

DEMOCRACIA, ESCUELA Y SANCIÓN

Planteamiento de un problema y esbozo de un camino

MARISA MEZA P.*

Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN: Las sanciones se perciben como un nudo crítico a nivel escolar. Por un lado, existe un interés (y/o necesidad) por avanzar hacia niveles más desarrollados de relaciones igualitarias y democráticas en los establecimientos educativos, lo que excluye la imposición autoritaria de sanciones; por otro, aún no se sabe cómo interpretar del todo cómo sería una aplicación democrática de estas, desde qué perspectiva podrían justificarse en forma pública, y, más radicalmente, si correspondería aplicar sanciones en contextos de educación democrática o no.

Palabras clave: *Educación democrática, sanciones, establecimientos educacionales chilenos, teorías normativas del castigo.*

ABSTRACT: Punishments are perceived as a critical need in a school level. On one hand, there is an interest (and/or need) to move towards more developed egalitarian and democratic relationship levels in educational institutions, which exclude an authoritarian imposition of punishment. On the other hand, nobody knows yet the way to interpret how a democratic application of these punishments would be, from what perspective could these justify themselves in a public way and more radically, if it would be appropriate or not to impose punishments in a democratic education context.

Key words: *Democratic education, sanctions, Chilean educational institutions, normative theories of punishments.*

PRIMERA PARTE

A fines de marzo de 2009, la actual Ministra de Educación, en la inauguración oficial del portal sobre Convivencia Escolar impulsado por su Ministerio, anunció que uno de los propósitos del mismo consistía, en nuestro contexto democrático, “pasar de la lógica del castigo y la sanción a la resolución de conflictos pacífica en los establecimientos escolares”. La ministra podría querer decir que es necesario superar la idea de que los conflictos se terminan con el establecimiento y posterior aplicación de sanciones o castigos, que es necesario abordar los conflictos de un modo que haga referencia a normativas establecidas, diálogo, otorgamiento de razones, en definitiva, a través del entrar en razón, lo que, en sentido estricto sin embargo, no excluye la aplicación de sanciones. Es posible que en la frase de la ministra se esconda la creencia de que la sanción es considerada por la mentalidad autoritaria de directivos y docentes en los establecimientos educacionales como el modo de resolver conflictos sin la intervención de un diálogo y la referencia a una normativa constituida por la comunidad. Y en definitiva, esta práctica de la sanción en directivos y docentes no permitiría integrar la sanción a la resolución pacífica de conflictos.

* Académica Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Ciencias de la Educación Universidad de Tubinga, Alemania.

Esta perspectiva que excluye la sanción de la resolución pacífica de conflictos supone la creencia de que la sanción nunca es ni puede ser pacífica y que la sanción se aplica en instancias que sobrepasan los procesos participativos y democráticos, esto es, una vez que estos se han agotado. En otras palabras, considerar la sanción fuera de la resolución pacífica de conflictos puede significar considerarla como un último recurso fuera del orden deseable, esto es, como una especie de vuelta al autoritarismo y al tipo de educación que no se desea para los jóvenes.

¿La determinación y aplicación de sanciones es necesariamente una vuelta a una educación autoritaria, no democrática? ¿Acaso no es posible sancionar y/o ser sancionado manteniendo los criterios de respeto y justicia? En definitiva, ¿la aplicación de sanciones se encuentra en una necesaria contradicción con el ideal de una educación democrática?

Al parecer nos encontramos frente a un cambio de paradigma desde una educación autoritaria a una educación democrática, frente a una suerte de transición de mentalidades y prácticas en los establecimientos educacionales que obliga a reflexionar acerca de los supuestos e implicancias de lo que decimos y creemos y de aquello que deseamos decir y creer.

En el Marco Curricular de la Enseñanza Media (2002) se considera la disciplina en el establecimiento como una de las acciones o actividades en que deben traducirse los objetivos fundamentales transversales, especificándose cómo sería un sistema adecuado de disciplina, se dice: “que promueva el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de las normas de convivencia, y de su protagonismo en la vida liceana o colegial, constituye una dimensión crucial de la formación ética y el desarrollo personal definidos en los OFT”¹. Por otra parte, la Política de Convivencia Escolar (2002) nombra como principios inherentes a la hora de elaborar las normas de convivencia escolar, entre otros, el de legalidad que dice: “Este principio comprende dos aspectos: por una parte se espera que las normas describan los comportamientos que se van a sancionar; y por otra que las sanciones que se impongan sean proporcionales a la falta y a la responsabilidad que le cupo a la persona”². En base a ambos documentos podemos decir que dentro de una visión democrática de la educación chilena se consideran como aspectos relevantes la elaboración participativa de normas de convivencia y la tipificación de las que serían faltas a estas, las que deben cumplir con requisitos de proporcionalidad y asignación de responsabilidades. No se excluye, por lo tanto, la sanción de los procesos formativos de los alumnos y alumnas, sino que se incluyen como aspectos relevantes que contribuirían al cambio de prácticas autoritarias por el hecho de ser participativas y consensuadas.

La visión de la ministra en contraste con lo explicitado en estos documentos da cuenta en parte de la claridad relativa que existe en este momento respecto al tema y de la necesidad de una reflexión sobre el mismo.

Pero, ¿qué involucra una educación democrática? ¿Excluye esta las sanciones? Y si las incluye, ¿cuáles serían los requerimientos para que fuesen aceptables? ¿Cuáles serían los

¹ MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile, 2002, p. 25.

² MINEDUC. *Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile, 2002, p. 66.

criterios para validarlos? ¿La mayoría? Podemos recordar en este punto a Hannah Arendt³ y a Platón⁴, quienes en diversos contextos plantean las dificultades de la aplicación del criterio de la mayoría en decisiones en que deben primar las razones o contenidos específicos.

John Dewey en *Democracia y Educación* afirma que una sociedad democrática debe tener una educación que cumpla con dos requerimientos fundamentales. Por un lado, la educación debe dar a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y, por otro, educar los hábitos espirituales para que se produzcan cambios sociales sin producir desorden⁵. Cuando se habla del ideal de una educación democrática, se piensa aún en el logro de estos tres grandes propósitos, el generar un interés personal por parte de los estudiantes en las relaciones sociales de tal modo que, superando las diferencias de diversa índole quieran alcanzar las metas levantadas como comunes, al mismo tiempo, el levantar y mantener un control social basado en la realización o logro de tales metas y, por último, desarrollar las habilidades intelectuales, morales y procedimentales en los estudiantes que les permitan alcanzar acuerdos mediante procedimientos racionales y sobre la base del respeto hacia las personas. La idea de generar un interés personal en el control social de las relaciones evidencia la inclusión de las sanciones, aunque no se sabe de qué tipo serían estas.

La idea de Dewey de una educación democrática es la expresión del ideal. Pensando en los establecimientos educacionales sería necesario, sin embargo, interpretar ese ideal en normas de conducta deseadas, realizar una interpretación práctica del ideal en una suerte de disciplina del estudiante democrático que indicara la dirección de las conductas deseables y también aquellas que se encontraran en oposición. Pues, el referente respecto al cual debieran establecerse sanciones debiese concordar con el ideal de estudiante educado.

Si pensamos en la política de convivencia escolar y su énfasis en la elaboración de normativas construidas participativamente, con presencia y opinión de todos los estamentos escolares, de acuerdo al ideal compartido, podríamos decir que en principio los lineamientos del Ministerio de Educación chileno sintonizan con el ideal general planteado por Dewey: énfasis en la participación de todos los involucrados, en este caso a través del involucramiento por la responsabilidad.

Existe, sin embargo, otra dimensión de la idea de la educación democrática, cuya pertinencia y presencia habría que evaluar, esto es, que la educación democrática consiste en la ‘reproducción social consciente’. Debido a ello, según Amy Gutmann, los estudios de la teoría democrática se concentrarían en las prácticas de instrucción deliberada por

³ ARENDT, Hannah. *Crisis de la Educación*. En su: *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, 1996, p. 192.

⁴ Platón en el libro VI de la República pone en alerta acerca de los posibles peligros de dejarse guiar por las mayorías a propósito de los sofistas que son descritos por él como una especie singular de educadores los que se dedicarían a la enseñanza “ignorando qué hay realmente en esas tendencias y apetitos de hermoso o de feo, de bueno o de malo, de justo o de injusto, y emplease todos estos términos con arreglo al criterio de la gran bestia, llamando bueno a aquello con que ella goza y malo a los que a ella le molesta, sin poder, por lo demás, dar ninguna otra explicación acerca de estas calificaciones”. PLATÓN. *República*. Segunda reimpresión, Madrid, Alianza, 1991, 493 c-d.

⁵ Dewey caracteriza una sociedad democrática como aquella que “facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada”. DEWEY, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Morata, 1998, p. 91.

parte de los individuos y en las influencias educativas de las instituciones que han sido diseñadas, por lo menos en parte, para atender tales objetivos educacionales. La socialización política, como se entendería usualmente, “incluye los procesos mediante los cuales las sociedades democráticas transmiten los valores políticos, las actitudes y las formas de comportamiento a los ciudadanos”⁶. En el caso de la socialización política se trata entonces más bien, de la reproducción social inconsciente. Es importante por lo mismo destacar como lo hace Gutmann, que si el objetivo es lograr que los miembros de una sociedad democrática participen en la formación consciente de su futuro, entonces es importante distinguir entre educación democrática y socialización política. En el hecho, habitualmente interpretamos las bases de una educación democrática como la transmisión de determinados valores políticos, el desarrollo de ciertas actitudes y determinadas formas de comportamiento de los futuros ciudadanos, pero sin la dimensión de la ‘reproducción social consciente’ no se distinguiría esta educación de una educación conservadora tendiente a su propia reproducción.

Considerando la distinción y pese a reconocer un importante avance en la dirección de una educación democrática en el sentido señalado por Dewey (metas comunes, control social y modos de participación), un análisis de los lineamientos y políticas ministeriales lleva a afirmar que estos se encuentran aún en un camino vacilante entre una socialización política y una educación democrática.

El Ministerio de Educación de Chile ha intentado generar instancias de democratización en las escuelas a través del *Currículum de la Educación Media* (1998, 2002) y a través de tres importantes políticas. La primera fue la *Política de Transversalidad* (2001), en ella se señala la importancia de alcanzar objetivos de formación transversal a las asignaturas, los que se organizan en cuatro ámbitos: crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y la persona y su entorno; la segunda fue la *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados* en el sistema educativo (enero 2002) en la que se da mayor autoridad a los padres, madres y apoderados/as para participar en algunas decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas y, finalmente la *Política de Convivencia Escolar* (diciembre 2002), la que promueve la formación de valores para la convivencia y la participación activa en la comunidad.

