CAPÍTULO 3

INTERVENCIONES ANTE EPISODIOS DE CONFLICTO DE LOS/AS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Lic. Iannone Anabella

En el análisis crítico de nuestra propia práctica, nos hemos cuestionado en numerosas ocasiones cómo resolver diferentes situaciones conflictivas que se generan en las clases y una vez efectuada la intervención nos preguntábamos si esa era la manera acertada de hacerlo entre las posibles y si existían otros modos de abordarlas. En el marco del trabajo de investigación titulado "Intervenciones ante episodios de conflicto de los docentes de educación física posicionados en una perspectiva crítica emancipadora" nos hemos planteado dar respuesta a estos interrogantes gestados en la praxis desde la corriente pedagógica crítica. Para tal fin, hemos indagado a docentes que vienen desempeñando su tarea desde dicha perspectiva y desarrollando un accionar comprometido con una educación transformadora, sobre cómo ellos intervienen ante episodios de conflictos concebidos en sus clases, brindando reales testimonios a quienes estamos interesados en conocer y de esta forma enriquecer las propuestas pedagógicas y estrategias didácticas para el ejercicio de la tarea docente.

En este capítulo estamos interesados en compartir qué conceptualización sobre el conflicto intersubjetivo realizan los/as docentes críticos emancipadores, cómo intervienen ante los diferentes episodios conflictivos y la forma de resolución de los conflictos que se suscitan en sus clases. Para poder ahondar sobre estas cuestiones, desplegaremos un análisis minucioso sobre

la secuencia de resolución de conflictos intersubjetivos con intervención docente en la clase de educación física, caracterizando:

- las intervenciones docentes en la fase inicial del conflicto identificando sus implicancias en la configuración de los motivos que originan las situaciones conflictivas;
- las intervenciones docentes en la fase indagatoria del conflicto identificando sus implicancias en la construcción narrativa infantil;
- las intervenciones docentes en la fase resolutoria del conflicto identificando los tipos de resolución del conflicto.

Posteriormente, presentaremos los tipos de actuación identificados en las intervenciones docentes para la resolución de conflictos, destinados a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas. Del mismo modo, expondremos los criterios de justicia que están en la base de la intervención cuando se decide aplicar o proponer una norma, como también explicaremos cuáles son las orientaciones valorativas predominantes en la justificación (o pretensiones de validez) de normas que emplean los/as docentes cuando intervienen en la resolución de conflictos intersubjetivos.

3.1. Conceptualización del conflicto intersubjetivo

3.1.1. Construcción de reglas en la interacción entre niños/as y docentes

El desarrollo normativo es considerado por Gómez (2013) como producto del interjuego de múltiples procesos que acontecen en la praxis infantil. Para la indagación de estos procesos, la autora inspirada en la obra de Lev Vigotsky, diferencia tres momentos en el análisis de la experiencia normativa infantil. Estos son el momento *intra* que hace referencia al estudio de las estructuras y de los mecanismos subjetivos; el *inter*, referido a las relaciones cercanas de los sujetos mediadas por objetos; y el *trans*, al análisis de las estructuras normativas, social e históricamente producidas, que posibilitan y enmarcan la experiencia infantil.

Estos procesos incluyen la interacción directa entre el/la docente y los/as niños/as, que se comunican en tanto participantes de actividades culturalmente significativas. Es precisamente en el seno de las interacciones cotidianas en el ámbito escolar (momento *inter*) donde docentes y niños/as desarrollan las formas para transmitir, apropiarse y construir las reglas. Dichas formas de transmisión, elaboración y recreación, reeditan formatos de interacción (de sanción, de fundamentación, etc.) que se corresponden con procesos históricos de construcción social. De esta manera, el abordaje del plano *trans*

facilita la comprensión de los fenómenos de reproducción y producción socio-cultural y permite situar el sentido histórico de las intervenciones docentes que procuran regular el comportamiento infantil.

> Pablo se expresa al respecto diciendo que "en la escuela los chicos construyen las reglas siempre vinculándose con el otro. Las normas las van construyendo con el vínculo que tienen con el par y con el docente, sea como sea ese vínculo ahí está la construcción de las normas y de cualquier otro aprendizaje".
>
> Raquel afirma: "es en la interacción entre docente y niños que se construyen las reglas, en esa circunstancia es cuando más se afianzan. Es en esa interacción que los niños incorporan la razón del por qué de la regla".

Rogoff (1993) manifiesta que docentes y niños/as y niños/as entre sí se relacionan directamente en hechos cotidianos de las clases, en los cuales se comprometen con otras personas alcanzando acuerdos sobre las reglas en colaboración con otros/as.

> En este aspecto Silvina dice que "las reglas se construyen desde un acuerdo. Primero es fundamental acordar las reglas de lo que tiene que ver con la clase con los chicos. Poder conversar acerca del por qué y que vayan entendiendo el sentido de las mismas".

En relación al momento *trans*, Haste (en Gómez, 2013) menciona que existen distintos tipos de reglas construidas históricamente en el campo sociocultural a partir de las cuales se organiza la experiencia intra e interpersonal: "Al adquirir estas reglas, el niño aprende las bases para la interacción con otros, y el marco de referencia cultural compartido para darle sentido al mundo" (p.10). Este marco sociohistórico posibilita y limita al mismo tiempo a docentes y niños/as, ya que restringe demarcando las fronteras para la apropiación y generación de reglas y sus justificaciones.

En relación a esta afirmación, los/as docentes entrevistados/as declaran que la construcción de reglas que realizan docentes y niños/as, es una construcción que está implícita, que ya está fundada, distinguiendo tipos de reglas universales o institucionales y reglas particulares que se establecen en las clases.

> Franco alude que "las reglas particulares se construyen, por ejemplo, en la interacción de docentes y chicos en la escuela o más puntualmente en la clase de educación física. Los chicos pueden construir reglas para poner en práctica un determinado juego, o el docente puede transmitirle reglas

también. Pero me parece que las reglas universales o institucionales si hablamos de la escuela, ya están establecidas. Las reglas implícitas son reglas o normas sociales producidas en muchos casos históricamente y que son difíciles de cambiar, difíciles de romper. A veces lo que puede hacer uno en el rol de docente pensando en pos del grupo, es intentar modificar algunas de estas reglas que ya están establecidas para ir en conveniencia de lo que el grupo crea que es pertinente en un momento específico".

Transformando las reglas que ya están establecidas institucional o históricamente, los/as docentes críticos atiende a las necesidades del grupo de alumnos/as, valorando el diálogo en la experiencia formadora de normas y otorgándole a los/as alumnos/as una participación activa en dicha experiencia. Estas cuestiones las manifiestan al decir:

"La manera que creo más adecuada para trabajar las reglas es con el diálogo, consensuando, tratando de ejemplificar en grupo, que cada uno ponga en palabras lo que cree que debe ser correcto. El proceso de construcción de normas es a través de las experiencias de diálogo que se puedan generar con el docente o en espacios de diálogo con los compañeros" (Pablo).

Silvina en relación a la forma que los/as alumnos/as realizan la experiencia de formación de normas en la clase de educación física indica que "hay un bagaje de conocimientos que viene con los chicos, acerca de las normas y de las pautas que tienen ellos como grupo, y por supuesto las que se establecen en la clase misma. La idea es ir construyendo las normas todos juntos".

Los/as docentes críticos consideran que la construcción conjunta de las normas puede llevarse a cabo si el docente se posiciona en un lugar donde sugiere y no impone reglas llamando a la reflexión de las mismas.

"A veces los chicos no tienen la posibilidad de construir reglas, el docente les señala: esta es la regla, la tenés que respetar y la respetas porque yo que soy el docente digo que la respetes. Con una mirada más crítica, puedo decirte que en mis clases las reglas las construimos juntos y desde la reflexión. Creo que se construyen de manera conjunta, pero depende mucho de la posición que tome el docente" (Raquel).

"La posición que adopto yo como docente en la formación de normas es generar un espacio para poder dialogar y no el de imponer reglamentaciones o normativas. Abro el espacio para que los integrantes del grupo

se escuchen, de ahí van a salir las mejores ideas, las mejores formas de resolver los problemas, de implementar reglamentaciones y de proponer normas" (Franco).

Pablo declara "los/as niños/as también construyen las normas en intervenciones donde pueda aparecer el docente cuando se genera algún tipo de conflicto o disputa por cualquier cosa, por un material, un espacio, una regla en un juego o en una situación lúdica. Las diferentes experiencias que va teniendo el pibe con los compañeros y con el adulto al atravesar estos conflictos van generando, calculo yo, espacios de aprendizaje".

"Las normas en las clases, surgen muchas veces a partir de un conflicto y de la intervención que uno como docente haga o de la interacción de docentes y alumnos y de los alumnos entre sí. Mi participación en esa experiencia es proponer un espacio de diálogo, hacerlos pensar, reflexionar, mediar entre ellos para esa construcción" (Silvina).

Podemos decir entonces que los/as docentes entrevistados/as conciben que la construcción de normas tiene lugar en un espacio de interacción que se genera entre el/la docente y los/as niños/as. La relación existente entre estos sujetos es asimétrica y está institucionalmente determinada, habilitando al docente a que en las clases desempeñe la función de autoridad. Según Gómez (2013) esta noción denominada "ligazón institucional", posibilita que las intervenciones docentes estén destinadas a que los/as niños/as realicen acciones en conformidad con las normas existentes u omitan una determinada acción que es contraria a las mismas.

Los/as docentes críticos consultados/as consideran que la estructura normativa se construye a partir del diálogo y de la escucha entre compañeros y con el/la docente, conformando acuerdos y consensos entre las partes. Por lo tanto, desestiman la idea de la imposición de normas por parte del docente, promoviendo por el contrario, la participación activa y conjunta de los/as niños/as en la construcción de las mismas. Sin embargo, Gómez (2013) indica que las normas, presentadas por los/as docentes, aparecen para el/la niño/a también como instancias de restricción, de regulación social que portan definiciones de lo que es obligatorio hacer o no hacer. Es decir que más allá de que los/as docentes interrogados/as trabajen la construcción de normas en términos dialógicos y de manera conjunta con sus alumnos/as, esto no implica que todas las reglas o normas sean válidas y consensuables, sino que éstos/as a través de sus acciones y verbalizaciones marcarán las restricciones respecto a lo que está permitido hacer y lo que no en las clases.

3.1.2 Situaciones de conflicto intersubjetivo como zona de construcción

Es necesario discriminar que "el proyecto escolar no es un proyecto *de* los niños sino, en verdad, un proyecto *atribuido* a los niños pero *impuesto* sobre ellos por la cultura adulta" (Perrenoud en Baquero y Terigi, 1996: 2). Aunque los/las docentes sientan plenamente legitimada la acción pedagógica sobre los/as niños/as y conciban su educación como un derecho, no debe olvidarse que tal legitimación y perspectiva están originadas en la cultura adulta. El proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que los/las docentes forjan su identidad. Esta relación docente- alumno/a es recíproca pero no simétrica. Esta asimetría constitutiva, manifiesta Baquero (1998), parece implicar un lugar heterónomo, dependiente, del sujeto de menor competencia. La asimetría de las relaciones pedagógicas en el contexto escolar no se detiene en las diferencias de conocimiento de los participantes sino también en el acceso a la regulación de las actividades, definición de las tareas, los pasos a seguir en su resolución, los criterios para evaluar la calidad de los logros, etc. Estos determinantes del dispositivo escolar limitan y significan de una manera particular los procesos de construcción de conocimiento. "Las posiciones relativas de docente y alumno están claramente prescriptas y reguladas por normativas y dinámicas de trabajo que suelen estar más allá de sus posibilidades de decisión" (Baquero, 1998: 133). Por este motivo es que la autonomía relativa que otorgue un docente a sus alumnos/as en la definición de una tarea no suele afectar a los determinantes, fijando al sujeto a un dispositivo de control de sus aprendizajes.

Del mismo modo los determinantes del dispositivo escolar (Baquero y Terigi, 1996) limitan las interacciones, por la asimetría constitutiva antes mencionada. Teniendo presente este contexto, situamos la mirada en las interacciones pedagógicas implícitas en situaciones de conflicto cotidiano. Las "pedagogías implícitas" (Cazden, 1994, Moll, 1990, Baquero, 1996; citado en Baquero, 1998) son definidas como de corte espontáneo y remiten a procesos educativos que están destinados a la transmisión cultural a través de dispositivos de interacción pero no formalmente diseñados. Concentrarnos en este tipo de actividad escolar, nos permite el estudio de los procesos espontáneos que desarrollan docentes y alumnos/as en los episodios de conflicto en las clases de educación física. Es decir, como señala Gómez (2013), que en una interacción pedagógica donde el centro lo ocupa la resolución de una situación de conflicto intersubjetiva,

> Se generan procesos de construcción de acuerdos, de formas de resolución de conflictos, de formas de valoración del cuerpo, de lo

> que es justo, de lo que es deseable para unos y para otros, es decir, procesos de "negociación de significados" (Bruner, 1987; 1990 en Gómez, 2013), que pueden ser reproductores o resistentes e innovadores a las relaciones ya establecidas en la historia sociocultural e institucional (p.10).

Esta interacción educativa espontánea se consolida como una "zona de construcción" (Newman, Griffin y Cole, 1989), ya que la propia interacción pedagógica impulsaría el desarrollo de competencias en el sujeto. Elegimos el concepto de "zona de construcción" para pensar las situaciones intersubjetivas de conflicto. En estas situaciones docente-alumno/a o alumno/a-alumno/a, se involucran, establecen un terreno común de comprensión y entendimiento. La zona de construcción o la zona de desarrollo próximo como Vigotsky la denomina, media entre el pensamiento de dos personas.

> "Hay una química en la zona de construcción que hace posible que una mente se apropie del pensamiento de otra y provoque nuevos significados. La mente que el alumno descubre en la zona de construcción del conocimiento puede ser la del profesor (…) o puede provenir de otros niños" (Newman, Griffin y Cole, 1989: 16).

Podemos decir entonces, que la interacción educativa espontánea en situaciones de conflicto intersubjetivo que tiene lugar en las clases de educación física se consolida como una "zona de construcción" (Newman, Griffin y Cole, 1989), ya que la interacción de docente y niños/as impulsa el desarrollo de competencias en los sujetos participantes, incluido el docente.

Los/as profesores/as entrevistados/as en la investigación coinciden al afirmar que la interacción pedagógica en una situación de conflicto intersubjetivo impulsa el desarrollo de competencias en el/la niño/a. En este sentido, uno de los docentes considera que los episodios conflictivos que se suscitan en las clases de educación física implican una resolución, y en la resolución de los conflictos siempre existen aprendizajes.

> "Si existe un conflicto entre dos alumnos, o entre un alumno y un docente y vos provocás, generás un espacio de debate, un espacio de reflexión, la participación de agentes ajenos al problema que son parte del grupo, no deja de ser un aprendizaje. El hecho de convocar a la resolución de un conflicto distintas opiniones ya es un aprendizaje en sí" (Franco).

Las intervenciones que los/as docentes realicen en las situaciones de conflicto influyen y en algunos casos determinan las competencias y aprendizajes

que los/as niños/as construyen. Al respecto los/as profesores/as consultados/as mencionan que los/as niños/as en esas situaciones desarrollan la capacidad para resolver los conflictos de determinada manera y creen que en este punto tiene injerencia la intervención del docente.

> "Cuando el docente interviene proponiendo espacios de diálogo, de reflexión, da lugar a que se puedan pensar otras formas de resolver el conflicto que no sean empujones, les hace ver a los chicos que se puede resolver los conflictos de otra manera. Que desde la reflexión, el diálogo y la escucha de los otros se pueden resolver los conflictos que surjan, y no desde la pelea, la lucha o la competencia" (Pablo).

