

Litichever, Lucia

Título de la ponencia: “La discrecionalidad en la aplicación de sanciones en la escuela secundaria. Miradas diferentes de docentes y estudiantes”

Dirección de correo electrónico: lucialitichever@gmail.com

Licenciada en Cs. de la Educación (UBA). Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO).

Introducción

Al recorrer las instituciones educativas encontramos que no hay un acuerdo tácito acerca de las sanciones que deben aplicarse frente a situaciones de transgresión. Los distintos actores (estudiantes, docentes, directivos, preceptores) conciben las penalidades a ser aplicadas de diferente manera. No se evalúa de igual forma si se rompe un pupitre, si se roba un celular, se discrimina a un compañero o si se le falta el respeto a un profesor. Pero los sujetos también tienen en cuenta quién produjo la falta, en qué circunstancia, cuál fue su intencionalidad y quién resulta afectado. En este trabajo nos interesa revisar las concepciones que circulan en las escuelas sobre las sanciones que se ponen en marcha cuando se producen transgresiones. ¿Qué medidas se consideran pertinentes frente a las distintas situaciones? ¿Cómo se evalúan los distintos tipos de faltas? ¿La norma es siempre la misma o se realizan excepciones según las situaciones y los sujetos involucrados?

En las escuelas secundarias argentinas comenzó, hacia los años noventa, un proceso de revisión y discusión de los regímenes de disciplina buscando propiciar la participación de los estudiantes y un mayor compromiso para con las normas y las pautas que regulan la convivencia al interior del espacio escolar. Esto produjo, lo que en otro trabajo hemos denominado un cambio de paradigma en relación a la concepción frente a la disciplina y las relaciones al interior de la escuela (Litichever, 2010). Si antes, desde el régimen de disciplina, se evaluaba la conducta en función de si era correcta o incorrecta y se le asignaba su correspondiente sanción, la intención desde la nueva perspectiva es propiciar un clima de convivencia en las escuelas con una mirada más global de las relaciones y los vínculos que allí se fomentan. Esto se promueve básicamente a partir de la redacción de Reglamentos de Convivencia y la conformación de Consejos de Convivencia en los que se busca propiciar la participación de los jóvenes en estas instancias.

Estos cambios trajeron consigo nuevas formas de sancionar frente a las transgresiones. Algunas medidas -las amonestaciones específicamente- quedaron en desuso (incluso en algunas jurisdicciones como Ciudad de Buenos Aires fueron anuladas¹) como contra parte se promovió el diálogo, la reflexión, la prevención y la reparación como modos de resolver los conflictos al interior de las escuelas².

En esta ocasión nos interesa indagar cómo estas cuestiones se ponen en marcha en las escuelas y cómo evalúan tanto estudiantes como docentes diversas transgresiones que se producen en el ámbito escolar, revisando qué medida disciplinaria reconocen como la más pertinente para cada situación. Tomaremos para este análisis los resultados, todavía provisorios, de la investigación *“La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias de lo común y producción de desigualdades”* realizada durante el año 2010 en cuatro jurisdicciones de la Provincia de Buenos Aires: San Isidro, Saladillo, La Matanza y Campana. El material de campo incluye observaciones, entrevistas a alumnos, docentes y directivos, encuestas a alumnos y registros fotográficos. En esta oportunidad revisaremos especialmente la información recabada en las entrevistas, principalmente respecto de una pregunta que planteaba una serie de situaciones hipotéticas de transgresión e indagaba acerca de la medida que se consideraba pertinente para cada una de las situaciones³.

1 Esta anulación se llevó adelante por medio de la Ordenanza Nro. 51.870/97 del Consejo Deliberante para ser aplicada a partir del ciclo lectivo 1998. Otra de las sanciones que se modificó fue la expulsión. La nueva reglamentación prescribe que se debe garantizar la vacante en otro establecimiento cuando se aplica, de esta forma, la expulsión es de un determinado establecimiento y no del sistema. El Decreto N° 1.400/001 de septiembre del 2001 que reglamenta la LEY N° 223 de Ciudad de Buenos Aires estipula en su Art. 12.- *“En caso de separación de un establecimiento de gestión estatal, el Rector / Director de la Institución con intervención de la Supervisión respectiva, gestionará la asignación de una vacante en otro establecimiento con la conformidad de los señores padres o representantes legales, evaluando las posibilidades de matriculación de los establecimientos educativos. (...) En todos los casos se deberán adoptar las medidas necesarias para resguardar la salud e integridad del alumno involucrado y se le brindará a él, a su familia y al grupo escolar de pertenencia la orientación necesaria respecto de las instituciones u organismos capacitados al efecto.*