Los lineamientos curriculares, pero especialmente estas políticas, tendrían en común según Isidora Mena un cambio en el modo de concebir la convivencia escolar y a los miembros de la comunidad. Buscan mayor participación en un estilo de convivencia democrático, más comprensión de la necesidad de vivir entre diversos, más atención al desarrollo personal; desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica y ética⁷. Mena acierta en su análisis, pero lo que no dice es que tanto el currículum como las tres políticas señaladas se mueven entre la socialización política y la educación democrática, siendo la política sobre convivencia escolar la más orientada a una educación democrática entre todas.

El Marco Curricular para la Educación Media, referente obligado de los docentes, pese al propósito explícito de avanzar hacia una sociedad más democrática, enfatiza la

⁶ GUTMANN, Amy. *Educación democrática*. México, Prisma, 1987, p. 17.

⁷ MENA, M. I. y otros. *Potenciación de la política pública de convivencia social escolar*. En: *Camino al Bicentenario. Doce propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 200*. Santiago, Universidad Católica de Chile, 2006, p. 267.

transmisión de valores políticos, actitudes y formas de comportamiento propios de las democracias, sin apuntar hacia una educación que colabore activamente en posibilitar a los miembros de nuestra sociedad y/o comunidad la participación en la determinación consciente del futuro en común.

Al término del capítulo II del *Marco curricular de la Educación Media* referido a Objetivos Fundamentales de la Educación Media, por ejemplo, se presentan como acciones y actividades en donde debieran expresarse los OFT una mezcla de recomendaciones y una suerte de estándares que expresan el ideal de cómo debiesen ser las relaciones interpersonales dentro de los establecimientos educacionales⁸. La idea parece ser más que educar democráticamente, lograr que los alumnos y alumnas valoren la vida democrática, participen en las actividades, aprecien las diferencias entre las personas y deseen relacionarse de un determinado modo entre sí. Se trata de la promoción de determinados valores democráticos más que la promoción de una vida democrática. Por otra parte, la *Política de Convivencia Escolar*, mucho más democrática en el sentido antes descrito, determina su función como orientadora de acciones que emprenden los propios actores del sistema educativo a favor de la formación de valores de convivencia como el respeto a la diversidad, la participación activa en la comunidad, la colaboración, la autonomía y la solidaridad⁹. La formación de estos valores de convivencia tiene como meta el aprender a vivir juntos, la que se basa en el principio del reconocimiento del otro como legítimo otro en la convivencia y del espacio de la vida cotidiana como lugar privilegiado para la valoración de la diversidad y pluralidad propias de las relaciones humanas¹⁰. Otro principio fundamental que rige esta política es el reconocimiento de niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos para lo cual se cita el preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño¹¹.

El comprender la educación democrática en términos de socialización política, es decir, como valores compartidos que se deben promover, puede traer consigo diversos problemas. En primer lugar, se puede llegar a la exclusión de los diversos, ya que de antemano se determina el cómo de la vida de los actores (qué valores deben tener, qué asuntos son cuestionables y cuáles no). En segundo lugar, desde la perspectiva de los individuos, puede traducirse en un temor a disenter; en tercer lugar, como dinámica grupal, puede expresarse como el deseo de llegar a acuerdos rápidamente y sin debate. Por último, el énfasis en los valores asociados a un estándar de cómo deben ser los actores, qué

⁸ Es interesante destacar que a excepción del Consejo de curso, que se concibe como una 'comunidad de trabajo de carácter democrático' (p. 26) y cuyas características son de determinación consciente de proyectos comunes, en todas las demás instancias los OFT se expresan de manera implícita y se pretende que actúen y modelen de modo no consciente. Los OFT deben manifestarse, por ejemplo, en las orientaciones comunes para los proyectos educativos de cada establecimiento, en los objetivos verticales y contenidos de los diversos sectores y subsectores de aprendizaje, en la práctica docente en aula, como en el clima organizacional y las relaciones humanas, en un sistema adecuado de disciplina en cada establecimiento y finalmente, en el ejemplo cotidiano.

⁹ MINEDUC, *op. cit.* (n. 2), p. 22.

¹⁰ *Ibid.*, p. 40.

¹¹ Convención sobre los Derechos del Niño, Decreto Supremo N° 830 del Ministerios de Relaciones Exteriores de Chile de fecha 14 de agosto de 1990. Preámbulo, inciso primero: "Los Estados partes, en la Convención, considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz, en el mundo tienen por base al reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana".

valores y qué tipo de relaciones deben tener puede vivirse de un modo tremendamente autoritario, como un deber ser impuesto. Debido a estos posibles problemas el énfasis en los valores y la socialización de estos puede poner en riesgo un objetivo central de la educación democrática que es el lograr determinar intereses comunes entre diversos, mediante el diálogo, el debate y la puesta a prueba de diversas ideas y las razones que las apoyan, a través de la determinación consciente. Dicho de otro modo, la excesiva preocupación por vivir en armonía entre diversos en un contexto de relaciones que históricamente no ha sido democrático, puede conducir a diluir la diversidad y los desacuerdos como instancia de crecimiento y de diálogo. Por lo demás, se excluye la idea central de adhesión consciente a determinados valores y actitudes como fruto del aprendizaje social y el deseo de realizar metas de interés común. En este sentido no solo es relevante que estudiantes adhieran a determinados valores, que posean determinadas actitudes y comportamientos, sino cómo se llega a ellos.

Después de 17 años de dictadura militar tiene sentido el deseo de que las futuras generaciones aprecien los valores democráticos y el querer hacer de nuestra sociedad un lugar más participativo y respetuoso de las diferencias. Luego de 19 años de gobiernos democráticos, sin embargo, parece necesario avanzar hacia dimensiones más profundas de una educación democrática.

La relevancia que ha ido adquiriendo el tema de la convivencia escolar en Chile y en particular lo chocante que resultan para la población los hechos de violencia en escuelas y liceos se puede interpretar, al menos en parte, como una cierta necesidad de avanzar en el ámbito de relaciones más democráticas. Creo que coexisten diversas perspectivas, no excluyentes entre sí, que explican la relevancia actual de los temas de convivencia. Por un lado, el tema ha adquirido relevancia social a través de la divulgación por parte de los medios de comunicación masivos de diversos hechos de violencia entre pares y entre profesores y estudiantes en los establecimientos educacionales, lo que ha aumentado la sensibilidad frente a ellos; por otro lado, uno de los temas de los gobiernos democráticos, que se incluyó conscientemente en los marcos curriculares de la educación media y básica, es la valoración de una educación con valores democráticos, una educación que forma futuros ciudadanos que deberán compartir espacios comunes y resolver conflictos de un modo no violento, para lo cual el gobierno ha otorgado fondos para investigación y proyectos de desarrollo; finalmente, estudios recientes han reinstalado el tema de la convivencia como un aspecto central, pues la calidad de la convivencia estaría influyendo directamente en la calidad de los aprendizajes, esto es, a mejor convivencia, mejores aprendizajes. Desde cualquiera de estas perspectivas parece inminente la necesidad de avanzar hacia formas más democráticas de relación en escuelas y liceos y no parece suficiente una socialización que permite la adaptación a un determinado modelo.

Si aceptamos además que el autoritarismo ha generado una cultura autoritaria a través de sus prácticas y que mediante ellas se ha operado sobre el imaginario social, sus concepciones y modos de resolver conflictos, es necesario instalar conscientemente una cultura alternativa, modificando prácticas y reorganizando así el mundo de las representaciones sobre la base del igualitarismo, la justicia y la libertad como sugieren Alicia Ruiz y

Carlos Cárcova¹². La pregunta es entonces, ¿cómo modificar la cultura a través de la modificación de las prácticas e influir sobre las creencias de los actores o el imaginario social? Ya en el sistema escolar se han propuesto cambios en las prácticas, específicamente en relación a la constitución de normativas escolares con participación de todos los actores involucrados que definen, por los demás, qué acciones serán sancionadas y cómo. Estas nuevas prácticas suponen la participación, la concepción de que todos los miembros de los establecimientos educacionales deben constituirse en comunidades y que por lo mismo van a tener un interés personal en las relaciones y control sociales, sin embargo, lo que no se considera aún suficientemente en las nuevas prácticas es cuáles deben ser los criterios o argumentos que deben primar en los casos de conflicto o cuáles son los criterios de hecho que están operando en los imaginarios o preconcepciones y creencias de los diversos actores y que influyen en las decisiones que se toman. El supuesto es que la reflexión acerca de las teorías del castigo podrá iluminar la discusión acerca de criterios para elaborar normativas, establecer los límites de lo aceptable y establecer sanciones (si corresponde) proporcionales a las faltas de tal modo de entregar algunos apoyos y desarrollar habilidades que permitan resolver conflictos de intereses de manera no violenta. Se trata aquí de enfatizar los procesos y la generación de normativas en común más democráticas, en el sentido que involucre la participación de todos, generando un interés personal en ello y que la generación de lo común se base en procesos conscientes.

La idea de que la modificación de determinadas prácticas va influir en el cambio de las concepciones de los futuros ciudadanos se halla sustentada particularmente en la *Política sobre Convivencia Escolar* desde la perspectiva del modo en que se concibe la convivencia en ella y la concepción de que la comunidad educativa constituye un espacio privilegiado de formación de ciudadanos. Se dice que: “La comunidad educativa constituye un espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional que servirá de modelo y que dará sentido a los estilos de relación entre los niños, niñas y jóvenes, futuros ciudadanos del país. Por ello, se afirma: “una de las formas de avanzar en la construcción de una democracia sana y sustentable, es reconocer la importancia de la acción educativa en el ámbito de la convivencia”¹³. Se explicita que se entiende por convivencia escolar “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción”¹⁴.

Es así como por diversas razones los actores involucrados tienden a coincidir con la idea de que una buena convivencia se construye y es responsabilidad de todos. Esto involucra la concepción de una educación democrática en algunos de sus aspectos esencia-

¹² RUIZ, Alicia; CÁRCOVA, Carlos. *Derecho y transición democrática*, en: MARÍ, E.; RUIZ, A.; CÁRCOVA, C.; ENTELMAN, R.; OST, F.; VAN DE KERCHOVE, M.; KELSEN, H. (1991). *Materiales para una teoría crítica del Derecho*. Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1991, p. 315.

¹³ MINEDUC, *op. cit.* (n. 2) p. 7.

¹⁴ *Ibid.*

les: el énfasis en procesos racionales, conscientes e intencionados y el énfasis en la participación de todos los involucrados, en este caso a través del involucramiento por la responsabilidad.

