

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2023]

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas

Understanding Punitive Practices in School Coexistence in Chile: Meanings and Uses in the Voices of Protagonists

Comprender as práticas punitivas na coexistência escolar no Chile: significados e usos nas vozes dos protagonistas

Sebastián Ortiz-Mallegas

Universidad de Playa Ancha
Valparaíso, Chile

sebastian.ortiz@upla.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Valparaíso, Chile

veronica.lopez@pucv.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

René Valdés

Universidad Andrés Bello
Viña del Mar, Chile

rene.valdes@unab.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

Cristopher Yáñez-Urbina

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso, Chile

cristopher.urbina.y@mail.pucv.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7171-9686>



Recibido • Received • Recebido: 17 / 08 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 28 / 10 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 12 / 2022

Resumen:

Introducción. En las últimas décadas, la convivencia escolar ha cobrado relevancia para la investigación y legislación educativa en Latinoamérica. Sin embargo, tanto en Chile como en otros países, conviven enfoques formativos y promocionales con otros estrechos, de tipo punitivo, que individualizan, judicializan y excluyen los conflictos escolares. **Objetivo.** El objetivo de este estudio fue comprender el sentido y uso de prácticas punitivas en escuelas chilenas. **Metodología.** A través de un estudio cualitativo con énfasis en metodologías participativas, se realizaron cuatro mesas de



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

análisis con representantes del nivel micro (estudiantes, personas apoderadas) meso (profesionales docentes y no docentes) y macro (sujetos ejecutores de la política educativa chilena a nivel regional), las que fueron analizadas con la técnica de análisis de contenido. **Resultados.** Los hallazgos muestran que las prácticas punitivas se justifican como medio para amortiguar los efectos de una política educativa que presiona por mejores resultados escolares, en tanto su uso reglamentado permitiría a las escuelas excluir del aula al estudiantado que no logra buenos resultados. Además, se construyen comprensiones de lo punitivo asociado a una cultura escolar autoritaria que tiene como legado un pasado dictatorial, donde la figura docente se erige como autoridad pedagógica severa, pero amorosa. **Conclusión.** Las prácticas punitivas son comprendidas dentro de una gradualidad, donde la sanción comienza cuando la acción formativa no surgió efecto. Se discuten las implicancias de estos significados para la acción educativa, problematizando el sentido de la autoridad pedagógica en una cultura que valora positivamente la acción punitiva.

Palabras claves: Convivencia escolar; convivencia pacífica; disciplina escolar; prácticas punitivas; autoridad docente.

Abstract:

Introduction. In recent decades, school coexistence has become relevant for educational research and legislation in Latin America. However, in Chile and other countries, educational and promotional approaches coexist with other narrow ones of a punitive type, which individualize, prosecute, and exclude school conflicts. **Goal.** The objective of this study was to understand the meaning and use of punitive practices in Chilean schools. **Methodology.** Through a qualitative study with an emphasis on participatory methodologies, four analysis tables were held with representatives from the microlevel (students, parents), mesolevel (teaching and non-teaching professionals), and macrolevel (executors of Chilean educational policy at the regional level); they were analyzed using the content analysis technique. **Results.** The findings show that punitive practices are justified as a means to cushion the effects of an educational policy that pushes for better school results, insofar as their regulated use would allow schools to exclude those students not achieving good results from the classroom. In addition, understandings of the punitive practices associated with an authoritarian school culture that has a dictatorial past as a legacy are built, where the figure of the teacher stands as a severe but loving pedagogical authority. **Conclusion.** Punitive practices are understood within a gradual process, where the sanction begins when the training action had no effect. The implications of these meanings for educational action are discussed, problematizing the meaning of pedagogical authority in a culture that positively values punitive action.

Keywords: School coexistence; peaceful coexistence; school discipline; punitive practices; teacher's authority.

