

"Acá está el límite": modos y sentidos en la aplicación de sanciones ante las transgresiones a las normas de convivencia en la escuela secundaria

Denise Fridman

CONICET/Laboratorio de Investigación de Prácticas Pedagógicas, UNIPE –
Observatorio de Adolescentes y Jóvenes, IIGG, UBA.

dlfridman@gmail.com

“La idea de que es posible enseñar sin dificultades se debe a una representación etérea del alumno. La prudencia pedagógica debería representarnos al zoquete como al alumno más normal: el que justifica plenamente la función de profesor puesto que debemos enseñárselo todo, comenzando por la necesidad misma de aprender. Ahora bien, no es así. Desde la noche de los tiempos escolares, el alumno considerado normal es el alumno que menos resistencia opone a la enseñanza, el que nunca dudaría de nuestro saber y no pondría a prueba nuestra competencia, un alumno conquistado de antemano, dotado de una comprensión inmediata... un alumno que habría comprendido que el saber es la única solución: solución para la esclavitud en la que nos mantendría la ignorancia y único consuelo para nuestra ontológica soledad”

Daniel Pennac.

(2008) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori

1. Introducción

El origen de esta ponencia reside en el interrogante sobre la complejidad en torno a la aplicación de las sanciones en el ámbito escolar, específicamente en la escuela secundaria. Cuando acercamos la lupa a las instituciones escolares, observamos un espectro de situaciones sobre los modos y los sentidos en la aplicación de sanciones que varía entre los docentes¹ con posturas dialoguistas a ultranza a los defensores de las sanciones en tanto castigos ejemplificadores que pretenden un sujeto con homogeneidad moral.

¹ En pos de permitir una lectura más fluida, se utilizará a lo largo de la ponencia el genérico masculino. Cada vez que se nombre a los docentes, se incluirá a las docentes; a los jóvenes o estudiantes se estará incluyendo también a las jóvenes y estudiantes, etc.

Nos proponemos aquí indagar sobre estos diferentes modos de aplicación de las sanciones de convivencia y ahondar en los sentidos que los adultos de las instituciones le otorgan a las mismas. Para ello nos centraremos en el análisis de entrevistas a docentes y del registro de sanciones, que fue parte del trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires² durante el año 2014. Ambas instituciones son bachilleratos con orígenes y características político organizativas bien distintas. La primera escuela es una EEM (Escuela Media de Enseñanza -Ex EMEM-) ubicada en el noroeste de la Ciudad de Buenos Aires y la segunda escuela es un Colegio (Ex Colegio Nacional) tradicional situado en la zona norte de la misma jurisdicción³.

Actualmente las sanciones se enmarcan en el sistema escolar de convivencia aprobado en el año 1999 por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires bajo la Ley N° 223. El sistema de convivencia reemplazó la modalidad extendida de las amonestaciones cuyo método fue predominante en nuestro país desde el año 1943. Por más de 50 años condensó el modo de regulación de las normas institucionales dentro de las escuelas circunscripta en una concepción verticalista y dicotómica⁴. Siguiendo una concepción clásica de disciplina, la misma era entendida como “la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática... el concepto de disciplina encierra el de una “obediencia habitual” por parte de las masas sin resistencia ni crítica” (Weber, 1922/1996: 43).

Esta modalidad estuvo regulada en el Decreto N° 150.073/43 “Reglamento General

² Esta indagación es parte de la tesis de maestría “*Gestión del conflicto escolar: un estudio sobre estrategias formales e informales en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*”, Maestría en Problemáticas Sociales Infanto Juveniles, Facultad de Derecho, UBA.

³ Las EMEM se crearon en los años '90 con características diferentes a los otros establecimientos del nivel secundario de la Ciudad, no solo por su pertenencia a la Municipalidad de Buenos Aires frente a las otras que mantenían su pertenencia nacional, sino por el sentido de su fundación. Se buscaba la inclusión y retención educativa de estudiantes con sobre edad o con trayectorias escolares interrumpidas (Tiramonti, 2011; Más Rocha, 2007). Por su parte, los colegios nacionales, creados en la segunda mitad del siglo XIX han funcionado como secciones del Colegio Nacional Buenos Aires. En 1898 cuatro fueron las secciones creadas por el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, del que dependía el Colegio Nacional. Los colegios nacionales supieron contar con exámenes de ingreso y recibir a estudiantes provenientes de los sectores medios de la sociedad.

⁴ Sobre aspectos relacionados con la implementación del sistema disciplinario de amonestaciones puede consultarse Narodowsky (1993).

para Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (Oficiales y Privados), que regía para todas las jurisdicciones del país, donde entre otras cuestiones dedicaba los artículos 200 al 206 a la disciplina estableciendo como las “penas correctivas”: amonestación, separación temporal del establecimiento y expulsión definitiva. Esta última implicaba la expulsión del joven de la escuela, perdiendo su condición de alumno y vulnerando su derecho a la educación.

Los modos de castigar de esa época abonaron a la reproducción de la escuela secundaria como una institución selectiva con un carácter discrecional sobre la implementación de las amonestaciones en cada situación, la norma refería que “las amonestaciones serán impuestas en número proporcional a la falta cometida por el alumno” pero no especificaba la correspondencia entre ambas instancias.