Existe una situación en la que estos ideales de democratización de las instituciones educativas tambalean o al menos, podemos decir, son más vulnerables que en otras situaciones: esta es la sanción. La propia política reconoce a la sanción como de especial sensibilidad cuando admite que la calidad de la convivencia en las instituciones depende muy significativamente de la cultura escolar. Esta está constituida tanto por factores formales como por estilos de relación. Los factores formales se refieren a ciertas rutinas, opciones estéticas, rituales propios de los establecimientos educacionales, espacios destinados a determinados objetivos, por ejemplo. Los estilos de relación se refieren a la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de expresarse que tienen los estudiantes, docentes, apoderados y miembros de la comunidad educativa, entre otros¹⁵. El cómo se enfrenten las sanciones es uno de los factores que va a incidir en el cómo de las relaciones, la cultura escolar, y por lo mismo en la calidad de la convivencia.

Dos son los mecanismos clave establecidos por la *Política de Convivencia escolar* en pos de una convivencia adecuada en las comunidades escolares: la normativa escolar y el procedimiento de abordaje pacífico de conflictos. Dentro de los criterios para la elaboración de normas se indica: que el Reglamento de Convivencia contenga los derechos y deberes de todos los actores educativos; que el diálogo es el instrumento para abordar conflictos y problemas; que las decisiones se ciñan a procedimientos, criterios y valores conocidos; que las normas sean producto de un proceso abierto, participativo y plural que convoque a todos los miembros de la escuela o liceo; que los límites claros y difundidos tienen por fin eliminar la arbitrariedad en la administración y manejo de procedimientos y finalmente, se recomienda que la normativa sea flexible a modificaciones y adecuaciones¹⁶.

Como principios inherentes a las normas de convivencia escolar se nombran entre otros el de legalidad y el de formación. El de legalidad comprende la descripción de los comportamientos que se van a sancionar y que las sanciones que se impongan sean proporcionales a la falta y a la responsabilidad que le cupo a la persona que infringió la norma establecida¹⁷. El principio de formación, por su parte, apunta al carácter formativo de la sanción para las personas involucradas y la coherencia de la sanción con la misión institucional del establecimiento educativo¹⁸.

¿Cómo se salvaguardarán tales principios? ¿Las sanciones se justificarían exclusivamente porque el proceso de levantamiento de normas y determinación de sanciones ha sido participativo? ¿Con qué criterios se determinará el carácter formativo de la sanción para las personas y su proporcionalidad?

¹⁵ *Ibid.*, p. 27.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 64-65.

¹⁷ *Ibid.*, p. 66.

¹⁸ *Ibid.*, p. 67.

SEGUNDA PARTE

El conductismo desde el contexto psicopedagógico y la perspectiva de Michel Foucault desde el ámbito filosófico, surge, casi naturalmente, como referentes a la hora de abordar el tema de las sanciones en establecimientos educacionales. Lo que deseo aclarar a continuación es por qué deseché ambas perspectivas para abordar el tema de la sanción. Los puntos determinantes aquí son la vinculación que realizo entre la reflexión sobre la sanción escolar en contextos que tienen la aspiración de una educación democrática y la perspectiva desde la que proyecto mi aporte en mi tesis doctoral.

Podría pensarse que el modo en que se toman decisiones y se ejecutan sanciones a nivel escolar en Chile, está influenciado por una tradición autoritaria y por una concepción conductista. De hecho, el autoritarismo y el conductismo parecen entenderse bastante bien, pues ambos operan dejando de lado la reflexión y la argumentación y enfatizando las dimensiones irracionales y manipulables del ser humano que se encuentran en el más acá de la reflexión y la razón. Sin embargo, no estoy completamente de acuerdo con esta visión, en particular porque pienso que en los establecimientos educacionales más reina una concepción pseudoconductista que poco tiene que ver con su enfoque científico: aquella que dice “la respuesta dolorosa y desagradable frente a una conducta va a disminuirla o eliminarla”.

A continuación y, sin cuestionar la efectividad práctica del conductismo (gran parte de nuestros aprendizajes ocurren de este modo. Por ejemplo, el miedo a arañas y ratones), voy a presentar algunas características básicas del conductismo para, a partir de ellas, plantear algunas exigencias prácticas de su implementación (que creo no pueden cumplir los docentes en las actuales condiciones de trabajo) y señalar, por otra parte, algunos aspectos de la teoría conductista y las exigencias de educación democrática que las hacen irreconciliables.

Existen dos corrientes básicas del conductismo: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. El condicionamiento clásico sería la forma más rudimentaria de aprendizaje (Iván Pavlov, fisiólogo ruso), y consiste en que “un organismo aprende a responder a un estímulo neutro que usualmente no evoca esa respuesta”¹⁹. Voy a explicar el procedimiento mediante un ejemplo: un estímulo incondicionado (colación) genera a determinadas horas del día una respuesta incondicionada (salivación), si al estímulo incondicionado asociamos un estímulo neutro (digamos timbre) simultánea o inmediatamente antes del estímulo incondicionado (colación), se va a asociar timbre con colación de tal modo que la salivación se producirá, una vez producido el aprendizaje, al solo escuchar el timbre, pasando la respuesta a ser una respuesta condicionada.

Dado lo elemental del proceso, nos podemos imaginar este tipo de aprendizajes en niños pequeños, pero cuando pensamos en púberes o adolescentes es difícil pensar que algún aprendizaje sea tan elemental, especialmente porque podemos suponer que en esa fase del desarrollo queda ya poca “naturaleza” que reaccione incondicionadamente. Lo que los educadores tendrían que hacer en este caso sería estudiar las respuestas ya condiciona-

¹⁹ FELDMAN, R. *El aprendizaje*. En su: *Psicología*. México, McGraw-Hill, 1999, p. 164.

das de los estudiantes para producir nuevos condicionamientos. Conocer esto en cada caso, respecto a cada estudiante es una tarea difícilísima y dado el carácter masivo de las instituciones escolares, muy difícil de llevar a cabo. Esto, sin considerar, la ausencia total de cualquiera de las tres dimensiones propias de la educación democrática.

Pero la forma del conductismo, que como sentido común, opera en las creencias y preconcepciones del mundo adulto, es la del condicionamiento operante. El condicionamiento operante “describe el aprendizaje en el que una respuesta voluntaria se fortalece o debilita, según sus consecuencias sean positivas o negativas (...) el condicionamiento operante se aplica a las respuestas voluntarias, que son realizadas deliberadamente por un organismo con el fin de producir un resultado deseable”²⁰. Los estudios de Edward L. Thorndike en 1932 sirvieron a los trabajos posteriores de B. F. Skinner.

Skinner llamó *reforzador* a cualquier estímulo que incrementa la probabilidad de que un comportamiento antecedente se repita²¹. Pero es necesario distinguir entre *reforzadores primarios y secundarios*. Los primeros satisfacen una necesidad biológica y funciona de manera independiente a las experiencias previas de las personas. El reforzador secundario es un reforzador que funciona como consecuencia de su asociación con un reforzador primario (el dinero, por ejemplo). En el caso de púberes y adolescentes serían necesarios más reforzadores secundarios que primarios (ya tienen muchos aprendizajes). Lo complejo es que la única manera en que podríamos saber si un estímulo es un reforzador para determinado organismo es observar si la respuesta de un comportamiento que ocurrió previamente aumentó con posterioridad a la presentación del estímulo²². ¿Cuántas observaciones debieran hacer los docentes de sus estudiantes para saber en qué casos el comportamiento se repite después de un determinado estímulo? Pese a ello, los docentes consideran este tipo de situaciones de modo habitual como registro, pero muy rara vez de un modo científico, esto es, sistemático e intencionado. Por ejemplo, un docente puede comentar o registrar que la alumna X luego de atreverse a explicar el ejercicio de matemática en la pizarra para todos sus compañeros y compañeras y ser considerada más tarde por ellos como un referente en esa asignatura, ha subido su rendimiento en todas las asignaturas. El docente lleva registro e interpreta el evento ocurrido dentro de las claves interpretativas del condicionamiento operante, pero no implementa la teoría del conductismo operante como tal. Esto es, el docente no intenciona el que la estudiante pase a la pizarra a explicar el ejercicio de matemática a todos sus compañeros y compañeras como una estrategia sistemática para mejorar su rendimiento.

Es importante distinguir aquí entre *reforzamiento positivo, negativo y castigo*. Los *reforzadores* tanto *positivos* como *negativos* incrementan la probabilidad de que se repita el comportamiento precedente. El *castigo* funciona de manera inversa, es decir, son estímulos desagradables o dolorosos que disminuyen la probabilidad de que ocurra de nuevo el comportamiento precedente²³.

²⁰ *Ibid.*, p. 172. Cfr. también: SKINNER, B.F. *Sobre el Conductismo*. Barcelona, Planeta- De Agostini, 1986.

²¹ FELDMAN. *op. cit.* (n. 19), p. 174.

²² *Ibid.*

²³ Cfr. SKINNER, B.F., *op. cit.* (n. 20).

El *castigo*, concebido de modo conductista, presenta diversos límites y desventajas. Se piensa que el castigo, aunque sea de modo temporal, otorga la oportunidad para luego reforzar a la persona para que se comporte en lo subsecuente de manera más deseable²⁴. Esto significa que el castigo daría el tiempo para aplicar reforzadores los que sí serían mucho más eficaces (no es eficaz si se vuelve rutinario o si no se aplica inmediatamente después de que el individuo exhibe el comportamiento no deseable). La concepción que se encuentra de fondo es que el castigo es un tratamiento de último recurso que permite aplicar, en algunos casos, los reforzadores que corresponde. Por lo demás los castigos de orden humillante o físicos corren el riesgo de ser considerados medios válidos en la resolución de problemas y conflictos y o que simplemente provoquen el cambio del comportamiento por temor y que por lo tanto no dependa de la situación el cambio conductual, sino de quién esté presente²⁵. Podría ser además otra desventaja del castigo el que la persona castigada, debido a la situación, no comprenda las razones por la cual está siendo castigada y de este modo afectar la autoestima del castigado. Así es como existe un cierto acuerdo respecto a que reforzar el comportamiento deseable es una técnica más apropiada que castigar para modificar el comportamiento. De este modo, tanto dentro como fuera del campo de la ciencia, el reforzamiento por lo general supera al castigo²⁶.