2 Se promueven desde las nuevas normativas formas alternativas de resolver los conflictos en las escuelas. La Resolución N° 1593/02 de provincia de Buenos Aires, por ejemplo hace hincapié en la prevención *“proponiendo intervenir sobre las causas de las transgresiones, promoviendo la advertencia e invitando a la reflexión antes de proceder con sanciones mayores”*. También propone tener en cuenta un carácter *reparatorio* de las faltas contraponiéndola al carácter *punitivo* que busca *“establecer una equiparación entre el daño inferido y el daño aplicado como respuesta; proponiendo un estímulo negativo que desaliente y desmotive la acción”* (p. 14). Por su parte, el carácter *reparatorio* *“procura rehacer el camino de la transgresión de una forma constructiva. También busca reparar el daño, pero no una reparación en el agente del daño (según pretende la sanción punitiva) sino en el que lo ha recibido (reconstruir lo destruido, desagrar al agraviado, disculparse, etcétera).”* (p. 14) .

³ La pregunta que realizábamos en la entrevista era: *“Ahora te voy a hacer una serie de preguntas donde te pido que vos decidas qué harías, más allá de lo que se hace o no en la escuela, qué decisión tomarías vos, cuál decisión te parecería más justa a vos. ¿Qué harías si un alumno discrimina a otro? ¿Qué harías ante esa situación? ¿Si un alumno rompe algo de la escuela? ¿Y si un alumno roba algo de otro? ¿Y si un alumno le falta el respeto a un profesor?”*

1. La discrecionalidad

Las sanciones surgen para la apreciación de los estudiantes distinguidas por situación. En este sentido, no parecen tener un mismo criterio para evaluar la transgresión sino que por el contrario tienen una noción discrecional tanto según quién haya cometido la falta o hacia quién se cometa (un amigo, alguien cercano) como respecto del hecho en sí y la intencionalidad del mismo. De esta forma, las faltas no son equiparables frente a la mirada de los estudiantes, cada una merecería un tipo de sanción específica según el tipo de falta cometida y otros aspectos a ser considerados. La evaluación de diversas situaciones (discriminación, falta de respeto, rotura o robo) para adjudicar la sanción correspondiente por parte de los estudiantes no es liviana o al azar, evalúan cada instancia detenidamente y considerando una serie de variables proponen la sanción que mejor se ajusta.

1.a. La reparación

Cuando un estudiante rompe algo en la escuela, la propuesta más usual es la reparación, en este sentido: *que lo pague, que lo arregle* parecen considerarse como las medidas más justas: *“Si algo se hace acá, después en una semana o en dos semanas, se llama a una jornada de limpieza, les avisan a los padres para que los alumnos arreglen aquello que rompieron” (Alumna polimodal 2 La Matanza).*

Aunque en muchos casos, sobre todo para los adultos de las escuelas, estas medidas suelen ser acompañadas de otras sanciones (apercibimientos, firmas de actas, suspensiones). Así, la reparación no es tenida en cuenta como una sanción en sí misma, con potencialidad de reparación del hecho realizado, sino que se suma a otras medidas: *“Si lo rompió sin querer, que lo reponga. Si no, si lo rompió a propósito, aparte de que lo tiene que reponer, una sanción disciplinaria por destruir.” (Preceptora San Isidro).* De esta forma cambia el sentido con el que desde la normativa de provincia de Buenos Aires se plantea la reparación, donde lo que se propone es revisar la transgresión de forma constructiva y desde allí reparar el daño sin concebirlo como un castigo para el sujeto que cometió la falta.

Los estudiantes tienen en cuenta la intencionalidad de la acción -lo rompió a propósito o fue sin querer- y las posibilidades reales de reparación económica de aquello que se rompió: *“Acá se dice que si rompés un vidrio lo pagás, así de simple. Pero por ahí si*

hay chicos que no lo pueden pagar, bueno, ya está, no importa. (...) pero por ahí te encontrás con el caso de que un chico está rompiendo una silla y si no tiene para pagarlo, se lo hace firmar. Pero igual la firma no creo que sirva mucho porque queda ahí archivada y después se suspende” (Alumno 2do Saladillo). El relato de este estudiante nos enfrenta de lleno con la cuestión del sentido de la sanción y la necesidad de pensar un criterio coherente en su aplicación. En este caso ante la falta de posibilidad de cumplimentar la reparación económica, la medida parece reemplazarse por una sanción más convencional (una firma, una suspensión) cabe preguntarnos aquí el fundamento de aplicar sanciones reparadoras si son fácilmente sustituibles por otras y por la implicancia en la desigualdad consecuente respecto de quién cometa la falta. De esta forma se corre el riesgo de que si quien rompe puede solventar económicamente aquello dañado, lo resuelva pagando y si quién rompe no puede solventarlo, termine recibiendo una sanción de otras características y finalmente se diluya la medida por falta de posibilidades de reparación concreta. Esta situación, con su consecuente discrecionalidad repercute fuertemente en una mirada diferencial respecto de los estudiantes y la experiencia en relación a la justicia que se tramita en la escuela.