El sistema que reemplaza a esta modalidad de administrar la disciplina en la escuela secundaria busca cambiar la concepción dominante por instancias donde se promueva la gestión de conflictos desde la conformación de acuerdos colectivos y el establecimiento de vías de participación y expresión a través de representantes, buscando una construcción de ciudadanía juvenil basada en mecanismos democráticos y marcos comunes de justicia entre estudiantes y docentes (Nuñez, 2013). Podemos leer este proceso de revisión del régimen disciplinario como un cambio de perspectiva que va de la disciplina a la convivencia donde la nueva propuesta busca ocuparse de los vínculos que se generan en el espacio escolar a diferencia de la disciplina que se concentraba en la vigilancia y en la evaluación de la conducta de los alumnos en tanto correcta o incorrecta para asignarle su correspondiente sanción.

Estas innovaciones se han dado en un contexto de diversos cambios sociales a nivel general así como de transformaciones específicas en la esfera de la escuela secundaria. En términos generales, el paralelismo, descrito por Inés Dussel (2005), entre una sociedad movilizadora previa y posteriormente a la crisis del 2001 y la implementación de los sistemas de convivencia en las escuelas permite dar cuenta de una nueva forma de pensar la cultura política y las instituciones en general, entre las que se encuentra la escuela. Surge así un interés por pensar el gobierno escolar, en nuestro caso especialmente las sanciones, impulsado esta vez, como lo marca la autora, por “la crisis

de autoridad adulta y el borramiento de las fronteras entre lo permitido y lo prohibido, en las escuelas como en la sociedad adulta” (p. 101). Cabe destacar que este tipo de análisis en la escuela secundaria toma un cariz particular dado que viene siendo flanco hace varias décadas de un diagnóstico que arroja un consenso sobre la necesidad de revisión y replanteo de los sedimentos de sus orígenes que no han perdido vigencia aún pero que, muchas veces, no dan respuesta suficiente a las nuevas características de sus estudiantes y de las demandas sociales.

2. Las sanciones en la normativa y su puesta en acto

El Título III, Capítulo II de la Ley N° 223 fija cuáles son las sanciones o medidas a aplicarse a los alumnos y quiénes pueden solicitarlas y aplicarlas según el nivel de gravedad. Apercibimiento oral y escrito, acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar, cambio de división, cambio de turno, diferentes tipos de separación⁵ componen el abanico posible. Según la normativa vigente y lo establecido en los reglamentos de convivencia de las escuelas las sanciones tienen actualmente como objetivo un carácter educativo y reparatorio, más que punitivo. Estas características resaltadas se establecen en tanto la sanción debe tener relación con la falta cometida, debe estar contextualizada, es decir, tener en cuenta las circunstancias en las que tuvo lugar la falta y debe ser aplicada de modo gradual y progresivo. Frente a una sanción, el estudiante debe tener el espacio para expresar su posición vinculada al hecho que lo llevó a esa instancia y la posibilidad de revisión de la misma.

Sin embargo, una de las observaciones que ha surgido en el trabajo de campo es que en la escuela aún existen muchas normas y sanciones que promueven en los jóvenes comportamientos normativizados y que se presentan como una imposición externa, correspondiéndose más con un tipo de regulación basado en la expiación que en la reciprocidad (Piaget, 1932/1971). Así encontramos que la mayoría del articulado de los reglamentos institucionales continúa regulando fuertemente aspectos vinculados a la vestimenta y la presentación de los estudiantes (Litichever, 2010 y 2012) en un marco que sigue pensando en la convivencia como sinónimo de sanciones escolares

⁵ Los tipos de separación son especificados en el Decreto Reglamentario vigente N° 998. Las posibilidades son separación transitoria de 1 a 6 días máximo, separación por el resto del año calendario en curso, separación por el resto del año escolar y separación definitiva. En este último caso, la escuela junto con la supervisión deben garantizar una vacante en otra escuela para el estudiante.

(Fridman, 2013; Litichever, 2010) aun cuando se intenta, al menos desde el plano prescriptivo, incluir cambios en los modos de armado de las normas y de aplicación de las sanciones.

Siguiendo a Mat O'Malley (2011), más que una contradicción, identificamos que en el ámbito escolar ya no habría un único modo de ejercicio del poder que responde a la lógica disciplinar sino más bien la coexistencia con una modalidad propia de nuestra época, es decir, de la sociedad de gerenciamiento (Grinberg, 2011). Ello implicaría el predominio de estimular a los estudiantes a ser cada vez más activos, responsabilizarse sobre sus acciones y decisiones y tomar las riendas de su propio futuro, pero bajo instancias viabilizadas a través de técnicas de poder disciplinario que continúan actuando de modo individualizante sobre los cuerpos de los estudiantes, regulando el tiempo y espacio escolar y sancionando acciones clasificadas en tanto permitidas y prohibidas.

El modo de ejercicio del poder predominante actualmente también puede identificarse en la escuela en el cálculo por el costo de sancionar por sobre el dejar que sucedan las faltas, enmarcada en una lógica de costo-beneficio (Foucault, 2007; O'Malley, 2011). Lo que observamos durante el trabajo de campo es que la escuela comienza a soportar un número estimado de faltas que no obstaculiza su dinámica cotidiana cuyo dejar acontecer es más "económico" que sancionar. Esta medición del cálculo no solo se observa en los docentes a la hora de sancionar, sino también que se espera lo mismo de los estudiantes. El *homo prudens* del neoliberalismo que caracteriza O'Malley (1996, citado en De Marinis, 1999), es lo que la escuela promueve en los jóvenes: un sujeto responsable de sus actos y capaz de medir el riesgo de los mismos.