En la práctica docente pareciera más común el castigo que los refuerzos y además está escasamente justificado, lo cual afectaría especialmente al desarrollo de las habilidades propias que debe tener un estudiante democrático. Un estudio de la UNESCO publicado en 2005, señala que el 67% de los profesores sienten que les faltan al respeto y un 14% dice sufrir agresión física por parte de sus alumnos. El 32% de los profesores señala que en las escuelas se ridiculiza a alumnos y el 40% de los alumnos dice sentirse ridiculizado; un 13% de profesores dice que se intimida a alumnos con amenazas y el 16% de los alumnos declara haber sido víctima de ello²⁷. Estas cifras llevan a preguntarse acerca del tipo de convivencia social que se da en nuestras escuelas y acerca del modo en que se educa de hecho con tal tipo de relaciones. Solar²⁸ (2000, 2002) señala como un aspecto importante la permanencia de un estilo autoritario en el ejercicio del liderazgo, que ha sido invisibilizado por una apariencia democrática dado el aumento de la participación de los diversos actores de la comunidad educativa. Por otra parte, Donoso y Magendzo²⁹, señalan que la disciplina escolar es percibida como un espacio de discriminaciones por los y las estudiantes y que las sanciones disciplinarias serían muchas veces percibidos como instrumentos de discriminación que darían cuenta de las relaciones de poder al interior de la escuela. Finalmente, Cerda y Toledo, afirman que: “La educación no coercitiva, donde se da la argumentación y la reflexión, es para muchos entrevistados (se refiere a estudiantes secun-

²⁴ *Ibid.*, p. 176.

²⁵ *Ibid.*, p. 177.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Citado en: MENA, M. I. y otros, *op. cit.* (n. 7).

²⁸ DONOSO, P. y MAGENDZO, A. *Percepción de la discriminación: Docentes y Estudiantes*. En: MAGENDZO, A. y DONOSO, P. (Ed.) *Cuando a uno lo molestan...* Santiago, LOM Ediciones, 2000.

²⁹ CERDA, A. M. y TOLEDO, M. I. *La discriminación en la Escuela: La visión de los estudiantes*, en: MAGENDZO, A. y DONOSO, P. (Ed.), *op. cit.* (n. 29).

darios) el mecanismo más adecuado para superar la discriminación”³⁰ y luego agregan, “Ante el modelo coercitivo de educación, los mismos alumnos revelan un estilo más participativo, donde la relación profesor-alumno sea más igualitaria y el aprendizaje sea producto de un proceso reflexivo”. Al parecer son los propios estudiantes los que exigen un trato más igualitario y una actitud más reflexiva en donde no se perciba la sanción como medio de expresión de poder y discriminación. En este sentido, el conductismo como respuesta no normativa a la sanción parece completamente insuficiente para abordar el tema.

¿POR QUÉ NO ASUMIR LA PERSPECTIVA DE FOUCAULT?

En primer lugar, el modo en que se presenta el tema del disciplinamiento escolar en *Vigilar y Castigar*. El énfasis que pone Foucault en describir los procesos y los mecanismos de disciplinamiento en las instituciones educativas cumple con el mérito de mostrar con detalle y claridad el cómo de los procesos, nada sabemos, sin embargo, de los actores, de sus sentimientos o perspectivas, de sus razones. La descripción detallada parece una técnica objetivadora que, por sí misma, hace tomar distancia de la práctica descrita, práctica que muchas veces conocemos porque hemos sido educados así, el solo mostrar y describir nos hace tomar una perspectiva crítica respecto a las prácticas. No creo, por lo mismo, como Carlo Ginzburg³¹ que “el ambicioso proyecto foucaultiano de una *archéologie du silence* se ha transformado en un silencio puro y simple, eventualmente acompañado de una muda contemplación estetizante”³². Ni tampoco que lo único que nos quede sea el mero silencio y estupor, ni que el irracionalismo estetizante sea la meta de estas investigaciones de Foucault, porque la problematización surge como respuesta a lo que ha sido mostrado, mostrar la génesis de los procesos y mecanismos de disciplinamiento evidencia su circunstancialidad, su fragilidad y por lo mismo los hace cuestionables, modificables, una alternativa entre otras, debilitando así su dominio, su peso ‘como lo que es’ sobre nosotros³³. Naturalmente, esta conciencia puede dar lugar a cambios, pero sin indicar la dirección en que pudiesen ir estos, ni necesariamente otorgar argumentos que permitan romper con las clausuras que posee la perspectiva en la que nos encontramos.

En *Los Medios del Buen Encausamiento* escribe Foucault, por ejemplo: “Como decía, por su parte, J.B. de La Salle, ‘Los trabajos impuestos como castigo (pensum) son, de todas las penitencias, lo más honesto para un maestro, lo más ventajoso y lo más agradable para los padres’; permiten ‘obtener, de las faltas mismas de los niños, medios para hacerlos progresar al corregir sus defectos’; a aquellos, por ejemplo, ‘que no hayan escrito todo lo que debían escribir o no se hayan aplicado a hacerlo bien, se les podrá dar como castigo algunas líneas que escribir o que aprender de memoria’. El castigo disciplinario es, en una buena parte al

³⁰ Sí tendería a estar de acuerdo con Ginzburg en que Foucault parece estar más interesado en los gestos y criterios del disciplinamiento, pero en los disciplinados menos.

³¹ GINZBURG, Carlo. *El Queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. España, Península/Océano, 2001, p. 17.

³² Cfr. MCCARTHY, Thomas. *Filosofía y Teoría Crítica en los Estados Unidos. Foucault y la Escuela de Frankfurt*, en *ISEGORÍA*, Instituto de Filosofía CSIC, Madrid: N° 1, 1990, pp. 54-55.

menos, isomorfo a la obligación misma; es menos la venganza de la ley ultrajada que su repetición, su insistencia redoblada. Tanto que el efecto correctivo que se espera no pasa sino de una manera accesoria por la expiación y el arrepentimiento; se obtienen directamente por el mecanismo de un encausamiento de la conducta. Castigar es ejercitar”³⁴. Leemos el párrafo y podremos recordar al menos un episodio de nuestra infancia, pero con distancia, la descripción que evita adjetivos calificadores ayuda a la objetivación. Lo que nos parecía una consecuencia necesaria de una falta, lo miramos hoy como un medio de encauzamiento, como una forma de disciplinamiento y el castigo que antaño fue *normal* ahora nos molesta, nos incomoda, ya no parece la consecuencia necesaria de una tarea sin hacer o mal hecha. Este movimiento me parece importante y necesario, pero también puede sumarse un segundo movimiento: ¿qué hace que el castigo descrito sea justificable o no? ¿Qué criterios están a la base de la elección de ese castigo para esa falta? ¿Son correctos los criterios? E incluso más radicalmente, ¿todo disciplinamiento es ilegítimo e inaceptable?

En el presente trabajo quisiera poner el énfasis en lo que he descrito como el segundo movimiento.

En segundo lugar, Foucault se concentra en la descripción de los procesos de sometimiento tomando tal distancia de los sujetos que hasta parecen desaparecer, qué creencias tienen estos por qué les parece ‘normal’ someterse o someter de determinada manera o cómo podrían llegar a distanciarse de tales perspectivas no parece ser un tema para él³⁵. Desde, en cierto sentido la microperspectiva que deseo tomar, la posibilidad de cambio en el imaginario de los sujetos involucrados mediante la conceptualización, la reflexión y el distanciamiento respecto a los supuestos de sus actos es un aspecto central de las intencionalidades últimas de mi trabajo.

En tercer lugar, la generalización que realiza Foucault del concepto de poder, el que llega a ser más o menos coextensivo al concepto de coacción, no permite, como indica McCarthy, hacer “distinciones entre acuerdos justos e injustos, entre usos legítimos e ilegítimos del poder político, entre relaciones interpersonales estratégicas y cooperativas, entre medidas coercitivas y consensuales - aparecen tratadas tan solo de forma marginal, si es que lo hacen”³⁶. Toda relación social pautada, sea el ámbito social en general o el de las escuelas y liceos implica expectativas normativas y por lo mismo obligaciones y sanciones asociadas a estas, pero no toda coacción nos parece legítima y por lo mismo habría que preguntarse cuáles y bajo qué circunstancias lo serían. Formas diferentes de coacción no solo darían lugar a la pregunta acerca de la legitimidad sino que determinan prácticamente las relaciones entre las personas de modo muy diverso³⁷.

³³ FOUCAULT, Michael. (1975, 1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Decimosexta edición en español, México, Siglo XXI, 1989, pp. 184-185.

³⁴ Cfr. GINZBURG, Carlo, *op. cit.* (nota 32), p. 17 y MCCARTHY, Thomas, *op. cit.* (n. 33), p. 63.

³⁵ MCCARTHY, *op. cit.* (n. 33), p. 61.

³⁶ Cfr. FRASER, Nancy. *Foucault on Modern Power: Empirical Insights and Normative Confusions*, en *Praxis International*, Estados Unidos, Nº I, 1981, p. 286.

³⁷ Cfr. COFRE, Juan. *Sobre la legitimación racional de la pena*. En *Revista Estudios de Deusto*, España, Nº 48, 2 julio - diciembre 2000, p. 77-99 y SCANLON, T.M. *Castigo Penal e Imperio de la Ley*. En: DWORKIN, R.; GUTMANN, A.; GARZÓN VALDÉS, E.; SHAPIRO, I.; KAHN, P.; SCANLON, T.M.; WALDRON, J. y otros. *Democracia Deliberativa y Derechos Humanos*. Barcelona, Gedisa, 2004.

Por último, desde el Foucault de *Vigilar y Castigar* parece no existir la posibilidad de una visión adecuada o deseable de la integración social, pues estas relaciones siempre serían relaciones asimétricas de poder y el modo de socialización no podría ser consciente desde la perspectiva de 'los que están abajo', la socialización consistiría en docilitar los cuerpos por medio de las fuerzas disciplinarias, parece no haber posibilidad de salir de ahí.

TERCERA PARTE

¿POR QUÉ PENSAR EL PROBLEMA FILOSÓFICAMENTE A PARTIR DE LAS TEORÍAS DEL CASTIGO?

Una primera aproximación a un esbozo de respuesta de por qué deberíamos pensar filosóficamente el tema de la sanción a nivel escolar es la que surge de lo más obvio: no parece que la búsqueda de criterios orientadores para establecer sanciones, justificarlas y determinar su proporcionalidad en el contexto de relaciones democráticas, esto es, basadas en el respeto y el trato justo e igualitario hacia las personas, pueda provenir de análisis estadísticos, estrategias metodológicas o disquisiciones psicológicas acerca de los actores y sus interrelaciones (aunque puedan iluminar la discusión). Se trata, más bien, de un asunto de carácter normativo, que exige una reflexión general, la evaluación de perspectivas y argumentos para el establecimiento de principios orientados a la acción.