Resumo:

Introdução. Nas últimas décadas, a convivência escolar tornou-se relevante para a pesquisa e legislação educacional na América Latina. No entanto, tanto no Chile como em outros países, as abordagens educativas e promocionais coexistem com outras estreitas, de tipo punitivo, que individualizam, processam e excluem os conflitos escolares. **Meta.** O objetivo deste estudo foi compreender o significado e o uso das práticas punitivas nas escolas chilenas. **Metodologia.** Por meio de um estudo qualitativo com ênfase em metodologias participativas, foram realizadas quatro



mesas de análise com representantes do nível micro (alunos, pais), meso (profissionais docentes e não docentes) e macro (executores da política educacional chilena em nível regional), aqueles que foram analisados com a técnica de análise de conteúdo. **Resultados.** Os achados mostram que as práticas punitivas se justificam como forma de amortecer os efeitos de uma política educacional que prima por melhores resultados escolares, na medida em que seu uso regulamentado permitiria que as escolas excluíssem da sala de aula os alunos que não alcançam bons resultados. Além disso, constroem-se compreensões do punitivo associadas a uma cultura escolar autoritária que tem como legado um passado ditatorial, onde a figura do professor se coloca como uma autoridade pedagógica severa, mais amorosa. **Conclusão.** As práticas punitivas são compreendidas dentro de um processo gradativo, onde a sanção começa quando a ação formativa não surtiu efeito. Discutem-se as implicações desses significados para a ação educativa, problematizando o significado de autoridade pedagógica em uma cultura que valoriza positivamente a ação punitiva.

Palavras-chave: convivência escolar; coexistência pacífica; disciplina escolar; práticas punitivas; autoridade do professor.

Introducción

La convivencia escolar se ha vuelto un tema relevante para la investigación educativa y las políticas públicas en las últimas décadas. La idea de reformar los ambientes escolares en pro de una cultura escolar más democrática y participativa se ha transformado en un imperativo para la gestión escolar y el logro en resultados académicos y no académicos de las escuelas en el mundo (Larson et al., 2020; Ortega-Ruiz et al., 2013). Sin embargo, si bien no existe total consenso sobre su definición operacional, ya sea por la diversidad de enfoques teóricos o por la pertinencia del concepto en Europa y Latinoamérica (Andrades-Moya, 2020; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), diversas investigaciones concuerdan que la convivencia escolar es una práctica que se construye en las interacciones cotidianas, particularmente en las negociación de los repertorios de ideas, prejuicios y creencias instaladas en la escuela sobre las implicancias de la vida en comunidad (Ascorra et al., 2018; Hernández-López et al., 2020).

En este escenario, los países han prescrito políticas y legislaciones para abordar y promover la convivencia escolar en las escuelas mediante la regulación de los ambientes escolares y de sus interacciones (Larson et al., 2020). Durante la última década, en América Latina estas prescripciones han ido conformando como cuerpos legales –leyes, decretos y reglamentos– cuya redacción ha sido reconocida como contradictoria y ambivalentes para su aprehensión en el espacio escolar, pues coexisten enfoques promocionales-formativos con enfoques punitivos-excluyentes y restringidos pedagógicamente (Morales y López, 2019; Portillos et al., 2012).

En el caso de Chile, ha prevalecido la mixtura de ambas orientaciones –formativa y punitiva– asociadas especialmente al control de la gestión escolar de la convivencia en la escuela. Para ello, se han establecido diversos mecanismos de rendición de cuenta con altas



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

consecuencias para las instituciones escolares que han judicializado la vida en comunidad, así como el establecimiento de cargos asociados al control de la gestión de la mejora (López et al., 2018). Esto ha repercutido en una acción individualizadora frente a los problemas convivenciales de las escuelas (Ramírez-Casas del Valle y Valdés-Morales, 2019).

Este panorama –ambivalente, contradictorio y en ocasiones con orientación judicial– ha tensionado las comprensiones y sentidos construidos sobre la convivencia escolar en las escuelas. Tanto los actores del nivel de la política educativa central, organizada hoy en torno al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (López et al., 2018), como los propios actores escolares a nivel local, identifican la presencia y coexistencia de dos lógicas comprensivas: la primera asociada al estándar, a lo individual y al resultado; y la segunda, centrada en la diferencia, la comunidad y en la construcción de un proceso de interacción (Ascorra et al., 2018).