Mientras que desde su faceta más disciplinar, el sistema de sanciones escolares continúa arrogándose la capacidad de categorizar fuertemente a los estudiantes (Nuñez, 2013), y en concomitancia una de las problemáticas que conlleva es que muchas veces su aplicación es percibida por parte de los estudiantes como injusta (Di Leo, 2009). Es decir, la aplicación de la normativa de convivencia en la escuela puede adquirir un carácter discrecional, basándose en concepciones más bien moralizantes (Siede, 2007) o, por el contrario, conformar un marco común de justicia entre docentes y estudiantes.

Para profundizar el análisis sobre las concepciones acerca de las sanciones que se imparten en la escuela nos permitiremos introducir aquí una discusión clásica del derecho penal que nos ayuda a iluminar el análisis.

La aplicación de la pena, en ese caso, y de la sanción en el nuestro, introdujo un debate acerca de su justificación que va desde una mirada represiva a una mirada restitutiva, según señala Emile Durkheim, pionero en el tema (1893/2004).

Siguiendo a este autor, la evolución del derecho se ha dado en relación a la evolución de la sociedad. El derecho represivo de tipo expiatorio, que se expresa en sanciones de tipo penales, más propio de las sociedades caracterizadas por un tipo de solidaridad mecánica, tiende cada vez a ser suplantado por un derecho restitutivo, más propio del derecho civil, que responde a un tipo de solidaridad orgánica⁶ y cuyas sanciones buscan “volver las cosas a su estado... hasta donde sea posible” (Durkheim, 1893/2004: 113).

Observar las sanciones más comunes de la escuela nos lleva a pensar cuál de dichos enfoques predomina o, siguiendo a Enrique Mari (1983), establecer que ambas miradas “según los fines políticos o de organización social que se persigan, pueden operar ya sea aislados y contradictorios o bien combinados y comprometidos en la misma acción. Que no son formulas fijas y uniformes que justifiquen el castigo de una vez y para todas (...) Para comprender a fondo el valor de las tesis retribucionista y utilitarista, hay que verlas en sus condiciones de aparición y realización, y no como meros discursos consumados” (p. 85).

Conviven en las escuelas las dos perspectivas que se materializan tanto en lo discursivo simbólico como desde la aplicación de sanciones. Mari siguiendo el discurso

⁶ Durkheim (1893/2004) desarrolla los conceptos de solidaridad mecánica y orgánica en el libro *División del trabajo social* en tanto constituyen el tipo de lazo, que no es más que un tipo de hecho moral que vincula a los hombres, que se establece en los diferentes momentos de la sociedad. Caracteriza a la sociedad tradicional como una sociedad estática, estable, ordenada; como una sociedad simple, en la que los miembros de un grupo se encuentran unidos por sus semejanzas. El autor llama solidaridad mecánica al tipo de lazo que mantiene unidos a los individuos en estas sociedades. Sin embargo, la sociedad tradicional ha sufrido muchos cambios y, paulatinamente, se fue generando la sociedad moderna, sociedad dinámica, democrática, industrial, capitalista, cientificista, positivista, en la que las partes que la componen se encuentran diferenciadas, pero guardan entre sí relaciones de complementariedad. A partir de la división del trabajo social en las sociedades modernas, se forman órganos parciales dentro del órgano general, y cada uno, que se encuentra diferenciado del resto, debe cumplir su propia función. A su vez, cada uno forma parte de una totalidad, que dejaría de existir si le faltase algún órgano. Al tipo de solidaridad que rige en estas sociedades, lo llama solidaridad orgánica.

foucaultiano sobre el poder, introduce las condiciones de esta coexistencia no absolutista de ambos enfoques, “No hay que imaginar un discurso utilitarista aceptado y otro retribucionista excluido –o a la recíproca– que estuviesen insertos siempre en la misma estrategia. Hay que restituirlos con lo que acarrearán de cosas dichas y ocultas, de enunciaciones requeridas, complementarias o prohibidas, con las variantes y los cambios que suponen quién habla, su inscripción en el poder y el contexto institucional en el que se halle colocado el portador del discurso” (Mari 1983: 86).

En la normativa también coexisten estos dos enfoques que muchas veces desorientan a las escuelas. Si bien por una parte se privilegian las ideas de prevención y reparación ajustándose a una mirada retribucionista de las sanciones, abriendo un espacio para el diálogo y la reflexión conjunta frente al conflicto y pretende que toda sanción tenga una finalidad educativa que, además, guarde relación con la falta cometida, solo algunas de las sanciones que propone parecieran corresponderse con las faltas que comúnmente suceden en las escuelas. Estas medidas de lo posible, aunque no se constituyan como un techo para las escuelas sino como un piso para pensar otras posibilidades, dejan algún tipo de vacío no proveyendo a las instituciones de otras instancias que puedan pensar a las sanciones desde una concepción basada en la reciprocidad (Piaget, 1932/1971).