En segundo lugar y de acuerdo con el juicio de que nuestra sociedad exige cada vez más racionalidad a las decisiones, especialmente cuando estas son públicas, que es el caso de la sanción en el ámbito de los establecimientos educativos. Esto significa que hoy, en el caso de los estudiantes del sistema escolar, las respuestas tradicionales emanadas de la tradición, la simple legalidad o el autoritarismo no los satisfacen y por lo mismo van a exigir la fundamentación racional de la toma de decisiones, especialmente por parte de docentes y directivos escolares. Desde este punto de vista, una reflexión filosófica que permita clarificar algunas distinciones y aportar con terminología constituiría un aporte a la discusión y, en el mejor de los casos, contribuiría a otorgar más racionalidad a las interrelaciones al interior de los establecimientos educacionales³⁸.

El castigo o sanción pertenece, en un sentido muy general, al ámbito de las acciones negativas sobre los seres humanos, pues algo en alguien es negado, una determinada acción con sus consecuencias, determinados motivos de una acción, la falta de consideración de las consecuencias de determinadas acciones, a veces incluso una determinada actitud. El castigo expresa que algo en alguien no debe ser, algo es imputado y juzgado, algo debe ser sanado y cambiado³⁹. Hermann Nohl describe al castigo incluso como 'la sombra más lúgubre de la vida ético social'⁴⁰. Eberhard Schmidhäuser dice que recién se

³⁸ Cfr. REBLE, Albert. *Das Strafproblem in Beispielen*. Alemania: Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 1968.

³⁹ NOHL, Hermann. "Die Strafe ist der unheimliche Schatten des ethisch-gesellschaftlichen Lebens" (1925) *Der Sinn der Strafe*, en su: *Pädagogik des dreissig Jahre*. Alemania: 1949, p. 161.

⁴⁰ "Von Strafe sprechen wir erst dann, wenn dem Bestraften das Übel deshalb auferlegt wird, weil er etwas getan hat, was er nicht hätte tun dürfen, oder er nicht getan hat, was er hätte tun sollen. In der Strafe wird ein Übel zugefügt als Reaktion auf eine Übeltat" SCHMIDHÄUSER, E. *Vom Sinn der Strafe*. Göttingen, Alemania, Vandenhöck und Ruprecht, 1971, pp. 34-35.

puede hablar de castigo cuando a un individuo se le impone un mal porque ha hecho algo, que no debió haber hecho o porque no hizo algo que debía hacer. En el castigo se causa un mal como reacción a una mala acción⁴¹. Este mal causado puede ser de muy diversa naturaleza y puede ir desde el castigo físico, a la supresión de un bien, la exclusión o una cierta pérdida, pero de cualquier modo se trata de un cierto mal. Pensando en el ámbito de la educación en que lo que se desea es el desarrollo y despliegue de las diversas capacidades de los educandos la imposición de sanciones requiere de una justificación, al menos de la búsqueda de ella, si es que la tuviese, y por otra parte, requiere necesariamente de la reflexión acerca de cuáles serían aquellas condiciones y cuáles serían los límites de la aplicación de sanciones, si es que estas fuesen justificadas. En el contexto de una educación con pretensiones democráticas la necesidad de la justificación en base a razones aceptables por todos los involucrados y las consideraciones acerca de las condiciones y límites de su aplicación se vuelven centrales. Se debe poder argumentar acerca de por qué sería justificado infringir intencionalmente un malestar a alguien o privarle de algo y esto no solo afecta a la persona sancionada sino que a toda la comunidad que establece que las sanciones serían válidas o lícitas.

Las reflexiones filosóficas del castigo en donde circunscribo en primer lugar la reflexión de mi trabajo sobre la sanción escolar en contextos de educación democrática, tienen su referente en el derecho y solo por extensión se pueden vincular con la reflexión sobre el castigo en el ámbito escolar. Esta decisión la he tomado, entre otras cosas, debido al papel que puede cumplir la legalidad en el tránsito del autoritarismo a la democracia. La teoría crítica concibe el derecho como una formación discursiva y enfatiza la conexión con el imaginario social, con la dimensión ideológica y el fenómeno del poder⁴². En este caso, la aspiración es que la revisión, reflexión y selección crítica de las teorías del castigo propias del ámbito del derecho, puedan influir en los discursos de los actores, vinculando este tipo de argumentación con el imaginario social o, con lenguaje pedagógico, con las teorías implícitas de los diversos actores explicitando o haciendo consciente el sentido común imperante en los actores del sistema educativo en torno a las sanciones, la justificación de ellas y el supuesto sentido que ellas tendrían, en otras palabras revelando lo que los diversos discursos de los actores involucran. Procesos de toma de conciencia de las propias concepciones y el uso del lenguaje son coincidentes con las aspiraciones de una educación democrática que como afirma Amy Gutmann consiste en “la reproducción social consciente”⁴³. Me interesa una clase de reflexión que tenga como objeto no la contemplación desinteresada sino el compromiso práctico con un futuro que queramos producir.

Por último, las teorías del castigo se ocuparían principalmente de las condiciones en la que está justificado un castigo y proporcionarían las bases para valorar el castigo correcto⁴⁴. El foco de mi trabajo, debido a su interés eminentemente práctico, no consiste en indagar acerca de las razones por las cuales los estudiantes cometen faltas o transgreden

⁴¹ Cfr. RUIZ, Alicia; CÁRCOVA, Carlos. *Derecho y transición democrática*, en: MARÍ, E.; RUIZ, A.; CÁRCOVA, C.; ENTELMAN, R; OST, F; VAN DE KERCHOVE, M.; Kelsen, H., *op. cit.* (n. 12), pp. 313.

⁴² GUTMANN, Amy. *Educación democrática*. México, Prisma, 1987, p. 17.

⁴³ TEN, Chin-Liew. *Crimen y castigo*, en: SINGER, Peter (ed.) *Compendio de ética*. Barcelona, Alianza, 2000, p. 499.

⁴⁴ PLATÓN. *Protágoras, Gorgias, Menón*. Madrid, Edaf, 2007, 324d, pp. 64-65

normas, sino que, partiendo de la base de que esto ocurre, pensar cómo tratar a los responsables bajo los principios de respeto y justicia, propios de comunidades democráticas. Esto significa, determinar criterios para establecer sanciones aceptables y su proporcionalidad, si correspondiese hacerlo. Por otra parte, el ideal de una educación democrática exige de nosotros la búsqueda de criterios basados en argumentos que puedan ser aceptados por toda la comunidad.

De cualquier modo, la cuestión acerca de si efectivamente y hasta qué punto las teorías del castigo pueden dar luces para esbozar lineamientos a las cuestiones recién formuladas, se encuentra aún abierta y no puede ser contestada en esta fase de mi trabajo.

TEORÍAS NORMATIVAS DEL CASTIGO: ENTRE EL PASADO Y EL FUTURO

Existen fundamentalmente dos grandes líneas de reflexión filosófica sobre el castigo. Una dirige su mirada hacia el pasado y la otra hacia el futuro. La primera justifica el castigo en cuanto cada falta cometida merece castigo y la segunda lo justifica en vistas a que la falta no vuelva a ocurrir.

Uno de los primeros en pronunciarse sobre el tema fue Platón, quien en boca de Protágoras argumenta a favor de que la virtud puede ser enseñada para lo que recurre al castigo. Dice lo siguiente: “Es esto tan cierto, Sócrates, que si quieres tomar el trabajo de examinar los que significa la expresión *castigar a los malos*, esto solo basta para probarle que los hombres todos están persuadidos de que la virtud puede ser adquirida. Porque nadie castiga a un hombre malo solo porque ha sido malo, a no ser que se comporte como una bestia que se venga de forma irracional. Pero el que castiga con razón, castiga no por las faltas pasadas, porque ya no es posible que lo que ya ha sucedido deje de suceder, sino por las faltas que puedan sobrevenir, para que el culpable no reincida y sirva de ejemplo a los demás su castigo”⁴⁵. La misma idea sostiene Séneca cuando dice: “Nemo prudens punit, quia peccatum est, sed ne peccetur” (Nadie prudente castiga porque se ha cometido una falta sino para que no se cometa en el futuro⁴⁶). Séneca deja abierta, en relación a Platón, la perspectiva de si la prevención va dirigida solo al que ha cometido una falta o si también se dirige a otros que eventualmente quisieran cometerla. De cualquier modo, ambos justifican el castigo desde la perspectiva del futuro: Platón porque sería irracional castigar por las faltas cometidas, pues no se puede evitar que se hayan cometido y Séneca por la cualidad de prudente del que castiga, quien mira hacia el futuro.

Desde estas perspectivas Kant no sería ni racional ni prudente. Kant es el principal representante de la corriente retribucionista o absoluta del castigo.

En la primera parte de la *Metafísica de las Costumbres*, la Doctrina del Derecho Kant se refiere a los dos temas claves de las teorías del castigo: la justificación y su aplicación correcta. De acuerdo a Kant, la única razón que justifica un castigo es porque se ha delinquido, porque el castigo no puede servir de medio para fomentar otro bien, ni siquiera para el que ha cometido la falta. Esto “porque el hombre nunca puede ser maneja-

⁴⁵ SÉNECA. *De Ira*. Libro I.

⁴⁶ KANT, Immanuel. *Metafísica de las costumbres*. Madrid, Tecnos, 1994, N° 331, p. 166.

do como medio para los propósitos de otro ni confundido entre los objetos del derecho real (*Sachenrecht*); frente a esto protege su personalidad innata, aunque puede ciertamente ser condenado a perder la personalidad civil⁴⁷. Por otra parte, si el castigo solo se justifica porque se ha delinquido entonces es fundamental el determinar si la persona juzgada es digna de castigo y en el caso de que el castigo se merezca, no puede haber nada que lo exonere de él, ni siquiera el más conveniente de los cálculos utilitarios. Kant se pregunta incluso qué pensaríamos de un médico que propusiera salvar la vida de un condenado a muerte con tal de que se sometiera a experimentos muy peligrosos de los cuales los médicos sacarían información muy provechosa para la comunidad y fuera tan afortunado que se librara de la muerte. Un tribunal rechazaría al colegio médico, afirma Kant, como si fuese casi de sentido común el que se cumplan los castigos independientemente de los beneficios que se puedan obtener al evitarlos.

El principio para la aplicación del castigo correcto es el principio de igualdad, el que equivaldría a ponerse en el lugar del fiel de la balanza de la justicia, sin inclinarse más hacia un lado que hacia otro. A partir de este principio, Kant argumenta que solo la ley del Talió (ius Talionis) o la ley de lo mismo por lo mismo, puede determinar con seguridad el grado del castigo. Ahora, la ley de lo mismo por lo mismo no se aplicaría literalmente, sino de acuerdo a su efecto. Si a un noble, dice Kant, se le aplicara una multa en dinero por injuria verbal, entonces podría permitirse ese tipo de falta, además de que el castigo (la multa) no guarda ninguna relación con la falta. Sin embargo, la ofensa al honor de uno podría ser equivalente a un daño en el orgullo del otro. Por ejemplo, si se obligara al noble a retractarse públicamente y también a besar la mano de aquel aunque sea inferior⁴⁸. El principio de igualdad vinculado a la ley del talió, la ley de lo mismo por lo mismo, significa en Kant al menos dos cosas: que todos los seres humanos deben ser tratados como iguales, siguiendo la metáfora de la balanza, que ninguno tendría más peso que otro y que, para mantener el equilibrio el castigo debe ser equivalente a la falta en su efecto, esto es, equivalente al daño, pérdida o malestar causado por la falta.