Con la forma de intervenir que adoptan estos/as docentes o al no hacerlo, apuntan al desarrollo de la *autonomía* como valor fundamental en la resolución de situaciones de conflictos.

> Pablo expresa "yo apunto a que la resolución de los conflictos se logre cada vez de manera más autónoma, y que a través del diálogo los compañeros puedan llegar a un consenso. Si yo intervengo y doy la solución a ese conflicto la otra competencia que se genera en el niño es que él no tiene que resolver el conflicto porque va a venir un adulto y lo va a resolver, va a imponer justicia o injusticia. Por eso digo que dependiendo la intervención que el docente haga o la no intervención del docente se pueden generar diferentes aprendizajes en los niños, desde el más autoritario hasta el más democrático".
>
> Por su parte Raquel cree que "una vez que los alumnos aprenden el ejercicio del diálogo y la reflexión en la resolución de conflictos, lo realizan solos, van proponiendo ellos diferentes formas de resolución, sin necesidad de intervención del adulto. A eso apunto con mi forma de intervenir".
>
> "Cuando vos trabajás algún contenido específico y planteas una situación problemática, uno busca que el alumno pueda explorar y a partir de esa exploración ver como resuelve el problema que se le plantea. En este caso sería una situación similar donde hay un conflicto entre dos partes, y al alumno se le está presentando un problema ¿Qué hace frente a ese problema? ¿Cómo lo puede resolver? En este caso que lo explore también, que vea y encuentre la forma de resolverlo" (Franco).

Gómez (2013) menciona que tanto los/as niños/as como los/as docentes al participar en una situación de conflicto intentan resolverla desde su nivel de desarrollo actual respecto al sistema normativo-valorativo que ha desarrollado cada uno. Los/as docentes al implicarse en estas situaciones, transforman su comprensión preparándose para futuras participaciones en episodios conflictivos relacionados. Es decir que los/as docentes a través del compromiso en dicha actividad, cambian y manejan una situación posterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. En relación a este aspecto, Pablo dice:

> "Cada vez que intervengo cuando surge un conflicto es como que tengo que tomar una decisión sobre la manera en la que voy a intervenir, es difícil, le erro mucha veces. Sé que le erro y trato de modificarlo en la próxima intervención".
>
> Franco expresa: "Todos tenemos formas de resolución de conflictos que vienen establecidas y que quizás cuando lo ponemos en práctica o tratás de resolver ciertas cosas y lo sacás a la luz te das cuenta que no estás conforme con eso que tenías establecido. Está bueno ponerlo en juego para cambiarlo".

Continúa diciendo que el promover el diálogo y la participación de los/as alumnos/as en la resolución de conflictos, le genera siempre un aprendizaje, en muchas ocasiones a partir de la ruptura de conceptos preestablecidos.

> "A veces pienso que un determinado conflicto se tiene que resolver de una determinada forma, y cuando pones en juego el diálogo y el consenso, te empieza a caer la ficha de que en realidad hay un montón de otras formas de reglamentación y de resolución".

Por su parte, al preguntarle a Raquel si la resolución de situaciones de conflicto son instancias de aprendizaje, nos cuenta que cuando les da la oportunidad de participación a los/as niños/as en ese contexto, se sorprende de las propuestas interesantes que realizan sus alumnos/as para dirimir el conflicto, aprendiendo ella de esas situaciones.

Podemos decir entonces que los/as docentes interrogados/as son concientes que los/as alumnos/as y docentes que participan e interactúan en situaciones de conflicto intersubjetivos, enseñan y aprenden al mismo tiempo. "Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 2002:25).

Estos/as docentes revisan y, si lo consideran necesario, modifican los modos de resolución de determinados conflictos que se presentan en sus clases. Al

respecto Pablo comenta que se otorga la posibilidad para trabajar con los conflictos que surgen en sus clases y con la resolución de los mismos sin medir el tiempo que le demande hacerlo. Las intervenciones que efectúa en esos episodios no las realiza con la idea de que se acabe el conflicto "bueno bueno listo…se acabó, dale andá a jugar" no es un discurso que utiliza para dar solución a los conflictos. Manifiesta que si se le presentan dudas sobre la manera en la que resolvió un conflicto, revisa su intervención en esos casos y modifica, convocando a los/as alumnos/as, lo que crea pertinente en ese momento.

En relación a esta cuestión, Silvina señala que la revisión de los modos de resolver los conflictos es constante en su práctica, dice al respecto que tiene encuentros asiduamente con el staff de profesores para rever las diferentes formas de intervenir en la resolución de los conflictos que surgen en las clases de educación física. Se cuestionan qué fue lo que originó el conflicto, cuál fue la intervención del docente, cómo lo resolvieron (docentes y/o alumnos/as) y qué actitud observan en el/la alumno/a después de la resolución. Agrega que la toma de decisiones en referencia al modo de intervención para resolver los diferentes conflictos que se generan se hace continuamente en las clases.

> "No hay recetas en la forma de intervención para resolver conflictos, porque las características personales tanto de los grupos como de los chicos en particular, hacen que cualquier receta que vos tengas adquirida pueda fallar. Es difícil, pero hay que ponerle cintura para poder ver en qué casos actuar de determinada manera, no todos los conflictos se resuelven de la misma manera porque los chicos no son todos iguales".

Los/as docentes declaran reflexionar sobre la manera en la que intervienen en los episodios de conflictos intersubjetivos destacando la importancia de generar un espacio de resolución que sea un *espacio de aprendizaje*. Pablo dice que al efectuar una intervención en un conflicto lo hace con la idea de que esos/as chicos/as aprendan a resolverlo de alguna determinada manera.

> "Es eso lo que a veces me quedo pensando ¿mi intervención genero un aprendizaje, un espacio donde se pueda aprender? O nada… terminé con el conflicto de esa manera asimétrica y autoritaria en la que no quiero caer. Lo que me queda dando vueltas en la cabeza es si la manera en la que se desarrolló este episodio de resolución de conflicto, el pibe aprendió algo o no aprendió. La próxima vez que tenga otro conflicto ¿podrá resolverlo de la manera que yo intenté que aprenda a resolverlo o no?".

Raquel comparte esta reflexión sobre el accionar en las situaciones conflictivas y añade que se interioriza acerca de lo que piensan y sienten los/as alumnos/as que tuvieron participación en el conflicto.

> "Esos chicos quizás traen a las clases problemáticas personales y las manifiestan peleándose con un compañero. Trato de averiguar preguntándole a ellos y al grupo el porqué de su actitud, si les pasa algo. No me quedo solo con la resolución del conflicto, trato de ir más allá".

Con estos testimonios, se evidencia la realización de una reflexión crítica permanente sobre la práctica docente, a través de la cual van evaluando su propia forma de actuar con los/as alumnos/as, buscando permanentemente la autosuperación personal y profesional. También acompañan a los/as niños/as en la construcción de sus aprendizajes de manera afectuosa.

Los/as docentes críticos/as consultados/as en esta investigación creen además que la interacción pedagógica en situaciones de conflicto no solo impulsa el desarrollo de competencias en el/la niño/a sino también en el/la adulto/a participante, aunque esa interacción, para algunos integrantes, no funcione como zona de construcción en ese momento (Gómez, 2013).

3.1.3 Situaciones de conflicto intersubjetivo: definición

Las situaciones de conflicto intersubjetivo son definidas por Murillo (2010, en Gómez 2013) como situaciones en la que los/as niños/as confrontan, disputan, reclaman por objetos o lugares sobre los que depositan intereses o deseos comunes. Al respecto, los/as docentes críticos, manifiestan que las situaciones conflictivas surgen cuando hay opiniones encontradas entre los/as alumnos/as y porque las partes tienen intereses distintos y contrapuestos lo que genera una disputa. Son episodios en los que dos intereses se oponen por diferentes cuestiones como ser, por ejemplo, al discutir por el lugar o turno en el juego, tener el mismo material, querer usar algún espacio en particular y en situaciones de juego donde los/as chicos/as tienen criterios disímiles sobre las reglas de juego.

La noción de conflicto remite a contextos en los cuales se percibe una interrupción, un obstáculo, una alteración en la secuencia de interacciones esperable o habitual en la clase (Gómez, 2013). Silvina comenta al respecto que los conflictos que surgen puntualmente en sus clases se originan porque los/as alumnos/as se encuentran con una limitación en las acciones que venían realizando, generando esta situación un conflicto con el otro, ya sea el otro el/la profesor/a o un/a compañero/a.

Los/as docentes consultados/as sostienen entonces que los/as niños/as actúan con la intención de cumplir sus propósitos, de satisfacer sus deseos y/o intereses. Al verse obstaculizada o interrumpida su acción por la acción de otro/s que también intenta/n cumplir algún propósito se origina el conflicto intersubjetivo. Durante esta situación, la acción del niño/a es significada por otro/s como permitida o prohibida, adquiriendo, además, esa acción una valoración moral (Gómez, 2013).

3.1.4 Determinantes históricos sociales

Como lo mencionamos con anterioridad, existen diferentes estructuras normativas social e históricamente producidas a partir de las cuales se organizan las relaciones cercanas entre docentes y niños/as. Este marco sociohistórico, como menciona Gómez (2013), posibilita y limita al mismo tiempo a estos individuos, ya que restringe demarcando las fronteras para la apropiación y generación de reglas, sus justificaciones, como así también la forma en la que se despliega la resolución de conflictos intersubjetivos en las clases de educación física.

Los/as docentes interrogados/as creen que existen *determinantes históricos sociales* respecto a las formas en que se resuelven los conflictos intersubjetivos en las clases, manifiestan al respecto:

> Pablo: "Todos estamos determinados por el contexto sociohistórico…si influyen en mi práctica lo hacen de manera inconsciente".
>
> Franco: "Los determinantes históricos sociales existen y no sólo tienen que ver con lo que sucede en la clase de educación física, sino que también tiene que ver con la formación del docente de educación física. Para mí la forma de resolución de conflictos viene desde la formación troncal del profesor de educación física, que no ha cambiado o que no cambia al ritmo de lo que va cambiando la educación en general".
>
> Silvina: "Los determinantes existen, pero trato de que no influyan en mi práctica. Los profes tenemos una impronta muy fuerte ya que el inicio de la educación física es militarizada. Por esto hay pautas que uno tiene que ir transformando y reconstruyendo para resignificar el espacio".

En relación a los determinantes históricos sociales que se evidencian en la resolución de conflictos intersubjetivos en las clases de educación física, Franco expresa que en la sociedad lo que está establecido es que el trasgresor a una

norma debe recibir una pena o castigo por lo que hizo. “Vos le sacaste el aro a tu compañero, te sentás y estás cinco minutos sin jugar”.

> “Acá se notan los determinantes sociales, te vas a sentar, te vas al rincón, las famosas orejas de burro. Esto es resolver los conflictos aplicando castigos, el alumno se “porta mal”, transgrede una norma y recibe una pena. Es la forma de resolver los conflictos que está, para mí, hace muchos años instalada en las clases de educación física y que no comparto para nada, con la que no estoy de acuerdo y creo que hay que cambiar”.

Raquel comparte lo antes dicho al expresar que es muy común, en la escuela donde trabaja, observar a chicos/as parados/as fuera del salón de clases, ya que el/la docente resolvió el conflicto que se había generado sancionando al trasgresor excluyéndolo de la clase.

> “Yo creo que de esa manera el chico no va a aprender a resolver conflictos ni a reflexionar sobre lo que pasó. Aplicando una sanción, cualquiera fuese, a un alumno este no va a aprender. En mis clases propongo un espacio de diálogo, conversamos sobre lo que sucedió y reflexionamos sobre eso para que la próxima vez que pase pueda resolver el conflicto de otra forma”.

De esta manera ratificamos que los/as profesores/as posicionados/as en una perspectiva crítica reconocen la existencia de determinantes históricos sociales en relación a las formas en que se resuelven los conflictos. A su parecer, estos determinantes provienen de los orígenes de la educación física, de la formación del docente de educación física en particular, como también de las diferentes estructuras normativas, social e históricamente producidas. Al manifestar el desacuerdo con respecto a estas cuestiones, plantean alternativas de cambio y transformación para resignificar el espacio de la clase.

3.2 Secuencia de resolución del conflicto intersubjetivo

La secuencia de acciones que integra el formato de resolución de conflicto con intervención docente en las clases de educación física que presentamos a continuación corresponde con la desarrollada por Gómez (2013).

3.2.1 Fase inicial del conflicto: Motivo del conflicto

Un conflicto se inicia cuando un sujeto realiza una acción que contradice los

intereses o deseos de otro/s o que es reconocida por otro/s como no válida de acuerdo a normas establecidas en el contexto. Esta acción es la que da inicio al conflicto, ya que invade interrumpiendo la secuencia de hechos que se venía llevando a cabo (Gómez, 2013). Al identificar una situación donde se ha originado un conflicto, los/as docentes consultados/as no intervienen de manera inmediata, sino que en un primer momento se quedan observando cómo se desarrollan los hechos. Pablo al respecto comenta que si observa una situación conflictiva, no interviene enseguida para brindarle la oportunidad a los/as chicos/as a que afronten el conflicto y que intenten resolverlo de manera autónoma.

> Franco opina que "hay veces que está bueno que los chicos resuelvan solos, hay veces que vos ves que el conflicto entre dos alumnos puede ir por un lugar que no necesita la intervención directa del docente, sino que el docente se hace a un lado y ésa es la mejor intervención que puede hacer, porque quizás los chicos terminan resolviendo el conflicto solos. Yo con mi intervención o no intervención apunto a que sean autónomos en la resolución".

En el caso que el pedido de mediación por parte del docente sea solicitado por alguno/a de los/as protagonistas del conflicto, todos los profesores interrogados coinciden en afirmar que la intervención por parte de ellos es inmediata.

Los motivos que originan las situaciones conflictivas (Gómez, 2013) y los tipos de problemas de justicia (Pizzano, 2002) los expondremos a continuación para analizar las intervenciones que realizan los/as docentes críticos/as interrogados/as según sea el tipo de problema de justicia que está en juego cuando se suscita un conflicto intersubjetivo.

Tipos de problema de justicia implicados en los episodios de conflicto intersubjetivos

Los episodios de conflictos intersubjetivos pueden comprenderse como problemas de justicia. "Un problema de justicia debe entenderse como un conflicto en las interacciones dentro de un contexto regulado por distintas normas" (Pizzano, 2002, Pizzano y Gómez, 2003 y Gómez, 2005 en Gómez, 2013:27). Para clasificar los conflictos intersubjetivos en distintos tipos de problemas de justicia, tomamos en cuenta la categorización elaborada por Pizzano (2002). Distingue tres tipos de problemas de justicia, a saber:

Justicia distributiva: el autor, remitiéndose a Aristóteles, afirma que es la

justicia en el sentido de la igualdad. Y está restringida a aquellas acciones cuyo objeto sea la distribución o el intercambio de bienes.

Se incluye en este tipo de problema a aquellos conflictos intersubjetivos por la disposición, circulación y uso de objetos materiales (juguetes, útiles, alimentos, etc.) o inmateriales (turnos en un juego, tipos de tareas a realizar, etc.). Estos conflictos surgen por la falta de acuerdo con el criterio utilizado para fijar las proporciones de la distribución.

Justicia correctiva: Aristóteles afirma que se trata de una justicia represiva y reparadora que regula las relaciones entre las personas. Es la censura de aquello que no se debe hacer (aspecto represivo) y la propuesta reparatoria sobre lo realizado. Una característica distintiva es que los participantes del litigio buscan un juez que sea *mediador* (que ocupe el medio entre las partes).