Nos interesa en este sentido detenernos a pensar de qué forma la escuela ajusta las sanciones a las faltas cometidas, si habilita espacios para la reflexión y revisión o solo va tras la búsqueda de desestimar estas acciones y regular la conducta de los estudiantes, marcando una continuidad con el sentido imperante otrora (Litichever y Fridman, mimeo). Los directivos, preceptores, asesores pedagógicos y docentes entrevistados le otorgan a la sanción el lugar del límite, que según la mayoría, está ausente en las casas de los estudiantes. Con diferentes expresiones dicen “*Es básicamente una puesta de límites que muchas veces no traen de la casa*” (vicerrectora, Colegio); “*Acá está el límite*” me parece que es absolutamente formativo” (docente de Biología y tutora mujer, Colegio); “*Pero lo que tiene que ver muchas veces con la sanción es no tanto la aplicación, sino si al alumno realmente le genera algo, si se puede dar cuenta que esta situación tiene que cambiar y esto es un límite, de decir “esto se te avisó, se te advirtió”*”. (docente de Historia y tutor varón, Colegio); “*La sanción para mí tiene el sentido de “esto no lo podés hacer, no está permitido, no está autorizado, acá está el límite”, me parece que es absolutamente*

formativo.” (docente de Biología mujer, EEM);

Mientras, como vimos, la regulación actual estipula una serie de sanciones plausibles de aplicar según la gravedad de la falta, y aun cuando las escuelas analizadas trabajan el sistema de convivencia de modos bien diferentes y tienen estilos institucionales distintos, dos son las medidas que predominan en ambos casos: los apercibimientos escritos y las separaciones transitorias. Sobre estas modalidades trabajaremos en la sección subsiguiente⁷.

3. Sanciones más comunes: apercibimiento en formato escrito y separaciones transitorias

Los apercibimientos escritos analizados muestran la búsqueda docente por la reconstrucción de un orden cuyo fin varía entre la posibilidad de dar un contenido, imponerse como autoridad en tanto búsqueda de respeto y reconocimiento o regulación del espacio, el tiempo y los cuerpos de los estudiantes. Reírse en forma exagerada, hablar, evadir clases, irse antes sin autorización o llegar más tarde, molestar tirando papeletos, escuchar música, utilizar el celular componen las acciones más recurrentes en los apercibimientos escritos del Colegio y de la EEM que componen los elementos de lo que podríamos agrupar como “gobierno de la clase”.

Pereyra (2013) introduce un análisis reflexivo sobre uno de los objetivos que se impone a los docentes que desempeñan sus funciones en esta época, el de generar las condiciones de impartir los contenidos curriculares en el marco de predisposición de los alumnos a compenetrarse en su rol. La consecución de este objetivo es condición sine qua non para el objetivo de nivel superior que implica un lapso largo de la hora de clase y “son los que regulan su actividad en lugar de que ésta se rija por el objetivo de nivel superior y que le da sentido al trabajo docente, como es el de promover el desarrollo cognitivo de los alumnos” (Pereyra, 2013: 40). Ello es manifiesto en los apercibimientos escritos donde se hace hincapié en un pedido por parte del docente de parar la acción, escuchar los llamados de atención que parecieran ser desatendidos por los estudiantes constituyendo desafíos constantes en restablecer el orden para un

⁷ Por una cuestión de espacio, nos centraremos aquí solamente en las sanciones más frecuentes y no nos detendremos a analizar otras instancias del sistema de convivencia como ser los consejos de convivencia escolar. Para ello puede consultarse Litichever y Fridman, mimeo.

“normal desarrollo de la clase”.

Es interesante destacar, a modo de ejemplo, el modo en que el concepto de respeto es mencionado en los apercibimientos escritos. Dicho concepto es referenciado cuando el conflicto se suscita entre docente y alumno, más no cuando la situación es entre estudiantes. Reforzando el respeto unilateral, pareciera que solo los profesores serían merecedores del mismo mientras que entre los estudiantes el buen trato sin golpes ni insultos no entraría dentro de dicha categoría.

El respeto hacia los docentes, que aparece recurrentemente en las entrevistas realizadas y los apercibimientos escritos relevados, suele ser un concepto comodín (Nuñez, 2011) para referirse a diferentes situaciones. Pareciera en este caso que detrás de la idea de respeto está la búsqueda por parte de los docentes del reconocimiento a su autoridad en la clase. La referencia a la autoridad se relaciona con la posibilidad de permitir la conformación de un orden productivo (Tenti Fanfani, 1999) que propicie el desarrollo de la clase, tal como lo veíamos con Pereyra (2013). Este posicionamiento es muy claro en los apercibimientos escritos donde los señalamientos que aparecen con frecuencia hacen alusión a una falta de respeto hacia el docente *“Por faltar el respeto a los docentes, luego de haberle llamado la atención en reiteradas ocasiones”* (apercibimientos escritos, EEM) *“Conducta irrespetuosa interrumpiendo la clase”*, *“El alumno hace ruidos molestos y grita durante la clase. No escucha mis llamadas de atención. No respeta el orden en la clase”*, *“El alumno hace ruidos y risas molestas. Cuando le pido que termine con esa actitud no le interesa y sigue igual”* (apercibimientos escritos, Colegio) y donde se reitera la misma sanción el mismo día para varios estudiantes, dejando entrever una sensación de desborde.