La fundamentación que muchas normas tienen en las escuelas -como por ejemplo la puntualidad y la apariencia- suele ser la preparación de los estudiantes para su futuro ingreso al mercado laboral. En este sentido, *no pueden ir vestidos de cualquier manera porque cuando vayan a trabajar van a tener que vestir correctamente o van a usar un uniforme* suelen argumentar docentes y directivos. De la misma manera, la exigencia de la puntualidad suele justificarse a partir de la supuesta puntualidad en el futuro ámbito laboral. En este aspecto la escuela parece seguir anclada a éticas modernas respecto de las relaciones laborales sin visualizar nuevos escenarios de relaciones laborales más lábiles y flexibles respecto de horarios y espacios de trabajo con nuevas dinámicas y estéticas, tal como analiza Peka Himanen (2002) en *“La ética del hacker y el espíritu de la era de la información”*. Muchas sanciones se justifican desde este mismo lugar, proyectando hacia el futuro y la importancia de cumplir con la normas más adelante y en otros espacios, sin pensar cuál es la importancia de la norma hoy y por lo tanto la importancia de que el estudiante la incorpore para la convivencia en la escuela en este presente.

Incluimos el fragmento de la entrevista de un docente que es elocuente en este sentido, distingue en las situaciones de rotura a partir de la intencionalidad del sujeto y termina justificando la sanción a partir de la necesidad de aprender a cuidar las cosas

en el futuro, más adelante cuando se inserten laboralmente: *“Para mí, lo que hay que ver es cuál es la situación. Si lo rompió de dañino o lo rompió accidentalmente. Si lo rompió de dañino, bueno, no estás cuidando lo que es tuyo y a partir de ahí buscamos una estrategia para que se dé cuenta de que lo que hizo está mal y pueda reparar el daño de alguna forma. No digo que si rompió una computadora, compre una nueva, porque por ahí no tiene acceso, pero sí que no rompa otra y que se dé cuenta de que no puede ir rompiendo cosas por la vida. **¿Y cómo se te ocurre que debería ser esa estrategia para que no lo vuelva a hacer?** No, hablarle. Siempre es hablar, tratar de llevarlos a la reflexión. Los chicos acá son chicos, pero dentro de un par de años van a ser empleados de tal o cual empresa y no pueden ir por todas las empresas rompiendo todo porque se les ocurre, porque no van a durar nunca. Entonces, eso es lo que hay que mostrarles, explicándoles”* (Profesor La Matanza).

Tal como podemos leer a partir de las palabras de los entrevistados, ante la rotura de objetos en la escuela se plantea la evaluación de la intencionalidad, ¿fue intencional o sin querer? La respuesta a este interrogante va a conducir a diferentes opciones de sanción. Si bien la reparación también es la medida que en mayor proporción plantean los estudiantes ante estas situaciones, aparece en ellos una evaluación mucho más contundente que en los docentes respecto de la situación que produjo la rotura y en tener en cuenta la intencionalidad: *“¿Y si un alumno rompe algo de la escuela? Depende. Si fue un accidente, nada. Si fue a propósito, sancionarlo.”* (Alumno 4to San Isidro). El accidente o la falta de intención maliciosa no son considerados por los estudiantes una falta, por lo que no merecen sanción. Esto no suele ocurrir desde la perspectiva de los docentes que consideran estas situaciones igualmente sancionables.

Respecto a las sanciones, la nueva reglamentación abre un espacio para el diálogo y la reflexión conjunta frente al conflicto y pretende que toda sanción tenga una finalidad educativa y que guarde relación con la falta cometida. Además, cobran relevancia las ideas de *prevención* y *reparación*. La *prevención* entendida como la posibilidad de lectura y diagnóstico de las situaciones que permita anticipar los conflictos e intervenir sobre ellos de forma previa. Por su parte, la sanción *reparadora* pretende que las faltas puedan resolverse desde la reparación de los errores buscando además brindar una solución vinculada al conflicto. En este sentido, parecen inscribirse en una perspectiva en relación al castigo vinculada a los *retribucionistas*, donde lo fundamental es la reparación del daño ocasionado y el merecido justo; en oposición a los *utilitaristas*, quienes privilegian las consecuencias valiosas que tendría el castigo

para la sociedad y el gobierno de las personas y lo conciben como una función de disuasión, prevención o rehabilitación (Zerbino, 2007).