Kohlberg (1984 en Gómez, 2013:29) define este tipo de problema de justicia sosteniendo que administra un principio correctivo en las transacciones que han sido desiguales o injustas y requieren restitución o compensación.

Por lo dicho anteriormente, circunscribimos este problema de justicia a los conflictos que se originan a partir de distinguir algún trasgresor a ciertas normas y que en el proceso de resolución interviene un *juez* (docente) como mediador. Se trata también de conflictos por la administración de sanciones que efectúa uno de los participantes en posición de juez o que desempeña "funciones de autoridad" (Ynoub, 2002 en Pizzano y Gómez, 2003:6). Se incluyen las secuencias de preguntas, acusaciones y defensas que forman parte del proceso de esclarecimiento de los hechos e identificación de los responsables y, muy especialmente, a las intervenciones destinadas a que los/as otros/as participantes adecuen su accionar a los mandatos y pedidos de la autoridad.

Justicia procedimental: se trata de conflictos por la elección, la validez o la correcta aplicación de procedimientos para resolver los conflictos analizados anteriormente (distributivos o correctivos). Es decir, "disputas que giran en torno a cómo solucionar los problemas; a la existencia o no de acuerdo sobre la convencionalidad de un procedimiento; a la insinceridad, simulación o incumplimiento del mismo por parte de los protagonistas; etc." (Pizzano Y Gómez, 2003:20).

Si bien estos tres tipos de problemas de justicia se distinguen claramente unos de otros, Gómez (2013) manifiesta que al analizar la praxis concreta de los episodios de conflicto, pueden distinguirse genuinos problemas de un tipo o distintos problemas de justicia integrados que se suceden y cobran predominancia alternativamente durante una secuencia de resolución del conflicto. Es decir, sucede en ocasiones que un conflicto se inicia con un

tipo de problema de justicia y luego vira hacia el establecimiento de otro tipo de problema de justicia.

Motivos que originan las situaciones conflictivas

Fueron desarrollados por Gómez (2013), estableciendo las siguientes categorías:

a- Transgresiones a principios ético-morales generales (derechos humanos, leyes internacionales y nacionales que refieran a normas ético-morales de la sociedad general).

b- Transgresiones a normas institucionales (normativa escolar, normas habituales de convivencia, reglamentos escolares, etc.).

c- Transgresiones a las pautas reguladoras de la actividad o diferencias en la aplicación o interpretación de las mismas (por ejemplo, en un juego reglado o en una actividad pautada por el docente).

d- Disputas por objetos (escolares, lúdicos, etc.).

e- Disputa por la aplicación de procedimientos (para realización de actividades, juegos, etc.)

Esta categorización ha sido definida teniendo en consideración los problemas de justicia que pueden estar en juego en un conflicto intersubjetivo. Así, los tres primeros motivos (transgresiones a distintos tipos de normas), se vinculan con los problemas de justicia correctivos; la disputa por objetos más bien se relaciona con la justicia distributiva y la disputa por procedimientos con problemas de justicia procedimental. Las categorías propuestas no son enteramente excluyentes y puede haber combinaciones entre ellas a la hora de determinar cuál ha sido el motivo inicial del conflicto.

Ahora bien, al presentarles un conflicto motivado por **transgresiones a principios ético-morales generales** (vinculado con los problemas de justicia correctivos), los/as docentes críticos concuerdan que en un conflicto originado por una agresión física o verbal realizan su intervención desde el mismo momento en el que detectaron el incidente agresivo. Silvina manifiesta en sus dichos que la agresión física tiene una intervención directa por parte de ella porque tiene que ver con la seguridad de sus alumnos/as, quienes saben que esta cuestión es prioritaria en la clase de educación física. “El profesor tiene que intervenir, ya sea para separar, para calmar a alguna persona y atender al otro”.

> Pablo expresa que “cuando hay agresión física, digamos que hay algún riesgo en la integridad del alumno, mi primera intervención es evitarla, intervengo para que no suceda. No estoy interviniendo en el conflicto,

sino en la forma en la cual lo están resolviendo…y ahí no doy lugar al diálogo, si alguien le está pegando a otro lo freno poniendo un límite".

Este profesor continúa su relato explicando que una vez iniciado el conflicto debido a una agresión física y luego de su mediación para evitarla, su intervención en ese momento si está orientada a abrir un espacio de diálogo para reflexionar sobre cómo se estaba resolviendo ese conflicto.

Franco avala esta opinión expresando que desde su parecer "lo mejor es poner los conflictos en juego, es decir no sancionar, tapar o dejar a un lado al nene que agrede, sino resolverlo en el grupo, tomar decisiones, dialogar y reflexionar sobre lo ocurrido con todo el grupo y resolverlo en conjunto para que sea una instancia de aprendizaje para todos".

Luego se les ha enunciado conflictos motivados **por la disputa de un objeto y la disputa por procedimientos**, vinculados estos con los problemas de justicia distributivos y procedimentales respectivamente. En relación a estos conflictos que pueden surgir en la clase de educación física, los/as docentes entrevistados mencionan que al detectar que los/as niños/as participantes de la disputa no pueden resolver el conflicto en forma autónoma, intervienen abriendo un espacio para el diálogo, realizan una mediación entre los/as niños/as, orientándolos/as para que puedan llegar a un acuerdo y resolver de esta forma entre todos los conflictos.

"Yo no digo de resolver los conflictos hablando, abriendo a debate o reflexionando solamente desde lo discursivo, lo digo porque estoy convencido que es la forma en la que hay que transmitirles a los chicos que se resuelven los problemas. Entonces lo que uno busca es que ellos incorporen eso, esa forma de resolver los conflictos" (Franco).

"Les planteo cómo podemos resolver la situación de conflicto, les pregunto, por ejemplo ¿Cómo hacemos si quieren usar la pelota los dos? Y ahí ellos deciden usarla un rato cada uno, entonces les pregunto ¿quién la usa primero? Los dos la quieren usar primero ¿Cómo hacemos? Los voy orientando, mediando para que ellos puedan resolver ese conflicto" (Raquel).

Pablo añade que el modo de intervención que efectúa en estos casos depende del episodio conflictivo en particular y también de los/as protagonistas del mismo, tomando la decisión de cómo intervenir en el momento que se produce el conflicto intersubjetivo.

Podemos indicar entonces que los/as docentes críticos/as emancipadores/

as analizados/as en esta investigación al detectar una situación de conflicto intersubjetivo observan el episodio sin intervenir, propiciando la resolución de conflicto de manera autónoma por parte de los/as niños/as. Ahora bien, ante el pedido de mediación de alguno de los participantes del conflicto, estos/as docentes intervienen de manera inmediata.

Distinguimos que estos/as docentes asumen en su accionar formas distintas de intervención según sea el motivo que origina las situaciones de conflicto.

Si el conflicto se inicia por una agresión física o verbal (transgresiones a principios ético-morales generales), la intervención docente es inmediata y directa para resguardar la integridad del/los alumno/s. Luego de esta mediación que realizan para evitar que se continúe con la agresión, los/as docentes intervienen convocando a todo el grupo a un espacio de diálogo para reflexionar entre todos/as (docente, participantes y no participantes del conflicto) sobre lo ocurrido en ese episodio conflictivo para que sea una instancia de aprendizaje para todos/as.

Por otra parte, si el conflicto tiene génesis en la disputa por un objeto o la disputa por procedimientos, los/as profesores/as al observar que los/as alumnos/as no pueden resolverlo, intervienen como mediadores de la situación, proponiendo un espacio donde puedan los/as niños/as dialogar en busca de un acuerdo entre ellos/as.

3.2.2 Fase indagatoria: construcción narrativa

Como menciona Gómez (2013), es en esta fase que comienza el proceso propiamente dicho de resolución del conflicto con intervención del docente en función de autoridad. Si el conflicto no se resuelve rápidamente entre los/as niños/as, se suscita la intervención del adulto. Esta intervención puede surgir de modo espontáneo por parte del docente, por solicitud de los/as participantes del conflicto o de un tercero. Entonces, cuando el/la docente interviene, se inaugura esta fase del episodio denominada ***reconstructiva o indagatoria*** (Ynoub, 2001; 2002 en Gómez, 2013:24).

En esta fase de la secuencia de resolución de conflicto intersubjetivo, el/la docente, en función de autoridad, interviene para solicitar a los participantes del episodio la reconstrucción de los hechos acontecidos que motivaron al conflicto y también en algunos casos respecto a los procedimientos que llevaron a cabo los/as niños/as para intentar resolverlo. Pablo menciona que su intención al indagar es que los/as niños/as repiensen qué fue lo que ocurrió en esa situación de conflicto y cómo pretendieron resolverla. Por estos motivos solicita la reconstrucción de los hechos a través del diálogo entre los/as protagonistas y él. Franco hace referencia que la reconstrucción de lo sucedido

es un buen recurso ya que en algunos casos los/as niños/as pueden darse cuenta si cometieron algún error o si estaban equivocados/as en la disputa en la que participaron.

Silvina y Raquel añaden a lo dicho por sus colegas, que para intentar lograr una "narración verdadera" de lo que aconteció (Gómez, 2013), necesitan preguntarle a cada uno de los/as chicos/as partícipes del conflicto.

Los enunciados verbales o preguntas que emplean estos docentes para inaugurar esta fase son ¿Cuál es el problema? ¿Qué pasó? ¿Por qué pasó? Gómez (2013) señala que por intermedio de estos interrogantes los/as docentes tienen la finalidad de habilitar el despliegue del relato por parte de los/as protagonistas del conflicto.

Una vez que el/la docente en función de autoridad habilita la fase indagatoria para la resolución de conflictos con algunas de las preguntas anteriormente señaladas, continúa el despliegue de la fase. Gómez (2013) explica que este desarrollo puede ser de diferente forma:

- Puede no continuar el despliegue de la fase reconstructiva. Las posibles razones por lo que esto sucede son las siguientes:

i) Desde la perspectiva del niño/a: ninguno de los/as niños/as responde a las preguntas realizadas por el/la docente por: a) la no comprensión de lo que implica el formato indagatorio y/o la pregunta específica que hace el/la docente. En estos casos, se quedan quietos, mirando al docente, sin responder; o no logran prestar atención a la pregunta y continúan haciendo sus actividades; b) temor al castigo que la autoridad pueda impartir en la siguiente fase. Esto se evidencia en las clases donde el/la docente generalmente imparte sanciones como castigo para dar fin y resolución al conflicto.

ii) Desde la perspectiva del docente: Porque el/la docente no despliega el formato indagatorio de interacción. Es decir que el adulto en función de autoridad no realiza la fase indagatoria pues directamente juzga en función de lo observado. En este caso estaríamos ante un formato no democrático, existente en las relaciones sociales de nuestra sociedad.

- Puede desplegarse la fase solicitando la participación de todos los/as niños/as involucrados en el conflicto. El/la docente le va dando la palabra a cada uno/a, para que puedan realizar la narración de lo sucedido según su perspectiva. Reconocemos que éste es el formato de interacción más democrático, ya que posibilita la expresión y escucha de cada uno de los protagonistas del conflicto con la intención de que el relato de todas las partes involucradas permita o facilite la construcción de una unidad narrativa verosímil.

En estas intervenciones, los/as docentes realizan enunciados verbales que apuntan a reconstruir lo sucedido, indagando y permitiendo hablar a cada uno de los protagonistas. Algunas preguntas son abiertas y otras dirigidas, pero todas intentan reconstruir una versión verdadera de los hechos a partir

de la participación de todos/as.

- Puede desplegarse solicitando la participación sólo de algún/os participante/s del conflicto. En estos casos, las preguntas son directivas con orientación a: **a)** buscar responsables **b)** buscar la reconstrucción verosímil de los hechos; **c)** solicitar a los testigos de la situación que argumenten para esclarecer lo sucedido; **d)** solicitar que aporten saberes para contribuir a la resolución del conflicto.

Al consultarle a los/as entrevistados/as sobre cuál es la reacción de los niños y las niñas ante la indagación de lo ocurrido, nos comentan que sus alumnos/as están dispuestos/as a contar, a responder las preguntas que les realizan sobre lo acontecido y a participar del espacio de diálogo que se abre con la finalidad de resolver el conflicto entre todos/as. Pueden expresar qué fue lo que pasó y cómo se sienten ante esa situación sin ningún inconveniente.

> "Yo en mis clases me manejo dialogando, escuchando que tienen para decir los chicos y que puedan escucharse entre ellos para poder reflexionar sobre lo que sucedió. Reaccionan de esa manera porque saben y conocen la forma en la que abordamos los conflictos cuando suceden" (Franco).

Pablo nos cuenta que, al ser considerado el espacio de diálogo muy común y natural en sus clases, los/as niños/as no se asombran al ser indagados/as, obteniendo respuesta de los/as mismos/as ante los interrogantes del docente.

> "Los pibes se dan cuenta que soy sincero, que en mis clases tienen un espacio donde podemos reflexionar entre todos, que mi intención no es terminar con el conflicto de manera autoritaria sino realmente escucharlos. Se empiezan a dar cuenta que en realidad los conflictos los resolvemos entre todos".

Los/as docentes críticos respetan la decisión de hablar o no hacerlo por parte de sus alumnos/as. Señalan que ante la indagación a veces contestan y otras no, en este último caso consideran que no hay que hostigarlos para que respondan, sino que les dan la oportunidad de conversar en otro momento cuando sientan la necesidad de hacerlo.

Las intervenciones que realizan los/as docentes en esta fase apuntan a reconstruir lo sucedido, indagando y permitiendo hablar a cada uno de los protagonistas. De esta manera lo declaran los/as docentes interpelados/as considerando muy importante la expresión y escucha de cada uno de los/as participantes del conflicto en el espacio de diálogo que se abre para tal fin.

En ocasiones cuando el conflicto no puede ser resuelto junto con los/as

protagonistas, convocan al resto del alumnado a un espacio de diálogo grupal para encontrar la solución al mismo, considerando que la intervención de pares ayuda en la resolución de los conflictos.

> Pablo declara que "cuando un conflicto no lo podemos resolver junto con los protagonistas y me acuerdo que es un conflicto que se repite en las clases, los llamo a todos y nos ponemos a hablar entre todos de que fue lo que pasó. No como sanción al transgresor (al que le sacó la pelota a otro por ejemplo). No es que digo "Lara le sacó la pelota a Pablo ¿les parece bien? ¿Está bien que Lara le saque la pelota?" no lo expongo delante del resto del grupo. Les pregunto ¿qué pasa cuando un chico le saca la pelota a otro? Lo pongo en común cuando veo que un conflicto no se puede resolver".

A través de este modo de intervenir, los/as profesores/as críticos reflejan que, al convocar al grupo para conversar sobre lo sucedido en determinado conflicto, no exponen al trasgresor delante de los/as compañeros/as quedando este en evidencia, sino que dialogan para poder resolver entre todos la situación conflictiva.

Franco opina que poder plantear los conflictos que surgen en las clases a todo el grupo es la clave para la resolución de los conflictos.

> "Exponer, al final de la clase, por ejemplo, un conflicto determinado y preguntarles ¿Cómo creen ustedes que se puede resolver? Y a partir de ahí escuchar al grupo, escuchar todas las voces, de los que participaron del conflicto y de los que no para de esta manera poder resolver los conflictos".

Por lo expuesto, podemos afirmar que los/as docentes críticos consultados/as en esta investigación proponen un **formato de interacción democrático** ya que solicitan la participación de todos/as los/as niños/as involucrados/as en el conflicto, dándole la palabra a cada uno/a para que puedan realizar, según su perspectiva, la narración de lo sucedido. Los/as niños/as al reconocer este formato de interacción que plantea su docente se disponen a participar respondiendo las preguntas formuladas por él/ella sobre lo ocurrido, tomando el espacio de diálogo como un espacio que constantemente es promovido por el/la docente en las clases, para llegar luego de la narración de lo sucedido a la resolución del conflicto intersubjetivo.