El circuito de los apercibimientos escritos comienza con la redacción de un hecho caratulado como falta por parte de docentes y preceptores en una planilla por alumno que luego es visada por una autoridad quien define la resolución de la situación. Se destina en las planillas un espacio para el descargo del alumno que, en la mayoría de los casos, solo firma en su lugar notificándose del pedido de sanción.

Mientras ambas instituciones confluyen en los tipos de faltas, se marca una diferencia

de aquellas que aparecen con más frecuencia en los apercibimientos escritos. En el Colegio aparece un trato “inadecuado” de los estudiantes a los profesores y no aparecen acciones de peleas o burlas entre pares como faltas incluidas en este tipo de sanciones. En tanto en la EEM las peleas, golpes, quitar objetos ajenos como forma de juego entre estudiantes son faltas recurrentes. Asimismo en esta escuela el uso de celular es marcado como una falta que aparece con frecuencia pero que rara vez es nombrada en los apercibimientos de la EEM.

La repetición de ser sancionado con apercibimientos escritos tiene como consecuencias principales la firma de un acta de compromiso, la reunión con el adulto responsable o la separación transitoria de 1 a 5 días⁸. En este último caso, es difícil encontrar una regularidad que permita identificar un criterio para llegar a dicha instancia. Si uno observa la situación de los estudiantes que han sido separados transitoriamente en ambas escuela no hay, por lo menos desde las instancias formales, parámetros que permitan conformar cierta codificación, en el sentido de alejarse de la toma de decisiones arbitrarias (Lahire, 2006).

A pesar de esta situación, nos propusimos realizar un ejercicio de búsqueda de regularidad para la determinación de una separación transitoria, nombrada mayormente como “suspensión”. Un común denominador encontrado es que los estudiantes a los cuales se les ha pedido “suspensión” tienen, en general, más de cinco apercibimientos escritos y los mismos son contabilizados con un orden nominal en el costado de cada uno. Esta numeración no existe en aquellos estudiantes que no han tenido una suspensión lo que hace inferir que es un punto tenido en cuenta por las autoridades. Otro aspecto concordante es que la mayoría de los apercibidos son estudiantes varones - solo 3 de los 19 registrados son mujeres-. Aún sin meternos en cuestiones de género, que excederían esta ponencia, no podemos dejar de hipotetizar que esta diferencia puede responder a la reproducción de una mirada sobre los varones como transgresores e inquietos y de las mujeres como aplicadas y tranquilas. A su vez los apercibimientos escritos o pedidos de sanción que realizan en su mayoría docentes pero también

⁸ El Decreto reglamentario N° 998 establece que la separación transitoria puede tener de 1 a 6 días y aplicarse la cantidad de veces que cada escuela considere. Sin embargo, no se encontró en los apercibimientos relevados separaciones de 6 días.

preceptores se observa que las separaciones transitorias, llegan en general para la segunda mitad del año entre los meses de agosto y octubre.

A continuación presentamos un cuadro por escuela que permite observar la situación analizada:

Cuadro 1. Apercibimientos escritos que derivaron en separaciones transitorias. Colegio⁹. Ciclo lectivo 2013

Características alumno		Características apercibimientos			Características separación transitoria	
Alumnos separado	Año	Cantidad de apercibimientos	Motivos	Medidas previas	Cantidad de días	Mes de la separación transitoria
Alumna	1°1	6	hablar mal a profesora/llegada tarde/uso celular	Entrevista con el Departamento de Orientación Escolar	3	septiembre
Alumno	1°1	9 (se lo separa en el 8vo.)	irse sin permiso/escuchar música/ interrumpir clase/ no trabajar/ no hacer directivas docentes	Se cita a adulto responsable con la Vicerrectora	2	agosto
Alumno	1°1	6	molestar en clase/ irse sin permiso/ escupir/ amenazar a docentes con golpearla		2	octubre
Alumna	4°3	7	llegar tarde/ evadir/ maquillarse en clase/ salir del colegio	Se cita a adulto responsable con la Vicerrectora	1	noviembre
Alumno	3°3	10	uso celular/entrar tarde/ evadir/ jugar a las cartas/no trabajar en clase/amenazar a		2	octubre

⁹ Apercibimientos escritos de los cursos: 1°1, 1°2, 1°3, 2°1, 3°3, 4°2 y 5°3 del ciclo lectivo 2013.

			docente/			
Alumno	3°5	12 (se lo separa en el 10mo.)	irse del colegio/ irse del aula/ molestar/ uso celular/tirar botella/fumar	El alumno firma Acta de Compromiso, se cita al alumno y luego se cita a adulto responsable con la Vicerrectora	2	octubre
Alumno	3°5	6 (se lo separa en el 1ero.)	varias faltas de respeto enumeradas/ uso capucha/salir para fumar/evadir clase/ tirar banco	El alumno firma Acta de Compromiso	1	mayo
Alumna	3°5	9 (se la separa en el 7mo.)	fumar (x5)/ evadir/ uso celular/	Se habla en dos oportunidades con la alumna y una con la madre desde vicerrectoría	2	junio
Alumno	2°3	10	interrumpe/ no se saca el gorro/ insulta a la profesora/ no ingresa al aula/ no escucha a docente		5	agosto
Alumno	2°3	6	escribir vidrios/ uso gorro/no trabaja/tira avioncitos/evade izamiento	Se cita a adulto responsable con la vicerrectora	2	septiembre
Alumno	5°4	6	no trabajar y dormir/ tirar cartas/ irse/ jugar a las cartas (tres veces)	Se cita a adulto responsable (o al alumno si es mayor de edad) con la vicerrectora	2	octubre
Alumno	5°4	7	no trabaja/ jugar a las cartas/ irse/	Se cita al alumno y firma	1	julio

			interrumpir la clase	de Acta de		
				Compromiso		

Fuente: Elaboración propia en base a los apercibimientos escritos relevados.