La necesidad de la aplicación del castigo con el fin de que cada cual reciba lo que merecen sus actos es tan radical en Kant que da el famoso ejemplo de “Aun cuando se disolviera la sociedad civil con el consentimiento de todos sus miembros (por ejemplo, decidiera disgregarse y diseminarse por todo el mundo el pueblo que vive en una isla), antes tendría que ser ejecutado hasta el último asesino que se encuentre en la cárcel, para que cada cual reciba lo que merecen sus actos y el homicidio no recaiga sobre el pueblo que no ha exigido este castigo: porque puede considerársele como cómplice de esta violación pública de la justicia”⁴⁹.

Tres son las ideas clave que determinan la reflexión sobre el castigo en Kant: Primero, el castigo se justifica solo porque se ha cometido una falta y no puede servir de medio para otros fines; segundo, es necesario determinar si el castigo es merecido y tercero, para determinar el tipo y grado de castigo se requiere seguir el principio de igualdad y la ley de lo mismo por lo mismo, no de un modo literal sino orientado por los efectos y tipo de daño.

⁴⁷ *Ibid.*, Nº 332-333, p. 167- 168.

⁴⁸ *Ibid.*, Nº 333, pp. 168-169.

⁴⁹ KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid, Akal, 2003, pp. 42-43.

De los apuntes de las lecciones pedagógicas impartidas por Kant en Königsberg surge el libro *Pedagogía* en el que este filósofo vierte sus ideas sobre la educación. En lo sucesivo voy a exponer algunas de sus ideas sobre la educación y su vinculación con el castigo.

Kant enuncia uno de los problemas más grandes del proceso educativo: la inevitable tensión entre la necesaria coacción y el cultivo de la libertad. En sus palabras: “Porque la coacción es necesaria ¿cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente”⁵⁰. Para ello se deben considerar tres cosas, dice Kant: al niño se le debe dejar libre con excepción de los momentos en que se ponga en riesgo a sí mismo o su comportamiento moleste a otros; se le debe mostrar al niño que no podrá alcanzar sus fines sino permite alcanzar los suyos a los demás y, por último, es necesario hacerle ver (cuando sea posible de acuerdo a su edad) que la coacción que se le impone lo conduce al uso de su propia libertad, esto es, se le coacciona ahora para que en el futuro no dependa de otros⁵¹.

La sumisión y la obediencia juegan un papel central en esta visión de la educación de niños y jóvenes, siendo en la primera infancia la sumisión y la obediencia pasivas, existiendo una coacción mecánica y posteriormente, activa, en la medida que se le deja hacer uso de su reflexión y libertad, en este caso la coacción es auto coacción o coacción moral y es razonada⁵².

La educación comprendería los cuidados y la formación. La primera sería negativa y equivale a la disciplina que impediría las faltas; la segunda sería positiva y se referiría a la instrucción y la dirección, a esta dimensión pertenecería la cultura y la moral⁵³. También realiza la distinción entre una teoría de la educación física y una teoría de la educación práctica, siendo la primera nuevamente los cuidados, descansa en el ejercicio y la disciplina, es pasiva para el alumno; la segunda la educación moral, que no se apoya ni en la disciplina ni en la costumbre sino en máximas, a través de ella se educaría al joven para vivir como un ser que obra libremente. Esta educación es fundamentalmente activa pues el joven ha de comprender el fundamento y la derivación de los actos desde la idea de deber⁵⁴.

La distinción entre la educación de cuidados o física y la formación en su forma de educación práctica, es fundamental para, por una parte, comprender la reflexión sobre el castigo en la educación de niños y jóvenes y para, por otra, responder al problema de la educación de cómo educar la libertad por la coacción.

La educación física que se basa en la disciplina y es pasiva evita el que los niños se hagan daño a sí mismos, a otros y con ella se evitan los vicios. Como se dijo es negativa y

⁵⁰ *Ibid.*, p. 43.

⁵¹ *Ibid.*, p. 41 y pp. 71-72.

⁵² *Ibid.*, p. 45 y pp. 66-67.

⁵³ *Ibid.*, p. 41.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 72.

considera los castigos como medio válido. La educación moral, sin embargo, debe inculcar los conceptos de lo bueno y lo malo, debe ser activa, en cuanto reflexiva y racional y no debe incluir los castigos al modo en que se entiende en el ámbito de la disciplina. Kant dice: “Si se quiere fundamentar la moralidad, no hay que castigar. La moralidad es algo tan santo y tan sublime, que no se le puede rebajar y poner a la misma altura que la disciplina. Los primeros esfuerzos de la educación moral son para fundar un carácter. Consiste este en la facilidad para obrar por máximas. Al principio son las máximas de la escuela, y después, las de la humanidad”⁵⁵. Esta perspectiva se vincula con la idea de que la disciplina solo daría lugar a la costumbre, y que esta se extinguiría con el pasar de los años. La misma fragilidad se daría en los casos en que se castigara físicamente a un niño por obrar moralmente mal o se le premiara si obra bien, pues en este caso se educaría al niño de tal modo que hiciera el bien o el mal según la recompensa o la ventaja que sacara y por lo tanto, actuar bien o mal dependería del provecho que se pudiera sacar de ello⁵⁶.

Posteriormente, distingue, sin embargo, entre castigos físicos y morales. Siendo los primeros los propios de la disciplina y los segundos propios de la educación moral. El castigo moral sucedería cuando “se contraría la inclinación a ser respetados y queridos”⁵⁷. Kant pone como ejemplo de castigo moral cuando un niño miente, en este caso considera adecuado avergonzar al niño recibéndole de un modo frío y distante⁵⁸. Los castigos físicos se circunscribirían, entonces a la educación física y los morales, a la educación moral. Dos tipos de castigos muy diferentes de acuerdo al modo específico de educación que se quiere lograr. Kant afirma también que ningún quebrantamiento de las leyes de la escuela puede quedar inmune, pero “el castigo necesariamente debe ser apropiado a la trasgresión”⁵⁹ y que “Toda infracción por un niño de lo mandado es una falta de obediencia, que lleva consigo un castigo; tampoco está de más en la infracción de una orden cuando es por descuido”⁶⁰. La idea de que a toda infracción sigue un castigo, le lleva a distinguir también entre castigo natural y artificial. El natural es el que sigue a la conducta de un individuo sin intervención directa de un tercero, como cuando un niño se enferma por comer demasiado. Los artificiales son aquellos aplicados por otra persona⁶¹. A pesar de que Kant considera que los castigos naturales son los mejores porque los seres humanos pueden experimentarlos toda su vida y no solo cuando son niños, su reflexión se centra en los artificiales, quizás porque solo ellos requieren de justificación racional y de ser enmarcados dentro de criterios de lo correcto por ser fruto de la libertad. Por lo demás, Kant es claro en afirmar que el hombre no es por naturaleza un ser moral, sino que solo lo será en la medida que eleve su ‘razón a los conceptos del deber y de la ley’⁶².

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*, p. 74.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*, p. 74.

⁶¹ *Ibid.*, p. 86.

⁶² “Toda la diferencia que hay entre la política y la moral es que la una dirige las operaciones de los gobiernos, y la otra la conducta de los individuos; pero su objeto común es la felicidad. Lo que es políticamente bueno, no puede ser moralmente malo, a menos que las reglas de la aritmética, que son verdaderas en los números grandes, sean falsas en los pequeños” Cfr. BENTHAM, Jeremy. *Tratados de legislación civil y pena*. Madrid, España: Nacional, 1981, p. 39.

Es interesante la consideración que realiza Kant de los castigos naturales, incluso que los llame castigos, pues focalizándonos en el ejemplo que da, los argumentos que pueden estar a la base consideran claramente las consecuencias, en cuanto se le podría decir a un niño, por ejemplo, 'no comas demasiados chocolates porque de otro modo te dolerá mucho el estómago después' y que el niño se abstuviera de comer demasiado con el fin de evitar la consecuencia desagradable del mal estomacal. Este tipo de argumentación consecuencialista es aceptada por Kant al incluir el castigo natural como un tipo de castigo que incluso califica de los mejores. El ejemplo que da, sin embargo, se refiere solo al ámbito de la educación física, lo que podría hacer pensar que quizás Kant aceptaría este tipo de argumentación centrada en las consecuencias en el ámbito que no sea propiamente moral.

Podemos decir que Kant intenta responder a la pregunta de cómo cultivar la libertad por la coacción, por una parte, recurriendo a la distinción de ámbitos y tipos de coacción diferentes (uno pasivo y otro activo, uno negativo y otro positivo, uno que incluye el castigo físico y otro que incluye solo castigos morales); por otra, la libertad se cultivaría por una suerte de legítima coacción en cuanto esta se convertiría en autocooacción por el efecto de la comprensión de los fundamentos de los actos a través de la comprensión del deber, es decir, el obrar por principios, por máximas.

Habíamos dicho que eran tres las ideas clave que determinan la reflexión sobre el castigo de Kant en la *Metafísica de las Costumbres* que hacían referencia al Derecho: que el castigo se justifica solo porque se ha cometido una falta y no puede servir de medio para otros fines; que es necesario determinar si el castigo es merecido y que, para determinar el tipo y grado de castigo se requiere seguir el principio de igualdad y la ley de lo mismo por lo mismo, no de un modo literal sino orientado por los efectos y tipo de daño. Podemos afirmar que con ciertos matices estas tres ideas se encuentran presentes en la reflexión sobre el castigo en el ámbito de la educación. La afirmación de que ninguna falta puede quedar inmune y debe ser castigada parece apuntar a la idea de que lo que justifica y da lugar al castigo es la realización de una falta. Los castigos (físicos y morales) deben ser equivalentes al tipo de falta (disciplinaria o moral). Respecto al merecimiento, Kant parece considerar que siempre una falta debe ser castigada, es decir, siempre se merece un castigo si se ha cometido una falta, pero estas dependen de la edad. A los niños muy pequeños habría que dejarlos libres mientras no se hagan daño a sí mismos o a otros. Más grandes, sin embargo, se debería desarrollar la disciplina en función de la educación moral.