3.2.3 Fase resolutoria: tipo de resolución de conflicto

Luego de los procesos narrativos descriptos con anterioridad, se inaugura la tercera fase llamada ***resolutoria o conclusional*** (Ynoub, 2001 en Gómez, 2013: 25). Puede sintetizarse en la resolución del conflicto como correlato de las decisiones adoptadas por el/la docente. Para juzgar, este/a considera los relatos construidos en la fase anterior. "A partir de su análisis determina si hubo transgresiones o no, acepta o rechaza los reclamos, analiza la intencionalidad y las consecuencias de las acciones, ordena conciliaciones, sugiere cursos de resolución, sanciona e impone castigos, etc." (Gómez 2013: 25). El/la docente enuncia su conclusión respecto a qué fue lo que sucedió y cuál sería la forma válida de resolver y concluir el conflicto. Esta narrativa produce un efecto de clausura que resignifica como válidas o inválidas, las acciones realizadas de hecho y las relatadas por los/as niños/as, otorgando una nueva significación al estado de cosas.

Los tipos de resolución de conflicto, son caracterizados por Gómez (2013) distinguiendo categorías, que han sido producto de la revisión de las propuestas por Ynoub (2001), estas son:

a. Desistimiento: el proponente (demandante), el oponente (demandado) o ambos protagonistas abandonan su posición en el conflicto.

b. Conciliación: el conflicto se extingue por acuerdo sin efectuar transacciones. La autora distingue los siguientes modos de conciliación:

- Conciliación con intervención docente:

· *Conciliación ordenada por el docente*

En este tipo de propuestas de resolución, prima la intención del docente de que los/as niños/as dejen de litigar: i) <u>para poder continuar con la actividad en desarrollo:</u> el/la docente no se interesa por ayudar a resolver el problema en sí, sino que le exige a los/as alumnos/as que realicen una conciliación para poder continuar con la actividad propia de la clase; ii) <u>porque ese comportamiento no es admisible en la clase</u>. El/la docente sanciona como prohibida la acción de los/as niños/as, pero además de exigir la caducidad de la situación, exige una conciliación a fin de que dejen de litigar.

· *Conciliación por mediación docente propositiva*

Al igual que el tipo anterior, hay intervención docente para lograr la conciliación entre los participantes del conflicto. Pero en este caso existe una diferencia en el modo de intervenir ya que la mediación verbal propone una forma de conciliación, no la ordena. De esta manera, la intervención docente apunta a que se produzca la conciliación.

- Conciliación voluntaria entre pares

En las clases en las que predomina la intervención del docente como mediador para proponer conciliaciones, luego de un tiempo los/as niños/as comienzan a realizar propuestas de conciliación del mismo tipo.

La conciliación implica, en cierta medida, el abandono de las posiciones de ambos protagonistas. Los/as protagonistas o el/la docente manifiestan su voluntad de acordar y concluir con el conflicto. En cambio, el desistimiento incluye la caducidad: el conflicto se diluye por paso del tiempo y sin actuación protagónica de los/as participantes.

c. Transacción: la resolución implica alguna forma de intercambio entre los protagonistas; se hacen concesiones mutuas; cada uno cede algo. Gómez (2013) diferencia los siguientes modos de transacción, a saber:

- Transacción con intervención docente

· *Transacción ordenada por el docente*

La transacción es absolutamente ordenada por el/la docente, los/as alumnos/as la acatan, pero no tienen ninguna participación en la construcción del acuerdo de transacción. Es decir que en este tipo de transacción los/as alumnos/as aceptan la orden del docente cediendo su posición para que se resuelva el conflicto.

· *Transacción por mediación propositiva del docente*

En este caso la intervención docente implica más bien una propuesta de transacción en vez de una orden. Dicha propuesta es en tono interrogativo y no imperativo como en la intervención explicada con anterioridad.

- Transacción voluntaria entre pares

La transacción es voluntaria entre los/as niños/as, pero la logran por mediación del docente, quien no ordena el modo de realizar la transacción, pero interviene de modo que los/as niños/as puedan lograrlo. Este tipo de resolución es compleja ya que implica no sólo tener en cuenta la perspectiva de todos los involucrados en el conflicto, sino que además por lo menos uno/a de los/as protagonistas debe aceptar ceder en algo.

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

Gómez (2010) hace referencia a que la intervención docente sancionadora está siempre sostenida en la asimetría establecida por la situación institucional (docente en función de autoridad institucional y alumno/a), puesto que, investido de la autoridad institucional, el/la docente determina la sanción. Es decir, la sanción es un aspecto de la relación de autoridad, relación que no puede abstraerse del contexto o ámbito de validez del que se desprende, en nuestro caso la institución escolar y la relación de autoridad es entre docente y alumnos/as.

"La sanción es una prescripción de la autoridad cuando ha juzgado que una conducta es penalizable, es decir cuando se ha evaluado que el comportamiento ha sido violatorio de una norma" (p.5). Por ello siempre quien determina la sanción, debe ser un sujeto en función de autoridad que conozca el sistema de reglas a nivel institucional e histórico-social.

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

Expondremos a continuación una categorización y caracterización de los distintos modos de sanción que actualizan los/as docentes en función de autoridad, cuando el conflicto se resuelve por esa vía. Dicha categorización ha sido confeccionada por Piaget y reelaborada por Gómez (2010).

Modos de sanción	Categorías
a) Aplicación de castigos Estas intervenciones docentes para resolver conflictos intersubjetivos, pueden ser realizadas con distintos grados de intervención discursiva y motriz: i- Puede ejecutar la sanción directamente, sin enunciarla; ii- puede enunciar la sanción a modo de amenaza (anticipa verbalmente el castigo que podría tener por realizar cierta acción); iii- puede enunciar y ejecutar la sanción simultáneamente.	**a.i) Aplicación de castigo con fines puramente expiatorios:** la intención es la de provocar sufrimiento (emocional y/o físico) en el trasgresor. La pena es arbitraria (no hay relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado) y elegida por la autoridad. Supone el uso de la coerción, acompañando la censura con un castigo doloroso, pues se considera que es la asociación que el transgresor haga entre el acto realizado y el dolor padecido lo que lo reconducirá a la obediencia o a la no reincidencia de actos prohibidos por la norma. Si bien este modo de castigo está prohibido en la institución escolar argentina, se pueden encontrar en las clases castigos expiatorios físicos como zamarreos y tomar fuertemente del brazo al niño/a. De todas maneras, son más comunes los castigos expiatorios, como hacerle hacer al niño/a acciones que sean padecientes, que los castigos expiatorios físicos antes mencionados. **a.ii) Exclusión momentánea o definitiva del grupo social:** esta sanción supone un modo de apartar al transgresor de su ámbito de pertenencia. Este castigo tiene un aspecto expiatorio, ya que la intención es que el sancionado padezca el aislamiento o la reclusión y a su vez tiene un

	aspecto de reciprocidad, ya que se espera que quien ha roto el lazo social sufra recíprocamente sintiendo lo que implica quedar fuera del grupo social. Los modos de aislamiento son diversos y pueden ir desde obligar al transgresor a mantenerse sentado en algún lugar apartado pero del mismo espacio de clase, hasta ser expulsados del espacio de la clase (aula ajena o dirección de la escuela). **a.iii) Hacer que el culpable soporte las consecuencias de su acción:** con la intención de que el transgresor adecue su comportamiento a las normas en próximas situaciones, se le hace padecer las consecuencias desencadenadas por su accionar transgresor. **a.iv) Privar al culpable de la cosa que ha abusado:** la autoridad decide que quien ha realizado una transgresión en relación al modo de uso de los objetos (materiales o simbólicos), debe padecer la imposibilidad de gozar de su uso. **a.v) Hacer al culpable lo que le ha hecho a otro:** la autoridad decide que el transgresor padezca lo mismo que le ha hecho padecer a otro en idénticas proporciones.
b) Censura verbal del acto El docente mediante la palabra distingue al trasgresor poniendo de manifiesto que su conducta causó la ruptura del lazo social, ya que la acción realizada por el/la niño/a es violatoria de alguna norma existente. La sanción cumple la función de señalar que el acto es inadecuado o está prohibido, es decir se sanciona el acto como	**b.i) Explicación del alcance de los actos para que el sujeto comprenda que ha roto el lazo social:** en este tipo de intervenciones, el/la docente en función de autoridad, actualiza las normas que el/la niño/a ha transgredido, mostrándole que esa transgresión atenta contra la convivencia en ese grupo social. **b.ii) Explicación del alcance de los actos para que el/la niño/a comprenda las consecuencias de sus acciones para sí o para otros/as:** a continuación de la censura del acto, el/la docente enuncia las consecuencias posibles de su acción. El sentido de esta intervención es el de reencausar la acción de modo adecuado a los valores morales que se sustentan en la clase.

ilícito. “La sanción está orientada a persuadir al trasgresor a interrumpir su accionar, a reencausar el comportamiento, a evitar la reincidencia o a evitar ciertas consecuencias de la acción” (Gómez, 2010:16). Esta sanción no tiene carácter expiatorio, por lo cual no se imponen castigos y está orientada a la recomposición del lazo social, teniendo como función principal actualizar una norma. En las modalidades enunciativas presentadas, además de censurar el acto, el/la docente agrega algún tipo de explicación respecto a dicha censura. En este tipo de intervenciones se comunica un fundamento o razón de ser de la censura. La importancia de este tipo de intervención docente es que apunta a la toma de conciencia no sólo de que el acto realizado está prohibido y debe censurarse, sino también de cuál es la justificación legítima de la necesidad jurídico-social de dicha censura.	Entre las consecuencias de la acción que los/las docentes mencionan como fundamento para sancionar, la autora enumera las siguientes: peligro de lastimarse y/o lastimar a alguien con algún objeto; riesgo de dañar el cuerpo propio y/o de otro debido a la realización de alguna acción corporal; posibilidad de hacer sufrir emocionalmente a otro (por burlas, por caracterizaciones despectivas, por aislamiento); riesgo de romper o destruir el material; riesgo de desarmar o destruir lo construido por sí mismo y/o por otro; imposibilitar la continuidad del juego propio y/o de otro/s. **b.iii) Explicación de nuevos modos de acción adecuados a las normas y/o reparatorios de los daños causados que podrían ser realizados en futuras ocasiones similares:** en este tipo de intervención lo interesante es que el enunciado del docente anticipa un modo posible y legítimo de acción, brindando a los/as niños/as modelos o imágenes de sí mismos de cómo podrían actuar. **b.iv) Pedido de evitación de nuevas transgresiones:** además de censurar el acto realizado, se le solicita al niño/a que evite reiterar la transgresión en futuras situaciones. Con este tipo de intervenciones, el/la docente genera una imagen del niño/a en tanto sujeto capaz de realizar acciones conforme a las normas. **b.v) Persuasión grupal o intimidación para amedrentar a los posibles imitadores o futuros transgresores:** el/la docente realiza una intervención verbal dirigida al grupo a fin de persuadirlos de que deben respetar las reglas propuestas por él. Esta intervención persigue el fin de evitar que otros/as niños/as hagan lo mismo que el/la niño/a que trasgredió las reglas. El/la docente formula que los/as niños/as trasgresores/as reciben algún tipo de sanción y de esta manera establece una forma de amedrentar a posibles trasgresores.

c) Censura del acto y exhortación a que el/la niño/a realice en el momento acciones alternativas adecuadas a las normas. La exhortación es una intervención verbal que desempeña la función de solicitar a los/as niños/as que adecuen su accionar a lo establecido por las normas (pautas del juego, normas éticas, normas institucionales, etc.). La función principal de este tipo de intervención docente es solicitar u ordenar el cumplimiento de una regla preestablecida. Luego de la censura del acto, los/as docentes pueden exhortar con tres tipos de enunciados distintos: **i)** Exigir la adecuación del accionar a la norma que fue transgredida; **ii)** solicitar la realización de acciones reparatorias o compensatorias del daño cometido y **iii)** proponer la realización de acciones nuevas, alternativas al comportamiento trasgresor y sublimatorias (socialmente aceptadas).	

Gómez (2013) asegura la existencia de un alto predominio de los modos de sanción que aplican castigos. “Estos modos de acción educativa se sustentan en una concepción del niño/a como un sujeto jurídico (análogo al sujeto adulto): el/la docente distingue al niño/a como transgresor/a y lo/a significa como responsable intencional de sus actos” (Gómez, 2013:115). Los/as docentes que utilizan estos modos de resolución de conflictos, tienen la dificultad de realizar un análisis crítico al respecto, reproduciendo con su modo de actuar las condiciones que sostienen una sociedad altamente punitiva.

Coincidimos con Gómez (2013) al considerar que desde una posición crítica a esta realidad, el/la docente que en las prácticas educativas no impone castigos, sustenta su intervención en fundamentos pedagógicos no punitivos. Es una tarea docente fundamental facilitar la inscripción psíquica de las normas, valores, ya que no comprometerse con el desarrollo jurídico y moral de un/a niño/a atentaría contra sus posibilidades de inclusión social. Es decir, facilitar su inscripción como sujeto social capaz de regular su comportamiento y el de los demás normativamente. Creemos que esta tarea el/la docente puede llevarla a cabo sin la necesidad de agregar castigos a su intervención, para que de esta manera el/la niño/a no vivencie que la autoridad elije impartirle sufrimiento como forma de educación.

Son coherentes con este modo de pensar al niño/a, los modos de sanción que proponen *la censura verbal, la explicación de la censura y la exhortación a modos adecuados o reparatorios de los actos*, ya que estas formas de intervención docente permiten crear vías para la sublimación. Con estas intervenciones docentes, afirma y concordamos con Gómez (2013), “se le ofrece al niño/a una imagen de sí como alguien con posibilidades de aprender las formas socialmente adecuadas de actuar y/o de compensar el daño realizado. Esto es muy distinto a ofrecer al niño/a la imagen de que es un/a transgresor/a que merece ser castigado/a” (p.116). Además, específicamente, en aquellas intervenciones en las que se agrega explicación de la censura, se facilita la comprensión del sentido social de las normas: que el/la docente de cuenta del fundamento de las normas y de la censura de ciertas acciones, promueve la comprensión de que éstas se constituyen por acuerdos sociales, que son discutibles y que pueden modificarse.

Ahora bien, el tipo de resolución de conflictos que los/as docentes analizados/as con su intervención tratan de promover es **la conciliación por mediación docente propositiva**. El modo de intervenir de estos/as docentes es a través de una mediación verbal que apunta a lograr la conciliación entre los participantes del conflicto. La mediación verbal realizada no ordena un acuerdo a fin de que dejen de litigar (*conciliación ordenada por el docente*), sino que propone una forma de conciliación entre las partes. De esta manera, la intervención docente apunta a que se produzca la conciliación.

> "A veces en mis clases los chicos llegan a un acuerdo entre las partes, intento mediar para ese acuerdo, pero lo hago para generar el aprendizaje de lograr ese acuerdo. No es que medio para que se pongan de acuerdo. Es decir, es mi intención que se pongan de acuerdo pero para que en un futuro lo hagan de manera autónoma. No es que ordeno el acuerdo, no digo "bueno vos te pones de acuerdo con él, y hasta que no se pongan de acuerdo no juegan más" (Pablo).

Los/as docentes críticos plantean que no resuelven ellos los conflictos que surgen en sus clases, sino que convocan a los participantes del conflicto a dialogar para ver cómo pueden resolverlo. Proponen un espacio de diálogo para que los/as niños/as puedan consensuar la resolución del conflicto de acuerdo a sus intereses. Es decir que no imponen la forma de resolución del conflicto, sino que realizan una mediación para que los/as niños/as puedan lograr un acuerdo que disuelva el conflicto, otorgándole cada vez más autonomía.