**Cuadro 2. Apercibimientos escritos que derivaron en separaciones transitorias,
EEM¹⁰.
Ciclos lectivos 2013-2014**

Característica del alumno		Características apercibimientos			Características separación transitoria	
Alumnos separado	Año	Cantidad de apercibimientos	Motivos	Medidas previas	Cantidad de días	Mes de la separación transitoria
Alumno	1º2	9 (se lo separa en el 5to.)	pegarle a un compañero/uso del celular/ no trabajar en clase/"jugar de manos" con un compañero/insultar a docente/patear mochila de compañero/insultar en hora de inglés/hablar cuando la docente está explicando/evadir clases/arrojar tizas		1	Septiembre
Alumno	1º1	7 (se lo separa en el 5to.)	tirar una escuadra a una compañera/empujar a un compañero/hacer gestos desagradables/ingresar tarde a clase/no sigue pautas de trabajo, desautoriza a la	Firma acta de compromiso junto con la separación.	1	Junio

¹⁰ Apercibimientos escritos de los cursos: 1º1, 2º3, 3º3, 3º5, 4º1, 4º3, 5º3 y 5º4 d

			docente, no trabaja/ reírse en clase			
Alumno	1º1	6 (se lo separa en el 5to.)	jugar a pegarle a un compañero/silbar en hora de clase/hablar en hora de clase/uso indebido de la notebook/agarrarse a trompadas con un compañero		1	Octubre
Alumno	1º1	8 (se lo separa en el 3ero.)	usar celular y provocar desorden/molestar en clase/usar celular y hablar durante evaluación/arrojar una lapicera/salir sin autorización/uso del celular, provocar desorden, hablar durante evaluación/burlarse de profesora/interrum pir la clase		1	Julio

Alumno	1°2	6 (se lo separa en el 5to.)	falta de respeto al profesor/por negar que estaba la preceptora en la preceptoria/discriminar a un compañero/"juego de manos" con compañero y tratar de mentirosa a profesora/ jugar con el celular en clase/ planificar una pelea en la formación		1	Septiembre
Alumno	1°4	6 (se lo separa en el 5to.)	arrojar cartuchera/arrojar objetos/pegar cartel a mochila de compañero que dice "Soy gay"/molestar al mismo compañero/"jugar de manos" con compañera/ingresar tarde al aula		1	Agosto

Fuente: Elaboración propia en base a los apercibimientos escritos relevados

A pesar de esta recurrencia a las sanciones escritas y sepraciones transitorias en las escuelas analizadas como las normas más frecuentes, muchas veces los docentes eligen optar por conversar con los estudiantes como un modo de persuasión, “*vale más tener una charla o una asamblea en el curso, a lo mejor alguna otra cuestión es más efectiva*” (rectora, EEM).

Esto muestra mecanismos más informales de construcción del orden escolar a los cuales los docentes le encuentran más sentido. Bernard Lahire (2006), a excusas de pensar la autonomía en la escuela, manifiesta las diferencias entre estas dos formas de

búsqueda de soluciones a la transgresión de las normas por parte de los estudiantes. Identifica que los docentes implementan dos lógicas antagónicas: “la lógica de la flexibilidad pragmática y lo informal (sentido práctico de las situaciones y oportunidad de las decisiones) y, por otra parte, la lógica de la claridad, la formalidad, la explicitación y fijación (codificación de las prácticas)” (p. 316). Y luego advierte “en ambos casos, hay ventajas e inconvenientes: limitación de arbitrariedades, pero posible rigidez por el lado del sistema objetivado *versus* flexibilidad, pero riesgo de arbitrariedad por el lado de la decisión pragmáticamente anclada” (Lahire, 2006: 316).

La diferencia de aplicar este tipo de interacciones o llegar a otras instancias más formales está dado por el tipo de falta cometido o según quién es el alumno que la cometió. Es interesante la mirada que introduce la vicerrectora de la EEM tanto sobre los límites que tienen las charlas como sobre el sentido de la separación transitoria *“Cuando es una sanción de suspensión o separación transitoria, a mí personalmente me parece que no es tan válido porque los chicos lo toman como un día de descanso. Creo que así lo ven. De todas maneras no tenemos muchas otras herramientas, pero acá lo que se hace mucho es “a ver como lo encauzo para que haga una reflexión sobre el tema, quienes son los profesores adecuados”. Me parece que eso da mucho más resultado que una separación transitoria. Hay veces que no te queda otra y tenés que aplicarlo. También que para ellos sea un día de descanso, hacia los ojos de los chicos es un “¿y acá no se hace nada, no pasa nada?”. Pero me parece que da más resultado y tiene más sentido el ver de qué grupo trata de manejar ese tema y cómo lo lleva a una reflexión, y a veces tratarlo con el grupo también. Me parece que tiene más efecto.”*