Ante las acusaciones de irracionalidad por parte de Platón y de imprudencia por parte de Séneca, Kant podría decir que lo irracional es no actuar por principios y que las consideraciones prudenciales pueden ser propias del ámbito de la disciplina y de lo social, pero en ningún caso de la moralidad. El cálculo prudencial tendría cierto sentido pensando en la disciplina pues le sirve al niño o al joven para su crecimiento, pero en ningún caso tendrían lugar a la hora de sancionar debido a faltas morales.

La postura más cercana a Platón y a Séneca la representa la teoría relativa del castigo o teoría consecuencialista. La corriente utilitarista es la base conceptual de esta visión del castigo y por lo mismo, voy a presentar la doctrina sostenida por Jeremías Bentham, quien tuvo el mérito de extender y aplicar el principio de utilidad no solo al ámbito moral sino también al derecho y la política. Bentham argumenta que el objeto tanto de la política

como de la moral es la felicidad y que por lo mismo ambas se rigen (o deben regirse) por el mismo principio: el de utilidad⁶³.

El punto de partida de esta doctrina es que el hombre se encuentra bajo el imperio del placer y del dolor y es a ellos a quienes debemos nuestras ideas, nuestros juicios y todas las determinaciones de nuestra vida. La lógica de la utilidad consiste en hacer el cálculo entre penas (dolor) y placeres en todas las operaciones del juicio, esto es, por ejemplo, cuando se pide la aprobación o desaprobación de un acto privado o público aplicando la lógica de la utilidad se deberá llamar justo, moral o bueno a aquello que acarrea más placer e injusto, inmoral y malo a lo que trae consigo dolor⁶⁴. Así para el partidario del principio de utilidad la virtud es un bien debido a los placeres que se derivan de ella y el vicio es un mal debido a los males que trae como consecuencia. Una virtud sería simplemente falsa si acarrearase más dolor que placer⁶⁵. La virtud se entiende además no como el sacrificio de los propios intereses al deber, sino como el sacrificio de un interés menor a uno mayor, o un interés momentáneo a uno durable, o un interés dudoso a otro cierto⁶⁶.

En definitiva el principio utilitarista se resume en calcular los efectos buenos (placeres) o malos (dolorosos) y decidirse a favor de aquellos que prometen la mayor suma de felicidad⁶⁷.

¿Cómo se justifica el castigo desde esta perspectiva utilitarista, entonces, si salta a la vista que este no puede sino ser un mal? Primero, el legislador debe asegurarse que los incidentes que quiere prevenir son efectivamente males y, segundo que los males realizados son mayores que lo que él hace para prevenirlos. Toda la ley sería, desde esta perspectiva, un mal, porque toda ley es una infracción a la libertad⁶⁸. La única justificación del castigo sería, entonces, que se trata de un mal que previene o evita otros mayores.

Los criterios del castigo correcto y su proporción se vinculan entre sí, pues es necesario establecer el tipo de mal que se ha infringido y las consecuencias que este tendría de no ser sancionado para determinar la corrección y la proporción de los castigos. Para ello distingue Bentham entre mal de primer, segundo y tercer orden y determina lo que sería un mal consecuencial, permanente y pasajero o evanescente.

El mal de primer orden es el que recae sobre individuos señalables. Sería mal primitivo el que recae directamente sobre el individuo dañado y mal derivativo sería el mal que recae sobre otros individuos a consecuencia directa del mal que ha recibido el primero. Por ejemplo, alguien es robado, el mal primitivo es el padecido por el individuo robado y el derivado el mal que padece su familia o amigos a consecuencia del robo.

El mal de segundo orden es el que recae sobre toda una comunidad a consecuencia del mal de primer orden. Puede ser un mal de alarma, se trata del temor que se siente por sufrir el mismo mal que ha sufrido el afectado (ser robado en el ejemplo). Y puede ser un mal de peligro en cuanto se teme que el primer mal produzca otros del mismo orden (que otros individuos se sientan alentados a robar).

⁶³ BENTHAM, Jeremy, *op. cit.* (n. 62), p. 28.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 39.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 96.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 66.

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 67 y ss.

Cuando la alarma y el peligro llegan a tal punto que se pierde la esperanza de la justicia y se pierde el incentivo de participar en la comunidad, entonces se ha producido un mal de tercer orden.

También es necesario considerar si el mal causado ha producido un mal consecuencial, es decir, un mal que adviene como consecuencia del mal padecido (perder la posibilidad de un buen negocio a causa del robo, siguiendo el ejemplo). O si el mal causado es de carácter permanente, nunca más podrá recuperarse lo perdido. O si el mal es pasajero o evanescente, el mal causado puede ser plenamente recompensado⁶⁹.

Al distinguir entre mal de primer, segundo y tercer orden, Bentham incluye en la consideración del cálculo del castigo adecuado, los efectos que puede producir una falta no sancionada no solo en la persona que ha padecido un mal sino también en otros e incluso en la sociedad entera. Con la sanción se quiere prevenir no solo que el ofensor no vuelva a incurrir en malos actos, sino que otros miembros de la sociedad se vayan a sentir tentados de actuar de tal manera y que por último la sociedad toda no considere que esos puedan ser modos lícitos de actuar. Desde aquí surgen las distinciones posteriores entre: Prevención general (la sociedad es la destinataria) positiva, en cuanto procura mantener la fidelidad a las leyes y, negativa pues se pretende atemorizar a la población vulnerable para que no vaya a actuar como el ofensor lo hizo. Prevención especial (el ofensor es el destinatario), positiva, cuando se procura su resocialización para que no incurra en actos ilícitos y negativa, en cuanto se le neutraliza incluso físicamente para que no pueda incurrir en la o las mismas ofensas.

Para Bentham es fundamental que los mismos delitos no pueden dar lugar a las mismas penas. La ley debe ser flexible para no ser ineficaz y tiránica, porque lo que puede ser muy duro para uno puede ser blando para otro. Por ello considera que el legislador debe considerar el sexo, la edad, la riqueza, el rango, la educación y las preocupaciones morales o religiosas de los individuos para hacer excepciones, limitar o moderar las sanciones. El legislador y el médico tendrían de común el tener que evaluar caso a caso, teniendo presente las distinciones entre males de primer, segundo y tercer orden así como si se trata de males consecuenciales, permanentes o pasajeros. Ejemplos de ello serían la diferencia entre una ofensa corporal que se realiza a un individuo sano o uno enfermo cuya consecuencia podría ser grave. También si se destierra a un hombre pobre que no tiene cómo subsistir en otro lugar o a uno rico que cambia de domicilio según su capricho⁷⁰. Bentham mismo reconoce que la inclusión de estos criterios son difíciles de implementar, pero considera que la dificultad práctica no pone en cuestión la validez del criterio aunque según el caso el legislador debiese matizar y centrarse en las circunstancias ostensivas.

Teoría absoluta (retribucionista) y relativa (consecuencialista) del castigo. Críticas, ventajas y desventajas comparativas de su aplicación en instituciones educativas. Críticas al retribucionismo

El argumento que justifica el castigo desde la perspectiva retribucionista es circular. La estructura sería más o menos así: Tal individuo rompió la ley, entonces es correcto que

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 62 y ss.

⁷⁰ HONDERICH, Ted. *Punishment. The Supposed Justifications Revisited*. Londres, Pluto Press, 2006, p. 25.

reciba un castigo. ¿Por qué es correcto que reciba un castigo? Porque rompió la ley. De este modo el argumento que parece justificar el castigo no parece ofrecer una razón que satisfaga efectivamente la sed de razones⁷¹.

Si el castigo debiera causar aproximadamente tanta aflicción al ofensor como el que él causó a otro con su ofensa, esto es, que el criterios de equivalencia entre castigo y falta se realiza de acuerdo a la aflicción causada al ofendido, entonces dos personas que realizaron la misma ofensa y causaron la misma aflicción, debiesen recibir castigos iguales, independientemente de si la ofensa fue intencional o por accidente⁷². Se podría decir que este cálculo está mal hecho, pues la idea de merecimiento propia del retribucionismo hace que se tome en consideración si la acción fue libre y responsable. Pero esto significaría que los criterios en juego serían por un lado la aflicción y por otro la culpabilidad (o libertad) del ofensor ¿cómo se pueden medir aflicción y culpabilidad?⁷³. ¿Cómo determinar los grados de libertad? En parte esta es la misma crítica que aborda Bentham cuando dice que la dificultad práctica no cuestiona el principio, pero el no poder seguir el principio prácticamente no es un problema menor. Si pensamos en el ámbito educativo en escuelas y liceos la aplicación del criterio de merecimiento debiese incorporar necesariamente el conocimiento que se tiene del estudiante que ha cometido la falta así como aspectos de desarrollo psicoafectivo del implicado. Esta idea hace mucho sentido desde la perspectiva de que, para casi cualquiera, es evidente que la misma falta cometida por una chica de 10 años o una de 16 años debería ser tratada de un modo diferente. La pregunta acerca de los grados de libertad y por lo mismo de responsabilidad parecen ser respecto a estos puntos, al menos en establecimientos no demasiado masivos y con profesores y porfesoras capacitados, una empresa al menos no imposible. ¿Hasta qué punto los factores sociales y culturales determinan las acciones de nuestros alumnos y alumnas? Es una pregunta mucho más difícil de responder⁷⁴.

Si el criterio para determinar el castigo correcto deben ser equivalentes considerando la aflicción causada y la culpabilidad del ofensor, podría ocurrir que entre la falta y el castigo, no hubiese ninguna relación⁷⁵. Por ejemplo, un alumno roba el cuaderno del mejor alumno de una determinada asignatura justo antes de un examen. Lo descubren, se considera grande el daño, no puede haber una equivalencia directa, entonces por ser un amante de los deportes al ofensor se le prohíbe participar en actividades deportivas durante X meses, ¿qué relación hay entre la ofensa y el castigo aparte de saber que no puede participar de actividades deportivas debido al robo del cuaderno de su compañero? Intuitivamente, parece que para que la sanción sea educativa es necesario que tenga algún sentido y, por lo mismo, guarde una cierta relación con la falta.

Pareciera ser que la emoción que se encuentra de base en el retribucionismo es la venganza. El ofensor ha causado un mal, entonces debe sufrir uno equivalente de tal modo de mantener el equilibrio de la balanza de la justicia. El *ius talionis*, como criterio de

⁷¹ *Ibid.*, p. 30 y HIRSCH von, A. *Censurar y castigar*. Madrid, Trotta, 1998, p. 85.

⁷² SCHMIDHÄUSER, E. *op. cit.* (n. 40), p. 47.

⁷³ ZUGALDÍA, José Miguel (1993). *Fundamentos de Derecho Penal. Parte General: Las teorías de la pena y de la ley penal*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 1993, p. 69.