> Silvina comenta: "si intervengo en el conflicto es como mediadora para que puedan ponerse de acuerdo. Si alguna de las partes cede, no me gusta que lo haga para que se termine la discusión y se resuelva el conflicto. En ese caso les propongo que conversen para llegar a un acuerdo, la idea es que se entiendan".

Estos/as docentes no comparten entonces la idea de que la forma de resolución de situaciones conflictivas sea ordenada por el/la docente (*conciliación ordenada por el docente*), siendo los/as alumnos/as espectadores que acatan dicha orden y no protagonistas en la construcción del acuerdo de conciliación.

> "A veces los chicos se sorprenden cuando uno les pregunta, cuando los llama a dialogar para reflexionar y resolver un conflicto, porque están acostumbrados a que les digan que las cosas son de determinada manera y punto, no se discute. Yo propongo un clima de diálogo donde se pueda consensuar, busco el consenso entre los alumnos y entre ellos y yo" (Silvina).

Luego de recabar información por intermedio de los testimonios, enunciamos que al predominar en las clases de educación física la intervención de estos/as docentes como mediadores/as para proponer conciliaciones, impulsan a que luego de un tiempo los/as niños/as comiencen a realizar propuestas de conciliación del mismo tipo, es decir ***conciliación voluntaria entre pares***. Puntualmente sobre esta cuestión, Raquel comenta:

> "Más de una vez veo que surge un conflicto y se ponen a charlar enseguida y lo pueden resolver solos, es súper placentero cuando ocurre, cuando ves que están resolviendo un conflicto de determinada manera porque anteriormente conversamos sobre eso. Toda resolución de conflicto que se pueda generar en situaciones particulares, los chicos la aprenden para resoluciones futuras, lleva tiempo que la puedan aplicar, pero se logra"

La tesis de Maestría en Psicología Educacional de Gómez (2013), ha sido tomada por nosotros como una investigación antecedente. En su trabajo la autora expone como resultado que ha registrado una importante cantidad de situaciones en las que la intervención docente apunta a que se produzca la conciliación: i) proponiendo un modo superador de distribución del objeto: compartirlo; ii) proponiendo modos de integración para realizar una actividad o construcción de juego de modo que nadie quede sin participar y iii) proponiendo modos de juego en los que el cuidado del cuerpo sea un valor fundamental. Luego del análisis del material empírico, hemos detectado que los/as docentes interrogados/as intervienen también de esta manera apuntando a la conciliación entre los participantes del conflicto.

Los/as profesores/as proponen compartir el objeto que se disputan los/as niños/as al expresar:

> "Yo genero el espacio para que lo puedan resolver, diciéndoles "los dos quieren el mismo aro, ¿Cómo hacemos? ¿Lo usan un ratito cada uno? ¿Lo comparten? ¿Y no se les ocurre algo para jugar los dos? ¿Y si juegan juntos?" (Raquel).

> "Al juntarnos para dialogar les hubiera propuesto también la posibilidad de jugar juntos ¿Cómo lo pueden compartir? ¿Cómo podemos hacer? ¿Juegan un rato cada uno? ¿Juegan los dos juntos?" (Silvina).
> Sugieren también modos de integración para realizar una actividad y construcción de un juego a modo de que nadie quede sin participar:

> "Al convocar a los chicos les pregunto ¿Cómo hacemos para resolverlo? ¿Qué piensan? Habitualmente me sumo yo al juego, a veces les digo que yo también quiero jugar con el aro ¿qué podemos hacer? ¿Podemos jugar a algo? ¿A qué querían jugar ustedes dos? Cada uno propone a qué quiere jugar y jugamos todos, y vamos cambiando para jugar a lo que cada uno había propuesto" (Pablo).

De esta manera afirmamos, al igual que Gómez (2013) en su investigación,

que los/as docentes también proponen una forma de resolución del conflicto por vía de **una transacción**: el jugar juntos. Esto implica compartir el objeto y cooperar en el juego. Estos/as docentes no ordenan que deben jugar juntos, sino que lo plantean como posibilidad, preguntando a los/as niños/as si quieren hacer eso.

Los/as entrevistados/as manifiestan que otra de las formas en las que se resuelven los conflictos en sus clases es el **desistimiento**. En este caso el conflicto caduca, se diluye por el paso del tiempo y porque ambos protagonistas abandonan su posición en el conflicto.

> Pablo expresa "también pasa en mis clases que los chicos no tienen ganas de resolver el conflicto, no mantienen el interés por el conflicto, por lo que había generado el conflicto (por ejemplo, la pelota que quería tener, ese chico levantó la cabeza vio un aro y se le pasó el interés). Se olvidan del conflicto y este se disuelve".

Los/as profesores críticos/as emancipadores/as se expresan en desacuerdo a los modos de sanción que aplican castigos, sustentando su intervención para resolver conflictos intersubjetivos en fundamentos pedagógicos no punitivos.

> Franco con respecto a esta cuestión dice: "yo no creo en las sanciones como parte de la formación de los chicos, no creo que la sanción sea un buen recurso porque para mí lo único que hace es tapar el conflicto, solucionarlo por ese momento. No creo que una sanción, por ejemplo, sacar al chico de la clase, genere que en el próximo conflicto en el que participe ese chico no cometa el mismo acto o que no se vuelva a involucrar de la misma forma en el conflicto. Si vos no le das la oportunidad que el pibe pueda reflexionar, pueda pensar bien en lo que pasó, escuchar otras voces y abrirse a eso, no creo que pueda haber un cambio real de actitud. A lo sumo puede llegar a haber un cambio en el comportamiento, pero por miedo, por miedo a volver a ser sancionado, no es la intención que yo tengo en la resolución de un conflicto".

Gómez (2010) afirma que la sanción (o castigo) más utilizada por los/las docentes en la clase de educación física es la *exclusión de la actividad en desarrollo o de jugar con el grupo de pares*. En referencia a este modo de sanción que actualizan los/as docentes en función de autoridad, los/as profesores/as interrogados/as se expresan de la siguiente manera:

> Franco: "al decirle a los chicos te vas a sentar, te vas al rincón, es resolver los conflictos aplicando castigos, el alumno se porta mal, transgrede

una norma y recibe una pena. Es la forma de resolver los conflictos que está, para mí, hace muchos años instalada en las clases de educación física y que no comparto para nada, con la que no estoy de acuerdo y creo que hay que cambiar".

Pablo: "A mí no me gusta que un chico se vaya a sentar, se pierde la clase, no aprende nada, no me gusta castigarlo. Si está sentado no afronta otra situación de conflicto, no tiene la oportunidad de resolver otra situación de conflicto si el pibe está sentado".

Raquel: "aplicando una sanción, cualquiera fuese, a un alumno este no va a aprender a resolver conflictos, ni a reflexionar sobre lo que pasó. Si el chico resolvió un conflicto de alguna manera que no considero la más adecuada, es porque algo no está pudiendo resolver sólo y sacándolo de la actividad no va a aprender a resolver esa situación. Lo único que se consigue sacándolo de la actividad es que cuando surja otro conflicto lo vuelva a resolver de manera inapropiada".

Las prácticas de estos/as docentes críticos/as son, como mencionan Da Silva y Bracht (s/f), más inclusivas involucrando a los/as estudiantes como sujeto de conocimiento y donde la resolución de conflictos es una construcción de gestión conjunta (docente-alumno/a). Bracht y colaboradores (2010) indican que la resolución de conflictos es un rasgo distintivo de la práctica pedagógica innovadora, dando lugar en las clases de educación física a procesos de reflexión y a un pensamiento crítico sobre los tipos de resolución de conflicto.

3.3. Tipo de intervención docente para la resolución del conflicto

Pizzano y Gómez (2003) formularon categorías teóricas que permiten la caracterización de los tipos de actuación identificados en las intervenciones docentes para la resolución de conflictos. Estas intervenciones están destinadas a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas. Describimos seguidamente la función de cada uno de los tipos de actuación.

Tipo de actuación	Función
Enunciadora o Yusiva	Instituye o actualiza una norma por medio de su enunciación.

Exhortativa	Ordena o solicita el cumplimiento de una norma mediante su enunciación.
Sancionadora	Aplica la sanción prevista por una norma. Distingue al transgresor/a y censura el acto. Las formas de sanción pueden ser diversas: éstas se corresponden con las descriptas en el modo de resolución por sanción.
Confirmativa	Actualiza la vigencia de una norma mediante la interrogación.
Ejemplarizante	Expone casos de cumplimiento o incumplimiento de una norma. La transmisión de normas y valores a través de casos o relatos ejemplares constituye uno de los modos tradicionales de educación moral.
Fundamentadora	Expone razones o valores que fundamentan una norma.
Reflexiva	Manda o solicita la revisión de las acciones y la toma de conciencia de una norma.
Deliberativa	Habilita la discusión sobre las razones o valores que sostienen una norma.

Los tipos de intervenciones destinadas a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas que hemos podidos identificar en el discurso de los/as docentes consultados/as son la **fundamentadora, reflexiva y deliberativa** (Pizzano y Gómez, 2003).

El tipo de actuación **fundamentadora** expone razones o valores que fundamentan una norma, en relación a esta intervención Silvina comenta:

> "Mis intervenciones van más orientadas a que se den cuentan de que existen las normas y para algo están, que no tiene que ver con una imposición, sino que tiene que ver muchas veces con la seguridad, con el compromiso, con el respeto".

Cuando la intervención que realiza el/la docente para que los/as niños/as se adecuen a las normas es solicitar la revisión de sus acciones y la toma de conciencia de una norma el tipo de actuación es **reflexiva**.

> Raquel dice: "cuando hay alguna agresión física, en esas situaciones

llamo a la reflexión, les pregunto ¿está bueno pegar? ¿A vos te gusta que te peguen? ¿Te gustaría que te hagan eso?".

Silvina ante una situación de conflicto donde hubo agresión física también convoca a los/as niños/as a la reflexión.

> "A vos te pasó esto puntualmente en el conflicto, te enojaste y ante tu enojo reaccionaste ¿está bien? Hubo alguien que con tu accionar se sintió mal o salió lastimado ¿Qué hacemos? ¿Cómo lo resolvemos? ¿Qué cosas estuvieron mal? Es un trabajo arduo, pero a mí lo que más contenta me deja es que ellos solos vayan encontrando la forma de resolver los conflictos, porque uno no va a estar siempre para ponerle la norma, apunto a que sean autónomos en la resolución".

Este tipo de actuación, señala Gómez (2013), añade la necesidad de auto-observación del niño/a. Se espera que el/la niño/a tome conciencia de sus acciones, que las juzgue según ciertas normas instituidas y que decida *voluntariamente* la rectificación de su accionar, es decir, que decida actuar en conformidad con las normas.

En el tipo de intervención **deliberativa**, Gómez (2013) menciona que el/la docente habilita la discusión sobre las razones o valores que sostienen una norma, buscando la participación activa de los/as niños/as en la discusión de las mismas y en la elección de diferentes cursos de acción para alcanzar las metas propuestas. A través de estas intervenciones, los/as docentes permiten un formato de interacción en el cual los/as niños/as logran asumir un protagonismo en la discusión de las reglas, exponiendo sus puntos de vista y gozando de cierta autonomía para cambiarlas o para generar normas nuevas o alternativas. Este formato de interacción entre docentes y niños/as implica procesos de reflexión (como lo explicamos en el tipo de actuación anterior) pero se agrega la participación cooperativa de todos los involucrados. De este modo los acuerdos siempre son consensuados y expresan la voluntad conjunta.

Raquel se manifiesta de acuerdo con esta forma de intervención, declarando que los/as niños/as se sienten protagonistas de las clases al otorgarles la oportunidad de participar y reflexionar en la discusión de normas.

> "Cuando los chicos quieren modificar una regla les digo que no hay problema y ellos van cambiando las reglas, las vamos construyendo entre todos. Creo que generar el espacio para que puedan dialogar, debatir y construir reglas, ponerse de acuerdo para resolver un conflicto, es muy importante. El hecho de que puedan hacer aportes, que vean cambios y

que sean participes de las discusión de las normas es parte del proceso de aprendizaje que los lleva a ser críticos".

Silvina considera primordial que sus alumnos/as puedan aprender a participar en la discusión de normas.

> "Muchos no saben entablar una discusión, queremos que aprendan a intercambiar opiniones lejos de discutir. Por supuesto que nosotros hacemos una tarea de acompañarlos, de guiarlos, pero creemos que es muy importante que aprendan a cambiar opiniones sin enojarse y sin intentar convencer al otro".

Pablo comenta que según su parecer las normas establecidas, por ejemplo, en un juego, hay que respetarlas, pero también pueden ser criticadas, interviene para ponerse a pensar junto con los/as niños/as acerca de las normas. Franco por su parte indica que en sus clases incentiva a sus alumnos/as a que puedan consensuar entre ellos la manera de jugar y las reglas del juego teniendo en cuenta los intereses de cada uno de los participantes.

Los/as docentes entrevistados/as, al ser identificados/as como **intelectuales transformadores** (Aronowitz y Giroux, 1987), emplean formas pedagógicas que tratan a los/as alumnos/as como agentes críticos, que problematizan el conocimiento, utilizan el diálogo y dan contenido al conocimiento, haciendo crítico y finalmente emancipador. No es el docente el que determina cómo se debe resolver el conflicto sino que interviene como mediador, facilitando la reflexión en los/as niños/as sobre lo sucedido y sobre cuál sería la forma justa de resolver el conflicto. Esto sugiere que le otorgan a sus alumnos/as una voz activa en sus experiencias de aprendizaje, desarrollando un idioma critico.

3.4 Orientación valorativa de las intervenciones para la resolución de conflictos

Como mencionamos con anterioridad, Gómez (2013) expresa que la intervención docente destinada a la transmisión de normas está sostenida en valores que las justifican. Los valores se presentan como el fundamento del acto persuasivo que realiza un docente cuando intenta convencer, conmover, atraer al niño/a a que admita y acepte la norma y adecue su comportamiento a la misma. Dichos valores "pueden estar explícitos en los actos de habla de los participantes del conflicto cuando enuncian argumentativamente justificaciones en sus pretensiones de validez normativa; pero también pueden estar implícitas en los procedimientos que despliegan para dirimir los conflictos" (Gómez, 2013:44).