La psicologización de lo social es descripta por Ana María Fernández (2008) como una característica de época, que se constituye en un ejemplo del pasaje de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control o de gerenciamiento en término de Grinberg (2011). En el ámbito escolar, ello se manifiesta en dos movimientos por una parte la prevalencia de la comprensión de la conducta de los estudiantes antes que su castigo, cuestión que puede leerse en las intervenciones antes citadas y en una “derivación” al departamento de orientación escolar como parte de las estrategias frente al incumplimiento de una norma escolar, se instaura así “la formación de una cultura psicológica que naturaliza explicaciones de la interioridad psíquica para fenómenos

institucionales y sociales” (Fernández, 2008: 316). El reglamento de la Colegio establece que *“La propuesta implica la búsqueda de acciones que lleven al encuentro de la evaluación de las conductas a los efectos del proceso educativo, tal como lo consigna el sistema de convivencia”*. De este modo, muchas veces el control ya no radica en sancionar sino en comprender las motivaciones de las conductas.

Entre los docentes, se identifica un abanico de posiciones sobre la distribución en torno de la norma. Por una parte, la existencia de posiciones disimiles establecidas por la singularidad de cada directivo, inclusive dentro de la misma institución, que imposibilitan generalizar. En algunos casos prevalece esta lectura psicologista de la transgresión, en tanto emergente del malestar en la cultura. En estos casos, se naturaliza el conflicto en tanto producto de aspectos psicológicos que aun cuando se comprendan, es mejor “tolerarlos”. Aquí aparecen las diferencias que muchos docentes establecen entre quienes están preparados para ello y quienes no fueron formados en dicho sentido sino sólo para enseñar. La jefa de preceptores del Colegio remarca *“Falta cambiar las cabezas de muchos adultos, porque cuesta, están criados con otra mentalidad. Los docentes ahora con estos proyectos de inclusión que hay preguntan “bueno, pero si a fulano yo no lo veo nunca, ¿cómo puede ser que no lo hayan dejado libre?”, “y no, por esto, esto y esto”. Hay una razón por qué no. Pero bueno, con 500 pibes cuesta explicar los 500 casos. No hay 500, pero 100 casos hay. Y antes las sanciones eran así, y chau, y ahora no. Es más largo el proceso.”* (jefa de preceptores, Colegio).

De otro lado, aparece la posición dialoguista a ultranza, la que supone que los conflictos proceden de malos entendidos, más próximo al paradigma hermenéutico interpretativo (Jares, 1997) y cosas no dichas por parte de los alumnos, y que una vez expresadas y puestas en valor, restituyen sentido a conductas que parecían dislocadas del contexto. Aparecen en este espectro, por su parte, los defensores a ultranza de las sanciones en tanto castigos ejemplificadores, visiones atravesadas por la asimilación de deber-moral-bien, que pretende sujetos con homogeneidad moral, es decir, una posición que no tolera la diversidad y que supone que a través de la sanción se logrará frenar nuevos conflictos.

Lahire (2006) al analizar el rol de la autonomía en la escuela advierte que existe una “trampa pedagógica”, en tanto donde se le deja elegir a los estudiantes y construir sus propias normas no se les permite el cuestionamiento a las mismas y la expectativa frente a su cumplimiento es mayor, “el docente ya no es el único garante del orden escolar sino que el alumno, en lugar de ver que le “caen” sanciones del exterior, participa en la elaboración e implementación de reglas de vida” (Lahire, 2006: 311). A su vez, la objetivación de las normas en diversos documentos le permitiría al estudiantes mayor poder de autonomía al conocer las “reglas del juego” de manera explícita y no tener que depender del docente en cada situación para conocer si lo realizado está permitido o prohibido (Lahire, 2006). Esta es una situación que aparece con frecuencia en el Colegio donde las normas no han sido abordadas ni trabajadas por toda la comunidad como sucedió en la otra institución.

Tanto docentes como directivos reconocen que la premura en aplicar la sanción es necesaria para que tenga un carácter formativo. Recordemos aquí lo que establecía Durkheim (1924/1972) sobre la importancia de la celeridad de la aplicación de la sanción para que no pierda su eficacia, el tiempo transcurrido entre la falta y la sanción debe tener un equilibrio justo que “si resulta útil otorgarse un momento de reflexión antes de dictarlas, este intervalo no debe ser sin embargo muy grande; pues el sentimiento que reside en la raíz de la pena, que hace de ella algo vivo, se enfría con el tiempo y entonces su expresión es artificial” (Durkheim, 1924/1972: 222). Muchas veces el lapso que se sucede entre la falta de los estudiantes y la convocatoria a espacios más formalizados como ser el consejo de convivencia es percibido como muy largo. Una docente expresa que *“Tenemos que ajustar cada vez más el mecanismo de procedimiento para que la sanción venga lo más rápido en función de la transgresión”* (docente de Biología mujer, EEM). Como denominador común entre las dos escuelas, otra docente y la jefa de preceptores hacen mención a la misma problemática *“Lo que yo reclamo a la institución es la premura. La función formativa que tiene para el colectivo. Y de repente ahí tenemos que ajustar cada vez más el mecanismo de procedimiento para que la sanción venga lo más rápido en función de la transgresión.”* (docente de Biología y tutora mujer, Colegio); *“Y la ley de convivencia en particular es difícil implementarla, por un detalle que es una pavada que hace al qué de la cuestión: los papás no vienen al colegio, no se acercan. Se intentaron todas las formas posibles, desde principio de año teniendo todos los*

números de teléfono de todos los padres...Se llega a lograr juntar a toda esa gente, que a lo mejor el problema sucedió hoy... decís “bueno, para el Martes que viene consejo de convivencia” y pasa un mes. Y cuando ya llegamos al consejo de convivencia se diluye la importancia que tenía ese consejo de convivencia.” (jefa de preceptores, Colegio).