1.b. La prevención

Por otro lado indagamos cuál era la mejor manera de resolver las situaciones de robo al interior de las escuelas desde la mirada de los actores y detectamos que, al ser situaciones en las que con mucha frecuencia es difícil detectar quién cometió la falta, se suelen generar mecanismos de prevención para evitarlas. En este sentido parecen generarse en las escuelas medidas alternativas para impedir estas situaciones: *cerrar puertas con llave; prohibir la entrada a determinados espacios, obligar a que nadie se quede en el aula en los recreos, prohibir el ingreso de artículos de valor*, son algunas de ellas. A veces, son los mismos estudiantes los que deciden prevenir estas situaciones tomando medidas de cuidado de sus pertenencias. Una docente manifiesta: *“Por ejemplo, hoy nosotros estábamos en taller a la mañana y teníamos que ir a tomar unas medidas a los baños (...) y todos se quieren llevar las cosas, pero era un lío entonces les dije: ‘no se lleva nadie nada, se cierra la puerta y no se lleva nadie nada’. O sea, si vamos a seguir así... (...) No quieren dejar nada, se lo quieren llevar. De hecho, inclusive cuando están trabajando, algunos trabajan con las mochilas puestas para que no les falte nada”* (Docente mujer Campana).

Con mucha frecuencia encontramos que las situaciones de robo se buscan resolver de manera diferente según quién haya sido el sujeto perjudicado. Por lo general, lo que plantean los estudiantes es que cuando les falta algo a ellos, quizás les hablan pero no se busca solucionar la situación y en cambio que cuando el perjudicado es un docente, las medidas suelen ser más drásticas. Una medida habitual suele ser prohibir la salida de la escuela de todos los estudiantes hasta que aparezca el objeto desaparecido. Esta situación dispar genera malestar en los jóvenes que sienten que tienen menos derechos y cuentan con menos posibilidades para resolver sus problemas, lo que es vivido como una situación de mucha injusticia. Citamos dos fragmentos de entrevistas a estudiantes en los que relatan situaciones de robo y formas de resolución:

“Bueno, eso me ha pasado. Me robaron la calculadora científica, me salió 80 pesos y en eso mucho no... o sea, le dije al profesor y el profesor me dijo ‘bueno, fijate, tratá de encontrarla’” (Alumna polimodal 2, La Matanza).

“A mí me robaron un celular de acá y como que igual no se puede traer celular a la escuela, yo lo sé, pero si te roban algo... Yo lo que vi es que si le roban algo a un

profesor no se puede ir nadie de la escuela hasta que no le aparezca eso al profesor, pero cuando le pasa a un alumno nadie se hace cargo ni los profesores. Me parece que eso está mal. Si no se pueden hacer cargo de un alumno, tampoco de un profesor, porque es así, en todos lados tendría que ser así.” (Alumna 5to, Campana).

Esta situación desigual en los mecanismos de resolución, según quién sea el sujeto perjudicado habilita una discrecionalidad desde la misma institución que reinstala las jerarquías respecto a que lo que les sucede a algunos actores merece mayor atención y búsqueda de solución que lo que le sucede a otros. Así, se instala una norma desigual que difícilmente colabore en la conformación de un marco de justicia común y equitativo en las escuelas.

1.c.La reciprocidad

Por su parte, la falta de respeto a un docente es una conducta que se considera de mucha gravedad. Suelen ocurrir cotidianamente y ante ellas se proponen sanciones directas (hablar con los padres, labrar actas). En este punto, los estudiantes reclaman revisar también la actitud de los docentes ya que sienten que en ocasiones hay una falta de comprensión mutua, de entendimiento. Este desentendimiento genera que muchas veces los docentes lean, perciban como falta de respeto comentarios de los estudiantes que no lo son o que no tuvieron la intención de serlo. Un estudiante de la escuela de San Isidro lo plantea de la siguiente manera: “**¿Qué te parece que habría que hacer si un estudiante le falta el respeto a un docente? Depende cómo sea porque hay unos profesores que te dicen que les están faltando el respeto y tal vez le dijiste algo de la mejor forma posible, pero ellos lo toman mal. Depende de eso también.**” (Alumno 1 San Isidro).

Ante la consulta sobre la medida que tomarían ante la falta el respeto, los estudiantes manifiestan también, que es importante analizar la situación más ampliamente y revisar el proceder del docente. Plantean que en muchas ocasiones lo que motiva esta falta de respeto es el maltrato que reciben por parte estos y proponen evaluar al docente y su capacidad para enseñar.