⁷⁴ HONDERICH, *op. cit.* (n. 70), p. 31.

⁷⁵ HART, H.L.A. (1968). *Punishment and Responsibility*. Nueva York, Oxford University Press, 1968, pp. 234 y ss.

equivalencia. Pero, ¿en qué sentido otro mal puede equilibrar un mal infligido? Herbert Hart habla de una extraña alquimia “un misterioso elemento de alquimia moral, en el que los males de la perversión moral y del sufrimiento se transmutan en algo bueno”⁷⁶. Dicho de otro modo, ¿cómo el castigo que es un mal transmuta en algo bueno? ¿Al pagar mal por mal no se aumenta el mal en el mundo en vez de anularse?⁷⁷.

CRÍTICAS AL CONSECUENCIALISMO

La teoría consecuencialista descansa en el efecto que los castigos poseerían en las personas. Esto es, que vamos a hacer el cálculo de costos beneficios y de acuerdo a ello, por lo mismo de acuerdo a nuestros intereses más profundos, vamos a actuar. Como nadie recibiría de buen gusto un castigo, al hacer el cálculo costo beneficio debiera concluir que determinada acción sancionada es mejor no realizarla. Esta perspectiva supone que los potenciales ofensores harán el cálculo de las consecuencias y actuarán de acuerdo a ello⁷⁸. Difícil pensar que un potencial ofensor de la ley actúe de esta manera, tampoco niños y adolescentes, por lo que la idea del castigo entendido como prevención general difícilmente puede tener eficacia en los establecimientos educacionales. Si hay algo propio de la lógica de los jóvenes es pensar que ciertas cosas ocurren, pero que a ellos no. Con ello se cuestionaría justo la piedra de toque donde descansa la teoría consecuencialista, esto es, que de hecho el castigo actúe como prevención.

Asociado a este mismo aspecto también está la idea de la perspectiva temporal a largo plazo, que tampoco comparten demasiado niños y adolescentes. Esta idea supone que niños o adolescentes, por temor a una sanción, van a estar dispuestos a abandonar algo que les interesa en el momento por el temor de una posible sanción en el futuro. Difícil.

El castigo en vez de prevenir podría provocar el efecto contrario, podría poner en alerta a los futuros infractores y obligarlos a mejorar sus estrategias. Este efecto contrario podría ser especialmente esperable en jóvenes⁷⁹. Dos ejemplos típicos de esto, el fumar en el establecimiento educacional y copiar en las pruebas.

Que el castigo se justifique por la utilidad preventiva que pueda tener en el futuro para los infractores o los posibles infractores, se pone en cuestión cuando uno se pregunta si hay otros medios de prevenir más eficaces que el castigo. Por lo mismo, pareciera ser que es necesario evaluar en qué casos no se cuenta con otros recursos preventivos más persuasivos que el castigo.

El hecho de que muchos infractores reincidan en las mismas faltas podría conducir al endurecimiento progresivo de los castigos bajo la idea de que sanciones más duras serán

⁷⁶ Cfr. también ZUGALDÍA, José Miguel, *op. cit.* (n. 73), p. 70.

⁷⁷ Cfr. HONDERICH, Ted, *op. cit.* (n. 70) y ZAFFARONI, Eugenio. *Manual de Derecho Penal: Parte General*. Primera edición, Buenos Aires, Ediar, 2005.

⁷⁸ SCHMIDHÄUSER, E. *op. cit.* (n. 40), pp. 54 y ss.

⁷⁹ SCHMIDHÄUSER, E., *op. cit.* (n. 40), p. 57 y ROHRBACH, Jürgen. *Schuld und Strafe: Untersuchung über das Verhältnis von Kriminalstrafe zur Erziehungstrafe unter besonderer Berücksichtigung der Schuld*. Kastellaun, Henn, 1978, p. 51.

más persuasivas. Este es un riesgo si no se cuenta con otros mecanismos independientes de las sanciones⁸⁰.

Poco se sabe de los efectos persuasivos de los castigos y muchas veces se tienen experiencias bastante decepcionantes. Desde este punto de vista parece necesario pensar en otras medidas disuasivas que medien las relaciones sociales⁸¹.

Pese a las críticas ambas teorías aportan a la reflexión acerca de la sanción en contextos educacionales dentro de comunidades con aspiración democrática. La teoría retribucionista parece sustentarse en el deseo de venganza de los ofendidos por una falta y desde esta perspectiva se plantea la pregunta de si deben considerarse o no los sentimientos de los afectados por una falta en la determinación de los tipos y grados de las sanciones. La teoría consecuencialista plantea la cuestión acerca de la necesidad de considerar las consecuencias de los propios actos cuando estos van en contra de las normas de la comunidad. Ambas teorías enfatizan la perspectiva de la necesidad de establecer criterios que permitan orientar las decisiones acerca de las sanciones y ponen límites a los castigos y a los procedimientos.

Desde la perspectiva retribucionista, un individuo que aún no ha desobedecido no puede ser castigado, aunque esto procurase un eventual bien en términos de prevención. Por ejemplo, si supiéramos que alguien está siendo tentado por una acción ilícita, esto no sería razón para sancionarlo, pues aun no ha actuado mal. En términos de prevención el castigarlo sí podría tener un sentido. Por otra parte, dentro de la perspectiva retribucionista como cada individuo debe ser tratado como se merece, no sería posible aumentar o endurecer su sanción debido al posible efecto disuasivo que podría tener en los otros miembros de la población el endurecimiento del castigo⁸². También, desde la perspectiva consecuencialista, no es necesario castigar a todos los que han desobedecido para obtener el efecto preventivo, lo que permitiría una diferenciación importante respecto a las características individuales de los inculpadados.

Ambas teorías, dan razones y otorgan un marco complejo desde el que se puede pensar la cuestión; ambas teorías son también aún evidentemente insuficientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, Hannah. "Crisis de la Educación". En su: *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, 1996.
- BENTHAM, Jeremy. *Tratados de legislación civil y pena*. Madrid, Nacional, 1981.
- CERDA, A. M. y TOLEDO, M. I. *La discriminación en la Escuela: La visión de los estudiantes*. En: MAGENDZO, A. y DONOSO, P. (Ed.) *Cuando a uno lo molestan...* Santiago, LOM Ediciones, 2000.
- COFRÉ, Juan. *Sobre la legitimación racional de la pena*. En *Revista Estudios de Deusto*, España, Nº 48, 2 julio - diciembre 2000.
- DEWEY, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Morata, 1998.
- DONOSO, P. y MAGENDZO, A. *Percepción de la discriminación: Docentes y Estudiantes*. En: MAGENDZO, A. y DONOSO, P. (Ed.) *Cuando a uno lo molestan...* Santiago, LOM Ediciones, 2000.

⁸⁰ Cfr. ZUGALDÍA, José Miguel, *op. cit.* (n. 73), p. 75 y SCHMIDHÄUSER, *op. cit.* (n. 40), p. 73.

⁸¹ HONDERICH, Ted, *op. cit.* (n. 70), p. 22.

- FELDMAN, R. *El aprendizaje*. En su: *Psicología*. México, McGraw-Hill, 1999.
- FOUCAULT, Michael. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Decimosexta edición en español, México, Siglo XXI, 1989.
- FRASER, Nancy. *Foucault on Modern Power: Empirical Insights and Normative Confusions*. En *Praxis International*, Estados Unidos, N° I, 1981.
- GINZBURG, Carlo. *El Queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. España, Península/Océano, 2001.
- GUTMANN, Amy. *Educación democrática*. México, Prisma, 1987.
- HART, H.L.A. (1968). *Punishment and Responsibility*. Nueva York, Oxford University Press, 1968.
- HIRSCH von, A. *Censurar y castigar*. Madrid, Trotta, 1998.
- HONDERICH, Ted. *Punishment. The Supposed Justifications Revisited*. Londres, Pluto Press, 2006.
- KANT, Immanuel. *Metafísica de las costumbres*. Madrid, Tecnos, 1994.
- . *Pedagogía*. Madrid, Akal, 2003.
- MCCARTHY, Thomas. *Filosofía y Teoría Crítica en los Estados Unidos. Foucault y la Escuela de Frankfurt*. En *ISEGORÍA*, Instituto de Filosofía CSIC, Madrid, N° 1, 1990.
- MENA, M. I. y otros. *Potenciación de la política pública de convivencia social escolar*. En: *Camino al Bicentenario. Doce propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 200*. Santiago, Universidad Católica de Chile, 2006.
- MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago, Ministerios de Educación de Chile, 2002.
- . *Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile, 2002.
- NOHL, Hermann (1925) *Der Sinn der Strafe*. En su: *Pädagogik des dreissig Jahre*. Alemania, 1949.
- PLATÓN. *Protágoras, Gorgias, Menón*. Madrid, Edaf, 2007.
- . *República*. Segunda reimpresión, Madrid, Alianza, 1991.
- REBLE, Albert. *Das Strafproblem in Beispielen*. Alemania, Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardts, 1968.
- ROHRBACH, Jürgen. *Schuld und Strafe: Untersuchung über das Verhältnis von Kriminalstrafe zur Erziehungsstrafe unter besonderer Berücksichtigung der Schuld*, Henn, 1978.
- RUIZ, Alicia; CÁRCOVA, Carlos. *Derecho y transición democrática*. En: MARÍ, E.; RUIZ, A.; CÁRCOVA, C.; ENTELMAN, R; OST, F; VAN DE KERCHOVE, M.; KELSEN, H. (1991). *Materiales para una teoría crítica del Derecho*. Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1991.
- SCANLON, T.M. *Castigo Penal e Imperio de la Ley*. En: DWORKIN, R.; GUTMANN, A.; GARZÓN VALDÉS, E.; SHAPIRO, I.; KAHN, P.; SCANLON, T.M.; WALDRON, J. y otros. *Democracia Deliberativa y Derechos Humanos*. Barcelona, Gedisa, 2004.
- SCHMIDHÄUSER, E. *Vom Sinn der Strafe*. Göttingen, Alemania, Vandenhöck und Ruprecht, 1971.
- SÉNECA. *De Ira*. Libro I.
- SKINNER, B.F. *Sobre el Conductismo*. Barcelona, Planeta-De Agostini, 1986.
- TEN, Chin-Liew. *Crimen y castigo*. En: SINGER, Peter (ed.) *Compendio de ética*. Barcelona, Alianza, 2000.
- ZAFFARONI, Eugenio. *Manual de Derecho Penal: Parte General*. Buenos Aires, Ediar, 2005.
- ZUGALDÍA, José Miguel (1993). *Fundamentos de Derecho Penal. Parte General: Las teorías de la pena y de la ley penal*. Valencia, Tirant Lo Blanch, 1993.