4. Palabras finales

De lo analizado precedentemente, podemos destacar que las sanciones escolares tienen varios componentes importantes. Por una parte, toma una fuerte impronta quién es el docente que ha solicitado la sanción y por otra quién es el alumno al cuál se le aplica. A su vez, la revisión de las acciones previamente realizadas por el estudiante y su historial de quejas testimoniadas por otros docentes tienen un lugar central a la hora de decidir una sanción. Es decir que el reproche en última instancia toma “la conducción de la vida” del estudiante y no el episodio puntual de “esa vez”, operando como un principio de derecho de autor y no de acto.

En el caso de las separaciones transitorias, el hecho en sí que la propició no pareciera tener una impronta tan importante dado que en muchas ocasiones nos encontramos con situaciones de conflicto establecidas como faltas graves (faltar el respeto a un profesor, pegarle a un alumno, arrojar objetos, romper algún objeto o mobiliario del aula) en los reglamentos de convivencia institucionales pero que no han suscitado medidas mayores y, al revés. Hechos que si son medidos por los reglamentos institucionales no parecieran ser falta graves pero que sin embargo son el puntapié final para definir una separación transitoria.

Teniendo en cuenta que las respuestas frente a los conflictos de convivencia parecen circunscribirse principalmente a dos tipos de sanciones: apercibimientos escritos y suspensiones transitorias, la pregunta aquí es si realmente ha habido una renovación o más bien una reedición con nuevos nombres. Y en todo caso, nos permite volver a preguntas iniciales sobre qué busca la escuela con este tipo de soluciones, ¿mantener un orden? ¿conformar cierto tipo de comportamiento en los estudiantes? ¿una combinación de ambas?

Permítannos entonces cerrar recordando que la escuela debe propiciar su función educativa y, en tanto comunidad política, lograr que las instancias colectivas y la construcción de la convivencia habiliten la conformación de órdenes democráticos de práctica ciudadana, yendo más allá de su sentido sancionatorio para no repetir viejas fórmulas que no nos han dado ningún resultado más que la expulsión y la estigmatización de los estudiantes.

5. Bibliografía

- De Marinis, P. (1999). “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”. En Ramón Ramos y Fernando García Selgas. *Globalización, Riesgo, Reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Madrid: CIS.
- Di Leo, P. (2009). Violencias en escuelas medias: discursos y experiencias de jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. En *Revista Observatorio de Juventud. Juventud y Violencia*. (23), pp 59-69.
- Durkheim, E. (1893/2004). *La división del trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Libertador.
(1924/1972). *La educación moral*. Buenos Aires, Argentina: Schapire.
- Dussel, I. (2005). Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas. En J. C. Tedesco (comp.) *Pactos y participación: Retos de la educación actual* (pp. 94-107). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Fernández Enguita, M. (2012). Escuela y ciudadanía en la era global. En G. Diker y G. Frigerio (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 15-30). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Fernández, A. M. y colaboradores (2008). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba
- Fridman, D. (2013). *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO- (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili).

- Foucault, M. (2007). "Clase del 14 de marzo de 1979". En *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
 - Grinberg, S. (2011) "Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana." Ponencia presentada en *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Organizado por Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Grinberg-_Silvia.pdf
 - Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En *Revista Iberoamericana de Educación* (15). Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a02.htm>
 - Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
 - Litichever, L. (2010) *Los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad* (Tesis de Maestría). Flacso, Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. En *Revista Iberoamericana de Educación OEI* (59/1). Recuperado de: http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin59_1&titulo=Boletin%2059/1%2015-05-12
- Litichever, L. y Fridman, D. (mimeo) Consejos de convivencia: análisis sobre las formas de sanción escolar. En *Revista Convocación*.
 - Mari, E. (1983). *La problemática del castigo. El discurso de Jeremy Bentham y Michel Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
 - Más Rocha, S. M. (2007). Una política para la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora. En *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 1 (1), pp. 29-53.
 - Narodowsky, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil, PBA: Espacios en Blanco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Nuñez, P. (2011). El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil. *Revista del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad*, (1), pp. 4-32.
(2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: La crujía ediciones.
- O'Malley, P. (2011). "El nacimiento de la justicia biopolítica". En *Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad. Cuadernos de trabajo #1* (pp. 25-44). La Plata: UNIPE: editorial universitaria.
- Pereyra, A. (2013). Acompañar una socialización crítica. En *Revista 30 años de educación en democracia* (pp. 38-40). La Plata, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Piaget, J. (1932/1971). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona, España: Fontanella.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayo sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares*. Buenos Aires: UNICEF.
- Tiramonti, G. (2011). Una aproximación la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras* (pp. 25-38). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Viscardi, N. (2008). Violencia en las aulas. Práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social. En R. Paternain, Rafael y R. Sanseviero (org.). *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?* (pp. 143-158). Montevideo, Uruguay: FESUR
- Weber, M. (1922/1996). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.