Pulsiones y destinos de pulsión* y *El malestar en la cultura*. Con el primer texto, comprendimos que *la vuelta hacia la propia persona* es uno de los destinos de la pulsión, en el cual el sadismo se convierte en masoquismo. Y con el segundo, entendimos cuál es el proceso por el cual sucede esta vuelta hacia sí mismo: el superyó, como conciencia moral, ejerce sobre el yo la misma severidad con la cual el yo se habría satisfecho con otros individuos.

h. Afectos del maestro cuando castiga

De la mano de estas concepciones múltiples, cambiantes y paradójicas que tienen los maestros sobre castigo, hay asociados ciertos afectos, caracterizados por rasgos distintos: emergen en ellos unos afectos del lado del goce y otros del lado del deseo. Así, allí donde se localiza el goce, se puede decir que el sujeto ha dimitido en su función de autoridad, mientras que el deseo⁶ y sus manifestaciones nos indican que la función del maestro se conserva en ciertos actos.

Cuando el alumno no obedece, es muy común que en el maestro emerjan afectos del lado del goce, como

6 El *deseo*, por su parte, es resultado de la aceptación de la ley como reguladora de los excesos, y permite el recubrimiento simbólico del otro.

la rabia, el placer de ver sufrir al castigar y el culpabilizar al infante. De acuerdo con Héctor Gallo (2007), “el mal humor como toque de lo real, es la respuesta al hecho de que ‘las cosas nunca son como uno quiere’” (p. 15). Así, estar inmersos en el mundo del lenguaje nos permite anhelar, querer que las situaciones marchen a la altura de los ideales. Pero, como dice el autor, las cosas no son como uno quiere. ¿Qué respuestas pueden dar los sujetos frente a esa distancia entre sus ideales y lo que realmente ocurre? En ocasiones, los maestros responden del lado del maltrato, como ellos bien lo refieren. Aparece entonces un empuje a castigar, no para que el niño cambie y rectifique su comportamiento, sino para verlo sufrir.

Del lado del deseo está la ternura que puede sentir el maestro hacia un niño, incluso luego de castigarlo. La ternura nos indica que entre maestro y alumno se ha tejido un vínculo que en muchas ocasiones le sirve de dique al primero cuando se enfrenta a situaciones que lo ponen del lado de la impotencia en la educación de sus alumnos. La ternura, entonces, le da la posibilidad al maestro de recubrir al sujeto de valoración, para así no convertirlo en objeto de sus satisfacciones más sórdidas, sino, más bien, elevarlo a la categoría de objeto valioso. Pero como ya lo anotamos, el amor no siempre es garantía en el vínculo, en tanto este por naturaleza es ambivalente. Entonces, ¿qué protege al infante del maltrato de los agentes educativos?

i. Concepciones de infancia y de educación infantil

Hablar sobre las concepciones de castigo llevó a los maestros a hacer alusiones directas sobre sus concepciones de infancia y de educación infantil, de las cuales unas pertenecen a la esfera de lo consciente y otras a la de lo inconsciente. La concepción consciente está del lado de lo que estiman correcto y la inconsciente está más próxima al exceso o la indulgencia.

Hallamos, en este sentido, tres tendencias en las concepciones de infancia: una en la que la concepción consciente expone que los niños deben ser responsables, y la inconsciente enseña que el niño es víctima. Otra, en la que la primera concepción muestra que los niños no tienen pulsión, que pueden ser controlados y que puede ser educado todo de ellos y sin contratiempos, mientras que la segunda presenta el encuentro que vive el maestro con la pulsión, con la imposibilidad de educarlo todo y de controlarlo todo de los niños. Y una más, en la que la concepción consciente ostenta que la transgresión del niño se presenta a pesar del castigo, porque los padres no ponen reglas en la casa, o porque falta la figura paterna, y otra inconsciente, que vira hacia el niño e intenta hacerlo partícipe y responsable de dicha transgresión.

Encontramos, respecto a las concepciones sobre educación, que los maestros se reúnen en un punto: educar a los niños es difícil porque, para hacerlo, hay que cuidar de no frustrarlo, de no maltratarlo, de no ocasionarle sufrimiento, de que no pierda y de que los papás y las mamás no se sientan molestos para que no protesten y no demanden.

En este sentido, hallamos tres tendencias en torno a las concepciones sobre educación infantil: una en la que la concepción consciente del maestro valora y cree en la posibilidad de dialogar con los niños en cuanto transgreden, o para que no lo hagan; pero cuando dicha concepción se agota, emerge otra inconsciente, en la que una posición enérgica, autoritaria y drástica sale a la luz. Otra concepción, en la que la amabilidad es la alternativa consciente con la que cuentan los maestros al educar a los niños; amabilidad que suele caducar y emerge el castigo. Y otra concepción, en la que el amor es lo que el maestro tiene muy presente al educar, pero ese amor se agota y surge, en su lugar, un no todo amor en la relación entre maestro y alumno.