Entonces, nos topamos con situaciones distintas respecto de la falta de respeto: unas que podemos denominar las más clásicas, por ser las que se suelen sancionar con mayor frecuencia donde se produce una faltas de respeto de parte de un estudiante a un docente; otras que podemos designar como de falta de entendimiento en las que los docentes interpretan falta de respeto actitudes que no tuvieron la intención de

serlo, pero la falta de comprensión mutua lleva a esa interpretación. Pero también, los estudiantes mencionan un tercer tipo de situación, la falta de respeto recíproca, es la falta de respeto de un estudiante a un docente en respuesta a un trato irrespetuoso por parte de este último. Los estudiantes proponen tener en cuenta estas distinciones a la hora de asignar la sanción correspondiente. Citamos tres ejemplos de respuestas brindadas por los estudiantes en las entrevistas en las que expresan que la falta de respeto es un tipo de trato que ellos también reciben de parte de los docentes:

“¿Y si un alumno le falta el respeto a un profesor?”

Según el profesor. Hay profesores que son bastante maleducados. Mi hermana tiene un profesor que es bastante maleducado. Y es según como el profesor te trate y cómo te diga, porque si el profesor a mí me trata mal, yo lo voy a tratar como se merece, no es que lo voy a respetar.” (Alumna Campana 5to).

“Tratar de fijarse por qué el alumno le faltó el respeto al profesor, porque hay que ver la situación. Porque, como te estaba diciendo, el profesor este de química, en una parte no te falta al respeto, pero te hace sentir una basura psicológicamente. O sea, si el profesor es así, primero hay que fijarse por qué motivo el alumno le faltó el respeto al profesor. Y si es el motivo o la culpa del profesor, fijarse y ahí tratar de hablar a ese profesor. Y si realmente no está capacitado para enseñar, que no enseñe.” (Alumna Polimodal 2 La Matanza).

“Charlar por qué le faltó al respeto porque por ahí le faltó el respeto o le dijo lo que sea, porque también la profesora la faltó el respeto a él. Porque se dan casos de que los profesores le faltan el respeto y el chico les contesta. (...) por ejemplo, se dio un caso de una profesora que un chico no estaba trabajando y le dijo ‘Mirá, el día de mañana ellos van a ser abogados o médicos y vos vas a estar trabajando de taxista’... Y el chico obviamente se calentó y le dijo, ‘Vos vas a estar saltando paredones’, y obviamente te calentás porque es feo que te lo digan.” (Alumno 2do Saladillo)

Tal como se pone de manifiesto a partir de las voces de los estudiantes, encontramos que en las escuelas se dan con frecuencia y en distintos tipos de establecimientos casos de falta de respeto de docentes hacia estudiantes. Esta situación es vivenciada como de mucha injusticia ya que no se suelen tomar medidas frente a estos hechos como ocurre cuando la falta de respeto es en sentido inverso, y no se la suele dejar pasar: *“El alumno al profesor no le puede faltar el respeto, pero el profesor al alumno sí.”* Plantea una estudiante del último año de la escuela de Saladillo.

La mirada en las escuelas, suele concentrarse en la actitud y proceder de los estudiantes perdiendo, a veces, de vista que sus acciones son, en muchas ocasiones, respuestas a faltas de respeto o maltratos recibidos y que lo que hacen es buscar equiparar la situación. Así, se pone de manifiesto la demanda por una la búsqueda de paridad donde el respeto no sólo debe darse a quién ejerce un rol de mayor jerarquía

sino que se demanda un respeto mutuo. En este sentido, retomando a Sennett el respeto es una relación vincular que requiere reciprocidad (Sennett, 2003). De lo contrario el respeto aparece en las escuelas como una actitud que debe ejercerse unilateralmente y no como parte constitutiva de la conformación del vínculo. Pedro Nuñez, plantea en este mismo sentido en su artículo “*Los significados del respeto en la escuela media*”, la necesidad de encontrar en las escuelas un discurso que permita superar el respeto entendido como sometimiento a las jerarquías acercándonos a la comprensión del mismo como reciprocidad entre los diferentes actores institucionales (Nuñez: 2007).

2. La sanción aleccionadora

Tal como venimos analizando la decisión acerca de qué sanción aplicar frente a las distintas situaciones de transgresión cambia según la intencionalidad con la que se produce la acción, el sujeto afectado por dicha acción, las condiciones, características o antecedentes de aquellos que transgredieron y estos aspectos son valorados de forma diversa por los adultos y los estudiantes de las escuelas.

También hayamos diferencias entre adultos y estudiantes respecto del sentido de la aplicación de la sanción. Las sanciones, en muchos casos, desde la perspectiva de algunos adultos se utilizan como mecanismos aleccionadores para el resto de los estudiantes. En este sentido, sirven como ejemplo de lo que sucede frente a una situación buscando evitar que la transgresión se repita. Esta mirada de “sanción modelo” no aparece en la percepción de los estudiantes quienes se ajustan más a las situaciones puntuales y a los modos de resolución que consideran pertinentes para cada situación buscando resolver dicha situación y no otras similares que pudieran ocurrir en un futuro. Por su parte, ésta búsqueda de trascender al sujeto que cometió la transgresión para generar al mismo tiempo un mecanismo de prevención sobre el resto no es nueva, sino que viene de larga data. Michel Foucault en “*Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*” describe al detalle como en la edad media los castigos se aplicaban en la plaza pública a la vista de todos, para que las consecuencias de las malas conductas sean visibles y sirvan para prevenir situaciones de este tipo de parte de otros sujetos. En este marco, el castigo era un espectáculo público, escenificado, teatralizado, expuesto a la mirada de la sociedad (Foucault, 2001).