Para poder cumplir con la tarea de identificar los valores (tanto explícitos como implícitos), tomaremos la clasificación realizada por Gómez (2013) quien agrupa a los mismos en orientaciones valorativas. Las categorías expuestas a continuación han sido establecidas por la autora mencionada a partir de la reformulación de la propuesta de Kohlberg (1984). Estas son:

Orientaciones Valorativas	Categorías
a) Orden normativo: la intervención se orienta hacia el cumplimiento de las normas establecidas y la actuación según roles de orden institucional.	**i- Respeto de las normas establecidas:** la acción se orienta hacia el cumplimiento de las normas establecidas. La validez de la norma se justifica en su existencia previa. El estar establecida antes de la emergencia del conflicto, permite que se la invoque y que se regule la acción de los sujetos conforme a la misma.
	ii- Respeto a la autoridad: la acción se orienta hacia el cumplimiento de las pautas establecidas por los/as adultos/as con función de autoridad. Implica un elemento de respeto unilateral, de obligación hacia una autoridad. Un sujeto es reconocido como autoridad y esto habilita la justificación de que pueda decidir y controlar las acciones de otros. La validez de las normas se asocia al poder de autoridad, es decir se justifican porque fueron enunciadas por ella.
	iii- Mantenimiento del orden: las intervenciones están destinadas a la finalización del desorden, de situaciones de confusión o de conflicto. El orden es un valor fundado al servicio de la seguridad, se establece como una defensa frente a la inseguridad del riesgo. Permite evitar el riesgo y por lo tanto es una superación del mismo.
b) Consecuencia de las acciones: la intervención está orientada hacia las buenas o malas	**i- Cuidado del cuerpo propio:** protección y cuidado del cuerpo propio; evitación de las situaciones riesgosas y actividades peligrosas para sí.

consecuencias que para el bienestar de sí o de otros puede ocasionar la situación. Da importancia a los resultados de la acción por el daño o bienestar que pueden ocasionar.	**ii- Cuidado del cuerpo de los otros:** protección y cuidado del cuerpo de los otros; evitación de las situaciones riesgosas y actividades peligrosas para otros.
	iii- Bienestar de sí: satisfacción de necesidades y deseos, confort, agrado de sí mismo.
	iv- Bienestar de otros: satisfacción de necesidades y deseos, confort, agrado de otros.
	v- Cuidado del material: énfasis en la forma de uso de los materiales didácticos.
c) Ideales del yo: la intervención está orientada hacia las intenciones motivacionales; hacia una imagen del niño/a como un ser bueno o como alguien con conciencia y responsabilidad.	**i- Capacidad de control de los impulsos y/o deseos:** intervención orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de moderar su conducta, de regularla según las pautas establecidas.
	ii- Autonomía: intervención orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de elegir por sí mismo las acciones a seguir.
	iii- Responsabilidad: intervención orientada hacia una imagen del actor como alguien con conciencia de sus acciones y que debe hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones.
d) Justicia: tienen esta orientación valorativa las intervenciones y justificaciones orientadas hacia los siguientes valores:	**i- Igualdad:** cantidades idénticas de bienes para los/as participantes o afirmación de que los/as participantes son iguales.
	ii- Equidad: idea de distribución desigual para compensar las diferencias que se deben a circunstancias especiales dentro de la situación.
	iii- Cooperación: accionar conjunto y colaborativo de los/as participantes y consideración de las perspectivas de otros. La cooperación lleva como condición de posibilidad la igualdad y la reciprocidad;

	por eso se consolida en los procedimientos de negociación de las pretensiones de validez como coordinación de los puntos de vista (atendiendo al mismo tiempo a intereses colectivos). La coordinación de acciones conduce a un entendimiento mutuo que permite alcanzar el acuerdo. Se incluyen también aquellas acciones de ayuda espontánea hacia otro/a y las situaciones de exploración mutua de normas y roles sociales.
	iv- Reciprocidad: mutua correspondencia de derechos y obligaciones entre los/as participantes.

Los/as docentes pueden fundamentar las normas recurriendo a alguna o varias de estas orientaciones valorativas. A continuación, expondremos las orientaciones valorativas predominantes en la justificación (o pretensiones de validez) de normas que emplean los docentes posicionados en una perspectiva crítica emancipadora, en relación a cada tipo de problema de justicia.

En los **problemas de justicia distributivos y procedimentales** las categorías que pudimos registrar son las siguientes:

Consecuencia de las acciones: Los valores a los que incluyen en este caso son bienestar de sí, bienestar de otros y cuidado del cuerpo de los otros.

Ideales del yo: Los/as profesores/as entrevistados/as ponen el énfasis en la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de control de los impulsos y/o deseos.

Justicia: tienen esta orientación valorativa las intervenciones y justificaciones orientadas hacia los valores de igualdad, reciprocidad, equidad, cooperación.

En los problemas de **justicia correctivos** las categorías que identificamos se detallan a continuación:

Orden normativo: la intervención se orienta hacia el cumplimiento de las normas establecidas y la actuación según roles de orden institucional. Uno de los valores en los que se centra la intervención es *el respeto de las normas establecidas*. En este punto, los/las docentes entrevistados, coinciden al manifestar que este valor no es considerado por ellos tal cual como aparece en la descripción. En su opinión la acción que ellos realizan no se orienta hacia el cumplimiento de las normas fundadas institucionalmente, sino al respeto de las normas establecidas en función del consenso grupal. Es decir que

la validez de la norma se justifica en los acuerdos que surgen en el grupo y no en su existencia previa. Este es un valor que los/as docentes críticos intentan transmitir cuando surgen conflictos por jugar de modo diferente al acordado con los/as compañeros/as.

Consecuencia de las acciones: cuando el conflicto intersubjetivo se origina por una agresión física (golpear, empujar, etc.), *el cuidado del cuerpo propio y el cuidado del cuerpo de los otros* son los valores que pretenden transmitir los/as profesores/as. Ahora bien, cuando el conflicto surge por usar el material de modo inadecuado a las pautas propuestas por el/la docente o acordadas con pares y/o docente la intervención se centraliza en el *cuidado del material*.

Ideales del yo: en esta orientación valorativa el acento está puesto en *la capacidad de control de los impulsos y/o deseos, la autonomía y la responsabilidad*.

La capacidad de control de los impulsos y/o deseos es un valor empleado por los/as docentes críticos para fundamentar las normas en conflictos intersubjetivos motivados por la agresión física o verbal. La intervención que realizan está orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de moderar su conducta, de regularla según las pautas establecidas.

La autonomía es un valor que aparece constantemente en las intervenciones de estos/as docentes ante los episodios conflictivos que se presentan en sus clases de educación física. La intervención está orientada hacia una imagen del actor como alguien con capacidad de elegir por sí mismo las acciones a seguir, promoviendo que el/la niño/a pueda resolver situaciones futuras de conflicto sin la intervención del adulto.

> "La autonomía intento que aparezca permanentemente, pensando que la próxima vez que el chico tenga el mismo conflicto lo pueda resolver sin el adulto, yo voy a estar pero lo pueden resolver solos" (Pablo).

> "Hay momentos donde el conflicto que aparece se puede resolver entre las dos partes que están en conflicto y me parece que está bueno que lo puedan resolver solos, que sean autónomos en la resolución, yo con mi intervención o no intervención apunto a eso" (Franco).

> "Si la propuesta para resolver el conflicto sale de ellos es mucho más rica, porque la incorporan naturalmente y porque no tengo que intervenir para mediar en la resolución. A esto apunto, a que sean autónomos en la resolución, no es tan sencillo, lleva tiempo, pero se logra. Más de una vez veo que surge un conflicto y se ponen a charlar enseguida y lo pueden resolver solos, es súper placentero cuando ocurre, cuando ves que están

resolviendo un conflicto de determinada manera porque anteriormente conversamos sobre eso. No tuvieron la necesitad de venirme a preguntar o a contar lo que pasó, o como lo resolvían porque lo pudieron hacer solos" (Raquel).

"Si es un conflicto entre pares me parece fundamental que haya un momento en el que ellos hablen y se pregunten por qué pasó, que traten de encontrar ellos por qué surgió el conflicto y hasta la forma de resolverlo" (Silvina).

Y por último la ***responsabilidad*** donde la intervención docente apunta hacia una imagen del actor como alguien con conciencia de sus acciones y que debe hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones.

Justicia: en este tipo de problema de justicia, la orientación valorativa de las intervenciones docentes está enfocada en transmitir valores como *la equidad, la reciprocidad y la igualdad*.

3.5 Criterios de justicia que sustentan los modos de intervención para la resolución de conflictos

Coincidimos con Gómez (2013) al considerar a las normas como "construcciones sociales que se cristalizan en un momento socio-histórico y que se objetivan y naturalizan encubriendo el proceso histórico de su producción" (p.47). Las normas, reguladas socialmente, aparecen para el/la niño/a como instancias de restricción de su accionar definiendo lo que es obligatorio hacer o no hacer y con ello establecen una relación entre lo que "es" y lo que "debe ser". Este tipo de normas, como lo mencionamos anteriormente, conllevan sanciones de diferente tipo, es decir que plantean una relación entre la obligación y cierta clase de consecuencias.

Seguidamente expondremos la categorización de los criterios de justicia que están en la base de la intervención cuando se decide aplicar o proponer una norma. Esta clasificación fue elaborada por Perelman (1945) y reformulada por Gómez (2013). Presentamos dicha reelaboración en la que los criterios son:

a- A cada cual la misma cosa: Se pondera una concepción de justicia puramente igualitaria, ya que todos y cada uno están sujetos igualitariamente a la norma; todos los seres son tratados de la misma manera. Es decir que niños/as, miembros de la institución escolar, docentes, etc. participan igualitariamente del reparto (de objetos, sanciones, recompensas, etc.). Es el único criterio de justicia que no exige la aplicación de una cierta proporcionalidad.

b- A cada cual según sus méritos: Es un criterio de justicia que tiene

en cuenta las virtudes, aptitudes, esfuerzos anteriores de cada sujeto; no se consideran los resultados de la acción en desarrollo. Exige un tratamiento proporcional, con lo cual se torna necesario no sólo estipular el mérito de cada quien, sino también el grado en que dicho mérito se realiza. En esta graduación de méritos, también deben estimarse los deméritos, cuando en la aplicación de la justicia no sólo se quiere recompensar sino que se pretende también castigar.

c- A cada cual según sus obras: Esta fórmula pide un tratamiento proporcional, pero no según un criterio moral, sino según los resultados medibles de la acción en desarrollo. En este criterio no se toma en cuenta ni la intención ni los sacrificios realizados, sino sólo el resultado de la acción.

d- A cada cual según su status: Aquí la pertenencia a una clase o grupo es la base para el reparto proporcional. Puede hacerse también de acuerdo con sus funciones o sus responsabilidades.

e- A cada cual según sus necesidades: Este criterio exige la consideración de situaciones excepcionales de necesidad o carencias. Es una fórmula que se aproxima a la caridad, tomando en cuenta características propias de cada individuo. Su aplicación presupone un criterio que fija la valoración de dichas necesidades. Lo cual crea la dificultad de qué se entenderá por necesidades y cómo se jerarquizan las mismas. Entre algunas de estas particularidades a considerar puede estar el estado de salud, la edad o momento evolutivo que está atravesando el sujeto, alguna situación social especial, etc.

f- A cada cual según lo que la norma atribuye: Se realiza una aplicación rigurosa de las normas establecidas. Esta fórmula está basada en el mantenimiento del orden establecido, implica estabilidad por ser propiamente conservadora.

g- A cada cual según lo que la autoridad atribuye: Bajo este criterio, se realiza la aplicación rigurosa de las órdenes o decisiones de la autoridad. La validez normativa se asimila al poder imperativo de la autoridad. Las pretensiones de validez que se enuncian apelan a que se debe respetar y cumplir la norma porque fue emanada de la autoridad. En nuestro caso particular generalmente la función de autoridad la cumple el/la docente siendo él/ella quién propone las normas.

h- A cada cual según sus deseos o intereses: Se establece la utilización del deseo individual como fundamento de la aplicación de la norma. La satisfacción de necesidades y deseos de los/as niños/as, el propio bienestar o el bienestar de otros, el confort corporal, etc., son criterios aducidos para sostener la validez de una norma y su aplicación.

Tendremos en consideración esta categorización para poder inferir cuáles de estos criterios se ponen en juego a la hora de impartir justicia cuando se

resuelve una situación de conflicto, identificando cuáles son puntualmente los que emplean los docentes críticos emancipadores en su intervención.

A continuación, expondremos ejemplos de diferentes tipos de problemas de justicia (Gómez, 2013) y a posteriori cuáles son los criterios de justicia que declaran emplear los/as docentes críticos emancipadores entrevistados/as en la resolución de un conflicto intersubjetivo, valiéndonos de la clasificación antes citada.

Episodio de conflicto 1- Problema de justicia distributivo

El docente propone jugar con aros.
Martín y Nacho se dirigen a buscar el elemento. Ambos toman el mismo aro.
Nacho dice: -*"Es mío... Yo lo agarré"*.
Martín: -*"A mí. Yo lo tengo"*.
Nacho:- *"Yo lo quiero".*
Martín:-*"Lo quiero yo".*
Ambos forcejean por la posesión del aro.
Docente: -*"Martín, tomá éste"*.
Nacho: -*"Andá, hacé lo que te dice Octavio"* (docente)
Martín mira al docente, suelta el aro que disputaba con Nacho y toma el aro que le entrega el docente.

En la intervención docente subyacen dos criterios de justicia:

- *A cada cual la misma cosa:* Si bien hay una diferencia en el objeto que le toca a cada niño, el docente intenta dirimir el conflicto igualitariamente, ofertando un objeto sustituto para que todos puedan gozar del mismo tipo de objeto (aro).

- Pero el modo en que define la situación, estaría sustentado en otro criterio: *a cada cual lo que la autoridad atribuye*. El enunciado verbal de Nacho "Andá, hacé lo que te dice Octavio", apela a que se debe cumplir con lo que el docente (autoridad) establece.

En las argumentaciones de los niños para resolver el conflicto predomina el criterio de justicia *a cada cual según sus deseos o intereses*, ya que el fundamento para usar el objeto es "tener el objeto" o "querer el objeto", es decir, la justificación se basa en el bienestar personal.

Los/as profesores/as consultados/as no están de acuerdo con los criterios de justicia utilizados por este docente para resolver la situación de conflicto intersubjetiva. Pablo expresa su disconformidad con el accionar del docente manifestando que la imposición en la resolución del conflicto no generó un espacio de aprendizaje para los niños. No comparte el modo en que define la situación,

debiéndose cumplir con las órdenes que el docente como autoridad imparte. Es decir, manifiesta su desacuerdo con el tipo de resolución de conflicto que efectúa que es la *transacción ordenada por el docente* (Gómez, 2013).

> "El docente en este ejemplo priorizó poder continuar con la actividad y no le dio importancia a la resolución del conflicto, ordenando él la manera de terminar con el conflicto que había surgido entre los chicos. Al aplicar la autoridad, el mensaje que le estas dando a los chicos es "callate y hace lo que yo digo" (Raquel).

Al preguntarles a los/as entrevistados/as cuáles son los criterios de justicia que ellos/as hubieran aplicado para dirimir un conflicto intersubjetivo como el del ejemplo, todos coinciden en afirmar que emplearían *a cada cual según sus deseos o intereses* y una de las docentes agrega que también hubiera utilizado el criterio *a cada cual según sus necesidades*.

> "Yo utilizaría el criterio a cada cual según sus deseos o intereses pero reflexionando con los dos alumnos acerca de vos tenés deseos o intereses, pero tu compañero también tiene deseos o intereses, como no los comparten ¿qué podemos hacer? Habitualmente me sumo yo al juego, a veces les digo que yo también quiero jugar con el aro ¿qué podemos hacer? Todos lo queremos tener ¿podemos jugar a algo? ¿A qué querían jugar ustedes dos? Cada uno propone a que quiere jugar y jugamos todos, y vamos cambiando para jugar a lo que cada uno había propuesto. Nunca les digo "me dan el aro, no juegan más con el aro, jueguen a otra cosa" Yo propongo jugar juntos, no impongo que tienen que jugar juntos ni a que tienen que jugar, sino termino con el problema imponiendo la resolución" (Pablo).

> "Yo en particular utilizaría otro criterio, aplicaría el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses*. Mediaría para que puedan poner en palabras cómo resolver el conflicto, llamaría al diálogo y entre los dos chicos que están disputando ese aro y teniendo en cuanta sus deseos, preguntarles porque querían ese aro en particular y ver cómo podemos resolverlo. Tal vez sí se resuelva trayendo otro aro igual y cada uno juega con su aro, tal vez se resuelve porque los chicos deciden compartir el aro para jugar. Entonces a lo que yo apuntaría es a respetar sus deseos o intereses, no resolvería yo el conflicto como hizo el docente del ejemplo, sino que convocaría a los chicos a dialogar para ver cómo podemos resolverlo. Abro una vez más un espacio de diálogo para que ellos puedan resolver el conflicto de acuerdo a sus intereses" (Franco).