De este recorrido podemos derivar unas preguntas: ¿qué concepción de infancia construir para que en el centro esté la protección, el cuidado, la responsabilización de los niños y no su victimización? La Ley 1098 de 2006, al proponer que los niños sean protegidos, ¿con ello los localiza en el lugar de víctimas? ¿Qué relación coexiste entre la declinación del amor y la transgresión?

j. Respuestas del niño frente al castigo

Por último, los maestros también hacen referencia a las respuestas de los niños frente a sus castigos. Los maestros nos mostraron que los infantes responden de tres modos: unos se contienen⁷ después del castigo, otros se contienen por un tiempo, pero vuelven a transgredir, y a otros ningún castigo los contiene. Entonces, lo anterior nos propondría que frente a los mismos requerimientos y exigencias de los maestros, cada niño responde de manera distinta.

Con estas respuestas hicimos las siguientes reflexiones teóricas:

Aceptar las normas, los diques, no es un hecho natural o espontáneo, es una disposición que, según Freud, puede emerger si hay una autoridad superior e hiperpotente que exija el cumplimiento de las normas.

Educar a un niño es imposible, porque lo que se domesticaría sería la pulsión, cosa que no se puede.

7 La palabra *contener* tiene varias acepciones: moderar, sujetar, dominar, domar, abstenerse, aguantar, frenar, sofocar, sujetar, detener, inhibir (Diccionario Océano de sinónimos y antónimos, 1999).

Lo imposible a la hora de educar es pretender regular todo de las pulsiones. Si se trata de inscribir al niño en la cultura que le antecede, convendría instruirse sobre lo que le acontece frente a las normas, no solo para comprenderlo, no únicamente para decir que es muy difícil que cumplan con ellas, sino para acompañarlo en la espinosa tarea que le proponemos, a saber, renunciar a algo de sus pulsiones; trasladar lo bueno para él en malo para el otro implica que haga un reconocimiento de que aquello que le procura satisfacción, aunque le ofrezca contento, produce un daño, no solo en el otro, sino también en él, en tanto, por ello, recibirá del adulto castigo y sentirá angustia por la pérdida de amor. Muy probablemente el encuentro día tras día con el no todo que se quiere negar, es lo que produce ese malestar frente a la labor de educar a los niños que les escuchamos a los maestros.

Igualmente propusimos unas salidas que pueden orientar a la hora de emprender la tarea de educar a los niños: una, atribuirles sus actos y omisiones, para que puedan hacerse cargo de ellos. Otra, transmitirles un *no todo posible*, para hacer advenir la responsabilidad. Una más, atribuir sin acusar, es decir, comprender al niño sin excusarlo, pero sin acusarlo. Y otra, comprenderlo sin desresponsabilizarlo.

A modo de conclusión

Este estudio nos permite evidenciar a un maestro dividido entre sus concepciones conscientes y sus concepciones inconscientes sobre el castigo. El *deber ser* y el *deber hacer* que atraviesan los manuales y las leyes de infancia se ofrecen como diques en el quehacer pedagógico, útiles para regular los excesos cuando de castigar se trata.

Sin embargo, estas mismas leyes, que han forcluido el significativo *castigo* y en oposición han propuesto el de *sanción*, en ocasiones son vividas por los maestros como estorbo, toda vez que limitan tanto su ejercicio de la autoridad en aras de evitar el maltrato, que parecen propender por la laxitud en la educación de la infancia. Esta situación es vivida por los maestros como un asunto muy problemático, pues de ninguna manera favorece la transmisión de la norma a los niños; por el contrario, en muchas ocasiones motivan la repetición de la transgresión.

Ante esta circunstancia, el maestro castiga a los alumnos en la intimidad de su aula de acuerdo con sus presupuestos más íntimos, unos consentidos y argumentados a nivel consciente, y otros derivados de la puesta en escena de dimensiones inconscientes, aquellas construidas en su historia personal. En este punto, el maestro actualiza el modo particular como él vivió la condición de ser castigado por un adulto.

Y en este pendular entre el *deber ser* y su historia, aparece un maestro que, en ocasiones, dimite de su función cuando goza haciendo sufrir al infante o cuando se paraliza y no puede transmitir la norma, o un maestro que a veces responde con su deseo y sabe hacer con una de las imposibilidades de la que Freud nos habló: la educación. Así, no se entrapa en la impotencia, sino que construye salidas a su propio malestar, cuando se encuentra que, a pesar de su deseo de maestro, *no todo es posible*.

Referencias bibliográficas

- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial 41.214. Ministerio de Educación. Recuperado el 12 de diciembre de 2011 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (8 de noviembre de 2006). *Ley 1098, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial 46.446. Secretaría del Senado. Recuperado en marzo de 2011 de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html
- De Cusa, N. (1985). *La docta ignorancia*. Barcelona: Orbis.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1979a). El malestar en la cultura [1930]. En *Obras completas* (pp. 57-140). Vol. 21. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979b). Más allá del principio del placer [1920]. En *Obras completas* (pp. 1-136). Vol. 18. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979c). Pulsiones y destinos de pulsión [1915]. En *Obras completas* (pp. 105-134). Vol. 14. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2010). Formar: saber, ignorar, re-conocer. En A. Martínez y A. Álvarez (comps.). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica* (pp. 85-126). Bogotá: Magisterio.
- Gallo, H. (2007). *Afecciones contemporáneas del sujeto*. Medellín: La Carreta.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Miller, J.A. (1997). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Diccionario Océano de sinónimos y antónimos* (1999). Barcelona: Océano.