Foucault analiza en “*Vigilar y Castigar*” el pasaje en las sociedades modernas de este castigo espectacularizado, alojado en el cuerpo del castigado a una concepción del castigo en la que domina la idea de encierro, la prisión. Se produce una transición del

castigo en el cuerpo al castigo en el alma que implica que las sociedades pasaron de una racionalidad predominantemente retributiva (a tal transgresión, tal castigo), a una concepción del castigo más vinculada al control y a la transformación del castigado, en la cual el Estado no tiene un derecho directo de intervención en su cuerpo pero sí tiene un derecho cada vez más expandido a una multiplicidad capilarizada de intervenciones que están mediadas por tecnologías, por disciplinas específicas. Se produce lo que Foucault analiza como una mutación del castigo público, corporal, a la invisibilidad del castigo oculto detrás de los muros de las instituciones modernas (Foucault, 2001).

Entonces, en algunas situaciones, se elige en las escuelas hacer ver cuando un estudiante actúo incorrectamente y mostrar la sanción que se le aplica: *“Que lo arregle, lo repare, (...)... pero hacerlo notar, hacer que se vea que lo que hizo estaba mal y que también se dio cuenta de que tiene que revertir la situación”* (Docente Mujer campana). Así, la sanción funciona como mecanismo de prevención sobre otros, pero al mismo tiempo se lleva a cabo una sanción a través de la mirada o el juzgamiento de otros, una sanción de *tipo social* como la denomina una de las preceptoras entrevistadas: *“A veces el chico siente... se lo sanciona, pero también él siente la sanción de tipo social, de los compañeros y de los docentes. Tampoco le estamos diciendo “¡Ah! Fuiste vos”. Pero él, al saber que todos los demás se enteraron, siente un sentimiento de culpa bárbaro. La sanción más ejemplificadora es esa, que él se dé cuenta de lo mal que estuvo.”* (Preceptora Campana). La *sanción social* tiene la función de individualizar al sujeto que efectuó la transgresión y al mismo tiempo generarle sentimientos de culpa y de vergüenza⁴.

3. El diálogo y la discriminación

Frente a los hechos de discriminación, tanto para estudiantes como para docentes, aparece el diálogo como mecanismo por excelencia para resolver estas situaciones. En pocas ocasiones estas situaciones parecen merecer una sanción que acompañe el diálogo. Al contrario del resto de las transgresiones que venimos analizando: la falta de respeto, la rotura (intencional o involuntaria) de un objeto escolar, el robo y la falta de respeto que son rápidamente penalizadas con alguna sanción más o menos severa a la que en ocasiones se sumaba el diálogo para invitar a la reflexión al sujeto que efectuó la transgresión.

⁴ Es interesante profundizar sobre esta línea en la que no avanzaremos aquí por una cuestión de espacio. La aplicación de las sanciones tiene distintas funciones (algunas explícitas y otras no tanto): revertir la situación, penalizar la falta realizada pero también prevenir, individualizar. Estas funciones generan en los sujetos diversos efectos como los que mencionamos respecto de la culpa, la vergüenza sobre los que indagaremos en próximos trabajos.

Veamos cómo lo expresan docentes y estudiantes: *“Me parece que lo que tiene que primar en ese caso es el diálogo. Después en última instancia (...) la sanción.”* (Profesor San Isidro); *“Sí, hablaría para que cambie, o sea, no le pondría una sanción por eso porque no me parece una cosa... Pero hablaría. **No te parece una cosa...Es malo una discriminación, pero no como para hacer una sanción o echarlo de la escuela.**”* (Alumna 5to Saladillo); *“Si solo está discriminando nada, si se arma una pelea, lo sancionaría, lo suspendo y si no lo echo”* (Alumno, 2do Campana).