> "Aplicaría el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses* pero reflexionando con los chicos acerca de ¿Qué podemos hacer con el aro? Los dos lo quieren ¿Cómo hacemos? ¿A qué pueden jugar? Trataría de respetar los deseos e intereses de los chicos, abriendo el espacio para que puedan buscar la forma de que los dos puedan satisfacer sus deseos. También utilizaría el criterio a cada cual según sus necesidades, tendría en cuenta si algunos de los alumnos venía con alguna situación particular, llamaría a los dos, y sin exponer al chico le diría "sólo por hoy ¿no lo dejas que juegue con el aro?" (Raquel).

> "Yo les hubiera propuesto que busquen la manera de ponerse de acuerdo respetando los deseos e intereses de cada uno, quizás que utilicen el aro un rato cada uno, que se turnen para usarlo. Si lo resuelvo como el profesor del ejemplo, uno solo se quedó con el aro y no me parece que sea así, no aprenden a compartir. Les hubiera propuesto también la posibilidad de jugar juntos ¿Cómo lo pueden compartir? ¿Cómo podemos hacer? ¿Juegan un rato cada uno? ¿Juegan los dos juntos?" (Silvina).

Al aplicar el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses*, los/as docentes críticos fundamentan la aplicación de la norma a través del deseo individual. No obstante, para la resolución de este conflicto en particular proponen, desde su posición de mediadores, el diálogo y la reflexión entre los participantes del conflicto para que puedan llegar a un acuerdo, hallando la manera de que ambos puedan satisfacer sus deseos y/o intereses.

Sin embargo, por intermedio del análisis e interpretación de los datos, podemos inferir que en el discurso de los/as docentes entrevistados/as el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses* aparece conjugado con otro criterio de justicia. La intervención de éstos/as docentes, que median para la resolución del conflicto, se sustenta también en el criterio de justicia que propone *a cada cual la misma cosa*. Enunciados interrogativos tales como "todos queremos tener el aro ¿podemos jugar a algo?"; "¿Qué podemos hacer con el aro? Los dos lo quieren ¿Cómo hacemos? ¿A qué pueden jugar?; ¿Juegan un rato cada uno? ¿Juegan los dos juntos?" pondera una concepción de justicia puramente igualitaria. Como así también supone la idea de que todos/as los/as niños/as que participan de la clase de educación física tienen igual derecho al uso de los objetos y que si hay un solo objeto, su reparto debe ser igualitario. Es decir, que la mediación del adulto plantea dirimir el conflicto aplicando dicho criterio de justicia, lo que les otorga la iniciativa a los/as niños/as para la organización del juego colectivo que implica el uso de un único objeto de modo alternativo (igualitario) entre todos.

Episodio de conflicto 2 – Problema de justicia correctivo

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

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

Se conjugan aquí tres criterios de justicia:

- *A cada cual lo que la norma atribuye*. En este caso la norma sería se debe jugar de acuerdo a las reglas del juego, sino se es castigado con la exclusión del juego.
- *A cada cual lo que la autoridad atribuye*. El castigo lo imparte el docente arbitrariamente.
- La niña es castigada teniendo en cuenta su *demérito*: ella es la única del grupo que no se ha esforzado en cumplir con las reglas del juego. Querer jugar de un modo distinto no es considerado meritorio por el docente, sino todo lo contrario.

Este docente al utilizar el criterio *a cada cual lo que la norma atribuye* para dirimir la situación conflictiva, realiza una aplicación rigurosa de las normas establecidas, garantizando de esta manera la estabilidad y conservación del orden. A partir de esto, como la conducta de la niña no se adecua a la norma, es considerada una transgresora y es castigada prohibiéndosele su participación en el juego. Al respecto los/as profesores/as interrogados disienten con la aplicación de este criterio para dar solución al conflicto como también expresan su desacuerdo con la decisión del docente de impartir arbitrariamente una sanción a la niña por no querer jugar de la manera que él (la autoridad) lo propone. A continuación, los testimonios:

> "Este docente no se puso a pensar nunca qué es jugar y qué no es jugar. Cuando le dice "si vos no respetas las reglas del juego, no podés jugar con tus compañeros" evidentemente estaba jugando y hasta quizás estaba proponiendo otro juego distinto u otra manera de jugar a esa mancha. El profesor no lo tuvo en cuenta y sancionó las reales ganas de jugar de esa chica, de jugar de otra manera. Quizás la chica quería jugar con sus compañeros, pero esa regla no la conformaba y no le divierte tanto ser

mancha. No dio lugar a que la chica proponga, no le preguntó ¿Cómo podemos cambiar esto? No comparto la manera de intervenir, sancionando a la niña y diciéndole que no podía jugar si no respetaba las reglas. En realidad, no puede jugar a lo que el docente propone, no dio lugar a la flexibilidad del juego" (Pablo).

"No comparto los criterios que utilizó. Yo le hubiera preguntado por qué no quiere seguir jugando, si le pasa algo, este docente no le da el espacio para que la chica cuente, no le da la posibilidad para saber el por qué de su comportamiento y la castiga excluyéndola del juego. Quizás si la chica puede exponer por qué no quiere jugar de esa manera, con esas normas, tal vez se pueden cambiar ciertas cosas para que pueda seguir jugando o proponerle jugar a otra cosa" (Raquel).

"No estoy de acuerdo con los criterios que utiliza el docente, creo que la lectura que tendría que hacer en este caso es ver que la nena no quiere jugar a ese juego propuesto, al menos no con esas reglas, sino que tiene otro interés. Quizás no es que no quiere jugar, sino que no está de acuerdo con las reglas. Yo no actuaría sancionando a la nena como hizo el docente en el ejemplo" (Franco).

Luego de estos argumentos, podemos decir que los/as docentes críticos son abiertos/as a las propuestas de sus alumnos/as en referencia a la elección de los juegos, sus reglas y compañeros/as de juego, dándole la posibilidad a los/as niños/as a que jueguen a lo que ellos/as deseen de acuerdo a sus intereses y no exclusivamente a lo propuesto por el/la docente, considerando meritorio querer jugar de un modo distinto. Por ello, estos/as profesores/as utilizan la satisfacción de necesidades y deseos de los/as niños/as, el propio bienestar o el bienestar de otros y el confort corporal, como fundamento para sostener la validez de una norma y su aplicación. Emplearían, de acuerdo a lo declarado, el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses* para la resolución del conflicto intersubjetivo planteado en el ejemplo.

"Yo hubiera tenido en cuenta los intereses y deseos de mi alumna. El profesor no los tuvo en cuenta, ni se puso a pensar tampoco que era lo que estaba pasando dentro de ese juego. Yo hubiera planteado la posibilidad de que se construya un juego diferente o un juego paralelo en otro lugar de la clase. En mis clases no pasa que todos mis alumnos estén al mismo tiempo jugando a la mancha y ni tampoco al que no juega según como yo lo dije, o un compañero lo dijo considero que no está jugando y lo mando a sentar para que aprenda a jugar. No actúo de esa manera. Si

propongo que pensemos en otro juego, en que podemos hacer, escucho a que quieren jugar, se van poniendo de acuerdo entre los chicos y se arman diferentes grupos de juego" (Pablo).

"Lo que haría es aprovechar el caso de esta alumna que no quiere jugar de esa forma a ese juego y preguntar si el grupo tiene intenciones de cambiar las reglas o si hay alguno de los chicos que quiere jugar de la misma manera, que cuando los toquen no quiere ser mancha. Me refiero a que los alumnos puedan consensuar ellos la manera de jugar, teniendo en cuenta los intereses de cada uno que son los que van a estar jugando. (Franco).

Episodio de conflicto 3 – Problema de justicia correctivo

Mauro choca la patineta de Guillermina.
Guillermina: -*"Ay (quejándose)"*
Docente: -*"¿Por qué la chocaste?"*
M:-*"Nooooo"*
D: -*"Sí, la chocaste… ¿Por qué?"*
M:-*"Yo choco despacio"*
D: -*"Bueno pero no tenés que chocar ni fuerte ni despacio"*
D: -*"Mirá Facu, Facu frenó recién, cuando te iba a chocar él porque estabas vos, Facu frenó. Vos podés hacer lo mismo: podés frenar o esquivar para no lastimar a nadie"*.

El conflicto se inicia con una transgresión del niño a normas éticas, ya que atenta contra el cuidado del cuerpo de una compañera. El profesor sanciona esta acción y actualiza una norma para que su alumno adecue su accionar, manifestando que nadie puede ser chocado por otro, es decir, el cuidado del cuerpo del otro tiene alcance universal: la norma debe impartirse *a todos por igual* (*a cada cual la misma cosa*).

Como menciona Gómez (2013), el formato de interacción educativa empleado por este docente es no punitorio para problemas correctivos, ya que propone una reparación apelando a la responsabilidad del niño sobre sus actos en vez de someterlo a soportar un castigo por ser culpable de lo sucedido.

Coinciden los/as docentes consultados/as con el tipo de resolución de conflicto (*censura verbal del acto*) aplicado por el profesor del ejemplo como también con el criterio utilizado que pondera una concepción de justicia puramente igualitaria. Es decir que todos y cada uno de los/as niños/as están sujetos igualitariamente a la norma, todos son tratados de la misma manera.

"En este caso comparto la manera en que resolvió el conflicto, el criterio que utilizó. Me parece que está bueno que el docente ponga de ejemplo a otro compañero que puede jugar sin chocar, me da la sensación que lo hace con buena intención y no con la idea de dejarlo en evidencia como transgresor de la norma. No le dice "lo que hace tu compañero está bien y lo que haces vos está mal", no lo castiga. Creo que se lo explica de una buena manera, para que entienda que todos nos podemos respetar y que el también puede jugar sin lastimar a nadie, cuidando a los demás compañeros" (Raquel).

Franco comenta "en este ejemplo me parece que está bueno lo que dice el docente, comparto el criterio que utiliza. *A cada cual la misma cosa* en este caso tiene que ver con el cuidado del cuerpo propio y con el cuidado del cuerpo de los otros. Poder determinar hasta donde uno puede tener cierta libertad sin interferir en la libertad de los otros. Acá sucede algo y el profesor atento a eso, actualiza una norma para evitar que se lastimen".

Pablo agrega que "quizás la intención de que no se lastime es súper válida y más si no están las condiciones dadas como para andar chocando con la patineta. Coincido con el docente en definir de manera tajante que no se puede chocar ni fuerte ni despacio en ese momento y en ese lugar. Estoy de acuerdo con el criterio que utilizó, hubiera agregado a la explicación que quizás en otro momento si pueden jugar juntos a chocarse, si tienen cuidado de no lastimarse, pero que en ese momento de la clase no estaban dadas las condiciones para que jueguen de esa manera".

Episodio de conflicto 4 – Problema de justicia procedimental

Cinco niños/as están ubicados en hilera para iniciar un juego en el que había que lanzar tres palos de goma para derribar conos ubicados en el piso. La primera es María. María tira y no recoge.

Julia y Lucrecia le dicen:- "*Tenés que recoger*".

María no responde al pedido de sus compañeras. Luego recoge los palos y comienza a tirar nuevamente. Sus compañeros le indican que debe dirigirse atrás de la hilera. María no obedece y sigue lanzando los palitos. Sus compañeros reiteran el pedido. (María se muestra indiferente al reclamo de los mismos.)

Lucrecia la toma de los brazos, empujándola hacia atrás. María (la percibimos molesta frente a la actitud de su compañera) se sienta fuera del espacio delimitado de la estación.

El profesor se acerca y pregunta: -*"¿Qué pasó?"*

Julia: -*"María no levantaba los palos y siguió tirando, no se iba atrás después que terminó"*.

El docente toma de la mano a María, la ubica detrás de la hilera y reitera la consigna.

El docente sostiene con su intervención que el criterio de justicia apropiado para dirimir problemas por los procedimientos del juego es *a cada cual lo que la norma atribuye*. El accionar de las niñas refleja que ese criterio está instaurado y que identifican que la función de autoridad del docente es garante del mismo (*a cada cual lo que la autoridad atribuye*).

En este episodio de conflicto procedimental, el docente no ofrece la posibilidad de generar un espacio de diálogo donde las alumnas puedan discutir las reglas del juego, por el contrario reitera la consigna solicitando que la niña trasgresora adecue su comportamiento a los procedimientos validados por la norma (establecida por la autoridad), para realizar el juego. Los/as docentes entrevistados/as al respecto opinan que al utilizar los criterios *a cada cual lo que la norma y autoridad atribuyen*, el profesor no propicia la reflexión, la discusión de normas ni la construcción de aprendizajes que estén vinculados con la resolución de conflictos.

> "El conflicto lo resuelve la autoridad, el docente, que es el que dice que es lo que hay que hacer y si algún alumno no hace lo que él dijo, los compañeros lo buchonean porque saben que el docente resuelve de esa manera, sancionando o en este caso obligando a la chica a cumplir las reglas preestablecidas por el docente. Me parece que una de las cosas graves de estas cuestiones es que el docente está negando espacio de aprendizaje, les está negando la posibilidad a los pibes que aprendan nuevas reglas, a criticar normas, a resolver conflictos y hasta pensar acerca de por qué se producen los conflictos" (Pablo).

Manifiestan también su discrepancia con los criterios utilizados argumentando que el docente, en función de autoridad, es el que ordena de modo inflexible la resolución del conflicto.

> Silvina dice: "no estoy de acuerdo con los criterios empleados porque es el docente el que resuelve el conflicto ubicando a la chica detrás de la hilera. No les dio el espacio a los chicos para que resuelvan el conflicto, no le pregunta a su alumna porque no quiere jugar de esa manera ni tiene en cuenta los deseos o intereses de la misma".

Raquel manifiesta que “en ningún momento el docente indaga el por qué la alumna no pudo o no quiso respetar la consigna y como no lo hizo le ordena que se vaya detrás de la hilera y no da espacio para la discusión de las reglas del juego”.

Los/as docentes interrogados/as aseguran en su discurso que en el caso que ellos tengan que intervenir en un episodio de conflicto como el expuesto con anterioridad, lo harían aplicando una vez más el criterio de justicia *a cada cual según sus deseos o intereses*.

“Hubiera tenido en cuenta más los intereses y deseos de la chica de jugar de una manera diferente a la propuesta por el docente. Si yo intervengo y hago que esta chica deje de jugar de esa manera, lo hago con la intención de que se pueda construir otro juego y que entienda que hay un grupo al que ella está queriendo pertenecer que quiere hacer otra cosa. Propongo que critiquemos, criticamos entre todos esa norma reestablecida” (Pablo).

“Creo que el criterio para resolver este conflicto debería ser *a cada cual según sus deseos o intereses* siempre que haya un respeto por el criterio de los demás. Entonces, lo que haría es tratar de generar alternativas para que los chicos que no quieran esperar esa fila tengan otra variante en función de lo que ellos tengan ganas de hacer, en este caso tirar los palos. Una alternativa sería que esta alumna arme una estación donde juegue de la manera que lo desea. Intento brindarles otras alternativas de juego, siempre tratando de detectar cuales son las necesidades e intereses de los alumnos, del grupo” (Franco).

“Yo le hubiera preguntado porque no respeta las normas, si se le ocurre otra manera de jugar. Desde el vamos yo no hubiera planteado una actividad así, hubiera expuesto los materiales y que los chicos decidan y se pongan de acuerdo a qué y cómo jugar, de esta manera esta nena no hubiese quedado expuesta como pasó en el ejemplo.” (Raquel).