Una pregunta que ronda el análisis es la concepción, que circula en las escuelas, sobre la discriminación. Estas citas de las entrevistas nos permiten notar que no parece ser concebido como un hecho de gran gravedad: *“no es un hecho tan grave”, “si sólo está discriminando nada”* manifiestan algunos entrevistados. Sin embargo otras investigaciones pudieron detectar que los estudiantes identifican la discriminación como una de las principales manifestaciones y/o causas de la violencia y que este fenómeno constituye una dimensión cotidiana de las relaciones entre mujeres y varones jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela (Di Leo, 2009). En este sentido, nos preguntamos si esta falta de visualización del problema no desencadena en muchas ocasiones conflictos graves. Por otra parte surge la inquietud acerca de si alcanza con el diálogo como mecanismo de resolución, si el diálogo es ocasional para la situación específica o si se fomenta un trabajo más profundo y sostenido en el tiempo que permita reflexionar sobre la situación y darle visibilidad.

Resulta interesante retomar aquí la reflexión que realiza Philippe Merieu en su libro “La opción de educar” respecto de la sanción y lo que implica en el sujeto sancionado: *“Sancionar es atribuir al otro la responsabilidad de sus actos [...], contribuye a su educación al crear progresivamente en él esta capacidad de imputación a través de la cual se construye su libertad. El que ha cometido la falta quizá no habrá actuado por su propia voluntad, quizá habrá sido el juguete de la influencia de su entorno o, simplemente, de sus impulsos... pero el hecho de atribuirle la responsabilidad de sus actos, en cierto modo, le pondrá en situación de preguntarse progresivamente sobre éstos, y de ser, cada vez más, el verdadero actor de éstos”* (Merieu, 2001:24). En este sentido, la discriminación resultarían actitudes de las cuales los sujetos deberían poder hacerse responsables por lo que sería importante no dejarlas pasar y tomar las medidas necesarias cuando ocurren.

A través de las voces de los entrevistados podemos notar que, tal como decíamos el diálogo prima como forma de resolución de estas situaciones pero también

encontramos otras alternativas que asocian la discriminación con el desconocimiento, entonces proponen investigar sobre el tema, conocer al otro: *“Puede pasar todo el tiempo, (...) hay todo tipo de discriminación, desde el nivel económico hasta los chicos cuando vienen de otro país o tienen distinta forma de hablar, y puede que sean discriminados por ese tema. (...) y una solución tal vez es que conozca más a esa persona.”* (Alumno poli 3 La Matanza); *“Lo primero, citar al alumno, citar a los padres, que el alumno se disculpe y que haga un trabajo sobre discriminación y demás, (...) que haga un trabajo de investigación acerca de su cultura. Porque la discriminación viene por parte del desconocimiento y de ese miedo que uno tiene a lo desconocido.”* (Preceptora San Isidro); *“Y yo creo que tiene que darse una conversación, justamente con ellos, con los dos y con el grupo. (...)... saber los porqués y... porque en general cuando se discrimina, sobre todo en las escuelas, parte de una ignorancia de un montón de cosas”* (Docente Mujer Campana). Si bien, estas propuestas dan cuenta de una preocupación mayor respecto de estas situaciones, las mismas parecen no ser del todo efectivas, los estudios sobre discriminación dan cuenta que no es producto de la falta de conocimiento. La propagación de los estereotipos, por ejemplo, “es mucho más compleja y no se reduce a un problema de **ignorancia** o de **información errada**. Muchas veces, la promulgación de estereotipos descalificadores, que ubican a determinados grupos en posiciones de inferioridad, son instrumentos que sirven para legitimar situaciones de dominación y explotación y de ninguna manera se trata de un ingenuo desconocimiento” (Guía de trabajo Episodio 3: 2004:8-9). De esta manera se requiere poder revisar la propia actitud, comprender las relaciones entre los grupos y entender que habitamos espacios (en este caso la escuela) en los que convivimos con otros diferentes por lo que se hace necesario promover principios comunes para convivir con otros distintos.

¿Por qué la discriminación se resuelve básicamente con la charla? ¿Por qué no se la considera como una situación que afecta la convivencia y se busca resolverla? ¿Por qué no se la concibe como una falta de respeto, si una discriminación es una falta de respeto en sí misma? Las situaciones de discriminación se dan cotidianamente en las escuelas pero las mismas no son juzgadas como transgresiones y por lo tanto parecen actitudes “no tan sancionables” como otro tipo de faltas. Encontramos pocos entrevistados realmente preocupados o indignados por estas situaciones: *“En este colegio como que mucho no les gusta que discriminen. Hay profesores que desde el primer día de colegio (...), te dicen que si discriminás no te vas a llevar bien con el profesor. Me parece que es injusto, tendría que tener una sanción más porque... no, no me gusta mucho que discriminen.”* (Alumna 1 San Isidro); *“Y la verdad, me parece*

asqueroso, la discriminación me parece horrible. ¿Y qué habría que hacer? Primero, hacer una sanción, pero aparte como una charla de derechos humanos.” (Alumno 4to San Isidro).

Entonces, en líneas generales podemos notar que la discriminación no parece ser concebida en las escuelas como una falta, por lo menos no como una falta grave, se la suele entender más bien como una actitud equivocada producto del desconocimiento. En este punto interesa retomar la distinción que realiza Philippe Merieu en “*Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*” entre ley y regla, donde las reglas son contextuales y circunstanciales, están limitadas a un marco y son dadas para un momento determinado a diferencia de las leyes que son universales y no son discutibles, las leyes permiten discutir sobre todo lo demás pero ellas no se discuten. Y la escuela debe ayudar a descubrir la ley. Sin embargo, Merieu encuentra y nosotros también pudimos notar que: “en las escuelas se sancionan las infracciones a las reglas más que a la ley. (...) Para muchos chicos las reglas se han hecho casi más importantes que las leyes; y hemos visto que para muchos educadores, las sanciones en las escuelas son mayores por infracciones a la regla que por infracciones a la ley. Por ejemplo una humillación verbal, que es un ataque hacia la otra persona, es menos sancionada que simple hecho de no comportarse según reglas coyunturales como son la del grupo de la clase. Hay que ayudar a los alumnos a elegir entre ley y reglas, y a entender que no son arbitrarias.” (Merieu, 2007: 6).

Reflexiones finales

Según, depende, habría que fijarse son palabras que anteceden la respuesta de los estudiantes en el análisis de las situaciones para juzgar la medida disciplinaria más pertinente. De esta forma se plasma con claridad la evaluación detallada de las transgresiones (sus causas, sus razones, sus consecuencias, sus intencionalidades) que será tomada en cuenta para sugerir la sanción correspondiente.

Entonces, una de las primeras cuestiones que surgen del análisis es que en las escuelas no hay un criterio unificado respecto de la aplicación de las sanciones. Los estudiantes suelen tener en cuenta intencionalidades, causas y posibilidades de reparación para decidir la sanción que se ajusta con más pertinencia a cada circunstancia. En este sentido, y a diferencia de los adultos de las escuelas, la discrecionalidad se remite con más fuerza a los hechos y no a las condiciones subjetivas de los actores que los han producido.

Tal como decíamos, la discrecionalidad es diferente en el caso de los adultos que suelen tener en cuenta quién efectúa la transgresión según sus antecedentes (las faltas anteriores), la historia o situaciones particulares del estudiante implicado (situaciones familiares, personales, trayectoria escolar) o la jerarquía del damnificado. En este sentido en la vida cotidiana de las escuelas no se juzga de igual forma si la falta de respeto la recibe un estudiante que si la recibe un docente; en la misma línea no parece resolverse de la misma forma si se le roba un objeto a un estudiante que si el afectado es un profesor. Estas situaciones habilitan experiencias desiguales que promueven una vinculación con la ley como una pauta discrecional y no un marco de justicia común que ampare a todos los actores de la misma forma y bajo el mismo paraguas.

En este sentido, y retomando a Merieu, resulta necesario generar en las escuelas instancias para descubrir la ley y a partir de este marco definir las reglas para habitar este espacio común. Reglas que promuevan una convivencia no exenta de conflictos pero donde los mismos puedan resolverse escuchando las distintas voces y a partir de la diferencia, donde la discriminación se convierta en un problema que requiera una respuesta urgente y no sea concebido como un mal menor, donde la discrecionalidad se convine con la aplicación equitativa para promover una experiencia educativa signada por la justicia.

Bibliografía

- Di Leo, P. F. (2009) "Violencias en escuelas medias: discursos y experiencias de jóvenes en la ciudad de Buenos Aires", en *Revista del Observatorio de Juventud*, 23, pp. 59-69. Santiago de Chile, Chile, Instituto Nacional de la Juventud (INJUV-Chile).
<http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/revistaobservatorio/2009/revistaobservatorio23.pdf>
- Foucault, M. (2001) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Guía de trabajo- Episodio 3 (2004) "Discriminación. Fotos de ayer. Imágenes de hoy" Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas. Área de Educación de Flacso Argentina.
- Himanen, P. (2002) *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires, Ediciones Destino.
- Litichever, L. (2010) "*Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad.*" Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.-
- Merieu, P. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.

-Merieu, P. (2007) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza" Ciclo de Videoconferencias observatorio Argentino de Violencia en las escuelas Quinto encuentro 25 de octubre de 2007.

-Nuñez, P. (2007) "Los significados del respeto en la escuela media" en Propuesta Educativa 27 Año 16 N° I 2007.01 FLACSO- Argentina pp. 80- 87.

-Sennett, R. (2003) El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades. Barcelona, Alfaguara.

-Zerbino, M. (2007) "La estética del castigo". En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) Educar: (sobre) impresiones estéticas. Serie Seminario CEM Buenos Aires, Del Estante Editorial.