“Yo hubiera estado más atenta a las necesidades de mi alumna teniendo en cuenta la manera que ella quería jugar, quizás se aburría al tener que esperar su turno. Hubiera conversado con ella y propuesto variantes en el juego” (Silvina).

Estos/as docentes ponderan en su accionar los intereses y/o necesidades de los/as alumnos/as, estableciendo la utilización del deseo individual como

fundamento de la aplicación de una norma.

En este caso, el tipo de actuación que identificamos en las intervenciones de los/as docentes críticos emancipadores, destinadas a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas, es la **deliberativa** (Gómez, 2013). Por intermedio de estas intervenciones, los/as niños/as asumen un protagonismo en la discusión de las reglas, exponiendo sus puntos de vista y teniendo cierta autonomía para cambiarlas o para generar normas nuevas o alternativas, pudiendo discutir los criterios de justicia que éstas aplican.

A modo de conclusión

Mediante el trabajo de investigación realizado hemos tenido la intención de acercarnos a docentes de educación física que vienen desempeñando su tarea posicionados desde una perspectiva crítica y desarrollando un accionar comprometido con una educación transformadora.

El encuentro personal con estos/as docentes nos permitió conocer en profundidad qué piensan sobre las situaciones conflictivas, cómo intervienen ante los diferentes episodios conflictivos y la forma de resolución de los conflictos que se suscitan en sus clases.

Los/as docentes críticos/as emancipadores/as definen al conflicto intersubjetivo como un obstáculo, una interrupción en las acciones que los/as niños/as realizan con la intención de cumplir sus propósitos y de satisfacer sus intereses y/o deseos. Al verse interceptada su acción por la acción de otro/s que también intenta/n cumplir algún propósito es cuando se suscita el conflicto. Ahora bien, la conceptualización de conflicto intersubjetivo que realizan los/as docentes interrogados/as en esta investigación es mucho más amplia que esta sencilla y acotada definición.

Consideran que la interacción espontánea en situaciones de conflicto intersubjetivo que pueden desencadenarse en las clases de educación física, se consolida como una **zona de construcción** (Newman, Griffin y Cole, 1989). Este concepto hace referencia a que la interacción de docente y niños/as impulsa el desarrollo de competencias en los sujetos participantes, es decir tanto en los/as alumnos/as como en el/la docente. Las intervenciones que los/as docentes realizan en las situaciones de conflicto influyen y en algunos casos determinan las competencias y aprendizajes que los/as niños/as construyen. Los/as docentes creen que los/as niños/as en esas situaciones desarrollan la capacidad para resolver los conflictos de determinada manera teniendo injerencia en este aspecto la intervención del docente. Del mismo modo, promover el diálogo y la participación de sus alumnos/as en la resolución de conflictos, también les genera a los/as docentes críticos aprendizajes

en el modo de dirimir los conflictos. Pudiendo, de esta manera, reconocer que los/as alumnos/as y docentes que participan e interactúan en situaciones de conflicto intersubjetivos, enseñan y aprenden al mismo tiempo.

Al implicarse en las situaciones de conflicto intersubjetivo, los/as docentes transforman su comprensión preparándose para futuras participaciones en episodios conflictivos relacionados, es decir que cambian y manejan una situación posterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Estos/as docentes reflexionan sobre la manera en la que intervienen en los episodios de conflictos intersubjetivos, revisando y modificando, si lo consideran necesario, los modos de resolución de conflictos que se presentan en sus clases.

Los/as docentes críticos emancipadores al detectar una situación de conflicto intersubjetivo que se ha originado en su clase, no intervienen enseguida. Es decir que observan sin participar cómo se desarrollan los hechos para de esta forma brindarle a los/as alumnos/as la posibilidad de intentar la resolución de forma autónoma. Ahora bien, ante el pedido de mediación de alguno/a de los/as participantes del conflicto y cuando advierten que los/as niños/as no pueden resolver la situación conflictiva, estos/as docentes intervienen de manera inmediata.

Los/as docentes asumen en su accionar formas distintas de intervención conforme el motivo que origina las situaciones conflictivas. Si el conflicto se inicia por una agresión física o verbal (transgresiones a principios ético-morales generales) la intervención docente es inmediata. Es decir que median desde el mismo momento en el que detectaron el incidente agresivo, por seguridad y para resguardar la integridad del/los alumno/s. Luego de mediar para evitar que la agresión física o verbal se prolongue, la intervención de los/as docentes críticos está orientada en ese momento a la propuesta de un espacio de diálogo grupal para reflexionar sobre lo ocurrido y poder resolver el episodio conflictivo en forma conjunta, siendo una instancia de aprendizaje para todos. Por lo dicho, desestiman el tipo de resolución de conflictos que propone una sanción con aplicación de castigos.

Si los conflictos se suscitan en la clase de educación física por la disputa de un objeto o la disputa por procedimientos, los/as profesores/as al detectar que los/as niños/as participantes del conflicto no lo pueden resolver en forma autónoma, intervienen como mediadores de la situación. Proponen un espacio donde los/as niños/as confrontados puedan dialogar, orientándolos para que logren llegar a un acuerdo entre ellos y resolver de esta manera el conflicto.

En la fase indagatoria de la secuencia de resolución de conflictos, los/as docentes críticos solicitan a los participantes del episodio conflictivo la reconstrucción de los hechos acontecidos que motivaron al conflicto. Lo realizan a través de la indagación con la intención de que los/as niños/as repiensen, a

través del diálogo conjunto, qué fue lo que ocurrió en esa situación de conflicto. Por intermedio de enunciados verbales o preguntas, los/as docentes habilitan el despliegue del relato por parte de los/as protagonistas del conflicto. Proponen un formato de interacción democrático ya que solicitan la participación de todos/as los/as niños/as involucrados/as en el conflicto, dándole la palabra a cada uno/a para que puedan realizar, según su perspectiva, la narración de lo sucedido. Los/as niños/as al reconocer este formato de interacción que plantea su docente pueden participar respondiendo a las preguntas formuladas por él/ella, tomando el espacio de diálogo que se abre con la finalidad de resolver el conflicto entre todos/as los protagonistas, como un espacio natural y común que constantemente es promovido por el/la docente en las clases. Estos/as docentes manifiestan que en ese espacio los/as alumnos/as expresan qué fue lo que pasó y cómo se sienten ante la situación de conflicto sin ningún inconveniente y respetan a aquellos/as niños/as que toman la decisión de no hablar, sin hostigarlos para que respondan, dándoles la oportunidad de conversar cuando sientan la necesidad de hacerlo.

En ocasiones cuando el conflicto no puede ser resuelto junto con los/as protagonistas, convocan al resto del alumnado a un espacio de diálogo grupal para encontrar la solución al mismo, considerando que la intervención de pares ayuda en la resolución de los conflictos.

El tipo de resolución de conflictos que los/as docentes críticos emancipadores con su intervención tratan de promover en la fase resolutoria, es **la conciliación por mediación docente propositiva**. El modo de intervenir de estos/as docentes es a través de una mediación verbal que apunta a lograr la conciliación entre los participantes del conflicto. La mediación verbal realizada no ordena un acuerdo a fin de que dejen de litigar, sino que propone una forma de conciliación entre las partes en un espacio de diálogo con los/as alumnos/as, dándole participación a los/as protagonistas de la disputa para que encuentren una solución. La intervención docente apunta a que se produzca la conciliación proponiendo a) un modo superador de distribución del objeto: compartirlo; y b) modos de integración para realizar una actividad o construcción de juego de modo que nadie quede sin participar.

Los/as docentes críticos han manifestado que al predominar en las clases de educación física su intervención para la resolución de conflictos como mediadores/as que proponen conciliaciones, impulsan a que luego de un tiempo los/as niños/as comiencen a realizar propuestas de conciliación del mismo tipo (**conciliación voluntaria entre pares**).

Los/as docentes también proponen una forma de resolución del conflicto por vía de una **transacción**: el jugar juntos. Estos/as docentes no le ordenan a los/as niños/as que deben jugar juntos, sino que lo proponen como posibilidad, preguntándoles a ellos si lo desean hacer.

Los/as profesores/as críticos/as emancipadores/as se expresan en desacuerdo a los **modos de sanción que aplican castigos**. No creen en estos modos de sancionar como parte de la formación de sus alumnos/as, no los consideran un buen recurso ya que este tipo de resolución lo que pretende es cubrir, ocultar el conflicto, "solucionarlo" por ese momento. Piensan que el/la alumno/a trasgresor/a no aprende a resolver los conflictos en los que está implicado/a si al trasgredir una norma se le aplica un castigo, ni tampoco ocasiona que en el próximo conflicto en el que participe ese/a alumno/a no cometa el mismo acto o que no vuelva a involucrarse de la misma forma en el conflicto.

Por lo dicho, los/as docentes interrogados/as en esta investigación sustentan su intervención para resolver conflictos intersubjetivos en **fundamentos pedagógicos no punitivos**.

Los tipos de intervenciones que realizan los/as profesores/as consultados/as destinadas a lograr que los/as niños/as adecuen su comportamiento a las normas son **la fundamentadora, reflexiva y deliberativa**. En el tipo de actuación fundamentadora estos/as docentes exponen razones o valores que fundamentan una norma, orientando sus intervenciones hacia el conocimiento de las mismas por parte de sus alumnos/as, marcando restricciones a través de acciones y verbalizaciones respecto a lo que está permitido hacer y lo que no en las clases.

En el tipo de actuación reflexiva, los/as docentes críticos al intervenir solicitan a los/as niños/as que se adecuen a las normas a través de la revisión de sus acciones y la toma de conciencia de una norma.

Los/as docentes entrevistados/as en el tipo de intervención deliberativa, habilitan la discusión sobre las razones o valores que sostienen una norma, buscando la participación activa de los/as niños/as en la discusión de las mismas y en la elección de diferentes cursos de acción para alcanzar las metas propuestas. Permiten, a través de estas intervenciones, un formato de interacción en el cual los/as niños/as logran asumir un protagonismo en la discusión de las reglas, exponiendo sus puntos de vista y gozando de cierta autonomía para cambiarlas o para generar normas nuevas o alternativas. El hecho de que estos/as docentes le otorguen a sus alumnos/as una voz activa en sus experiencias de aprendizaje, les permite desarrollar a los educandos un idioma critico.

Los criterios de justicia que los/as docentes declaran aplicar en un *problema de justicia distributivo* donde dos alumnos se disputan el uso exclusivo de un material, son *a cada cual según sus deseos o intereses*, *a cada cual la misma cosa* y también *a cada cual según sus necesidades*.

La intervención de estos/as docentes se sustenta en la aplicación conjugada de los criterios de justicia *a cada cual según sus intereses y a cada cual la misma cosa*. Para la resolución del conflicto distributivo fundamentan la aplicación de la norma a través del deseo individual. Proponen, desde su posición de mediadores, el diálogo y la reflexión entre los participantes del conflicto para que puedan llegar a un acuerdo, hallando la manera de que ambos puedan satisfacer sus deseos y/o intereses. La intervención docente en este caso también se sustenta en la aplicación del criterio que pondera una concepción de justicia puramente igualitaria. Los/as profesores/as creen que todos/as los/as niños/as que participan de la clase de educación física tienen igual derecho al uso de los objetos y que si hay un solo objeto, su reparto debe ser igualitario. Plantean dirimir el conflicto aplicando el criterio de justicia *a cada cual la misma cosa*, brindándoles la iniciativa a los/as niños/as para la organización del juego colectivo que implica el uso de un único objeto de modo alternativo (igualitario) entre todos.

Una de las docentes consultadas agrega que sustenta su intervención en la aplicación del criterio de justicia *a cada cual según sus necesidades*. De esta manera, considera las situaciones de necesidad o carencia, tomando en cuenta las características propias de cada individuo, como ser el estado de salud, la edad y alguna situación social especial.

Ante la presentación de un *problema de justicia correctivo*, donde una alumna es distinguida como transgresora de las normas por jugar de modo diferente al propuesto por el/la docente, los/as entrevistados/as emplearían el criterio *a cada cual según sus deseos o intereses* para la resolución del conflicto intersubjetivo planteado. Los/as profesores/as críticos utilizan la satisfacción de necesidades y deseos de los/as niños/as, el propio bienestar o el bienestar de otros y el confort corporal, como fundamento para sostener la validez de una norma y su aplicación. Además, son abiertos/as a las propuestas de sus alumnos/as en referencia a la elección de los juegos, sus reglas y compañeros/as de juego, dándole la posibilidad a lo/as niños/as a que jueguen a lo que ellos/as deseen de acuerdo a sus intereses y no exclusivamente a lo propuesto por el/la docente

Ahora bien, si el conflicto se inicia con la transgresión de un/a niño/a a normas éticas por atentar contra el cuidado del cuerpo de un/a compañero/a, los/as docentes interrogados/as sustentan su intervención con la aplicación del criterio de justicia *a cada cual la misma cosa*. Consideran que el cuidado del cuerpo del otro tiene alcance universal: la norma debe impartirse *a todos por igual* (*a cada cual la misma cosa*). Es decir que todos y cada uno de los/as niños/as están sujetos igualitariamente a la norma, todos son tratados de la misma manera.

Los/as docentes consultados/as aseguran en su discurso que al intervenir en un *episodio de conflicto procedimental* donde hay por parte de los/as protagonistas manifestación de desacuerdo o discusión por las reglas que regulan la actividad y por la organización de turnos, aplican una vez más el criterio de justicia *a cada cual según sus deseos o intereses*. Estos/as docentes ponderan en su accionar los intereses y/o necesidades de los/as alumnos/as, estableciendo la utilización del deseo individual como fundamento de la aplicación de una norma. Por lo tanto, tienen en cuenta los intereses de los/as alumnos/as que desean jugar de manera diferente a la planteada, estando atentos a sus necesidades y ofreciendo otras alternativas de juego. Con su intervención los/as docentes críticos también le otorgan a los/as niños/as protagonismo en la discusión de reglas, teniendo éstos/as la posibilidad de cambiarlas o generar nuevas de acuerdo a sus deseos y/o intereses.

Referencias Bibliográficas

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1987). "*Educación Under Slage*". Londres. Traducción: Alejandra Vasallo

- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Dossier "apuntes pedagógicos" de la Revista Apuntes, UTE/CTERA. Buenos Aires.

- Baquero, R. (1996). *Vigotzky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

- Baquero, R. (1998). Tensiones y paradojas en el uso de la psicología sociohistórica en educación. En Carretero, M., Castorina; A. y Baquero, R. (Comps.). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

- Da Silva, M & Bracht, V. (s/f). *En la ruta de prácticas y profesores innovadores en la educación física escolar*. CEFD-UFES- Brasil.

- De Almeida Faria, B., Bracht, V., Da Silva Machado, T., Aguiar Moraes, C., Ribeiro Almeida,U. & Quintao De Almeida, F. (2010). *Innovación pedagógica en educación física: ¿Qué aprender con prácticas bien realizadas?* CEFD-UFES- Brasil. Revista Ágora para la educación física y el deporte.

- Freire, P. (2da edición 2002). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires, Siglo Veintiuno. Traducción: Guillermo Palacios.

- Gómez, V. (2010). *Los tipos de sanción como práctica docente para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial.* Artículo publicado en la Revista Calidad de vida Uflo.

- Gómez, V. (2013). La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial. *Tesis de Maestría en Psicología Educacional*. Facultad de Psicología de la UBA. Inédito.

- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata. 1991

- Pizzano, A. y Gómez, V. (2003). "*Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil*". Artículo

publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología, 539-548.

- Pizzano, Alberto (2002). "La experiencia moral infantil. Un estudio exploratorio de episodios de conflictos con normas en el ámbito escolar", *X° Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 453-466.

- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires. Paidós.