Estudios recientes han mostrado que la convivencia escolar se asociaría a una acción disciplinadora con escasos elementos promocionales y de participación de los agentes escolares en los dispositivos de diálogo de la escuela (Neut Aguayo, 2019; Retuert Roe y Castro, 2017); donde conviven enfoques y prácticas punitivas, asociadas a la exclusión escolar (Lehmann et al., 2020); a la vez que promocionales de vida democrática, vinculadas a la inclusión y cultura de paz (Chaparro Caso-López et al., 2015). Sin embargo, son escasas las evidencias que indaguen desde marcos participativos sobre los sentidos asociados al desarrollo de estas prácticas en la escuela por parte de actores implicados en la implementación, gestión y traducción de las políticas de convivencia escolar (Ascorra et al., 2018; López et al., 2018).

Por esta razón, el objetivo de este estudio es comprender cuáles son los significados que los actores del nivel micro, meso y macro del sistema educativo construyen en torno a la presencia de prácticas de convivencia asociadas a un enfoque punitivo-excluyente en las instituciones escolares chilenas. Con esta finalidad, se llevó a cabo un análisis participativo de datos a través de grupos de discusión con estudiantes, personas apoderadas, profesorado, personal directivo, personal de sostén y profesionales de niveles intermedios de la política educativa chilena.

Marco teórico

Las políticas educativas latinoamericanas han mostrado diferentes lógicas para comprender la convivencia escolar, algunas de ellas han tendido a fortalecer el eje democrático que implica vivir en comunidad. La escuela es un espacio fecundo para aprender sobre las construcción y negociación de las normas que permiten la vivencia y experiencia de sociedad (Morales y López, 2019). Otras orientaciones, como la mexicana y argentina, han desarrollado el concepto de convivencia escolar no solo como práctica democrática sino también como inclusiva. La perspectiva inclusiva implicaría el “reconocimiento de la dignidad de todas las personas [partiendo de una] valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura,

grupo social y capacidades, entre otras” (Chaparro Caso-López et al., 2015, p. 35). Una tercera vía ha vinculado la convivencia escolar con la formación ciudadana. Esta busca entender la convivencia no solo desde lo democrático e inclusivo, sino también incluyendo una forma de participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, y que implican no solo el manejo de las diferencias y los conflictos, sino la valoración de un ambiente de respeto y paz que permita aprender a vivir en espacios de armonía duradera (Hernández-López et al., 2020).

Así vistas, estas políticas estarían diseñadas pensando en la escuela como “un espacio donde niños y niñas construyen aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, hasta convertirse en los protagonistas de sociedades más inclusivas, justas y participativas” (Valdés-Morales et al., 2019, p. 192). Por lo que aprender a convivir implicaría, por un lado, prácticas democráticas de ciudadanía activa, a la vez que prácticas inclusivas de la diferencia y de construcción de paz, asociadas a una resolución positiva de los conflictos y las interacciones agresivas. Esto está estrechamente vinculado a la noción de una escuela que construye participativamente las normas de interacción, involucrando a los distintos agentes en un proyecto escolar que es construido y legitimado por todos los grupos (Hernández-López et al., 2020).

En el caso chileno, la política educativa que rige y orienta la gestión de la convivencia escolar se encuentra inscrita en una normativa nacional, la que, a su vez, se acompaña de otros cuerpos legales, que regulan la vida en comunidad en las escuelas. Uno de estos cuerpos legales se titula Ley de Violencia Escolar, promulgado el año 2011, que entiende la convivencia como el control e inhibición de impulsos agresivos dentro del contexto escolar, de ahí la focalización de su título hacia el fenómeno de la violencia, a pesar de no ser su único campo de acción para la convivencia escolar, lo cual realiza por medio de un planteamiento híbrido (Magendzo et al., 2013), en donde las prácticas inclusivas, democráticas y pacíficas coexisten con otras de corte más disciplinaria (Ascorra et al., 2018), asociadas a lo que la bibliografía ha denominado como prácticas punitivas, del anglosajón *punitives practices* (Lehmann et al., 2020), vinculadas a acciones de exclusión en contra del estudiantado, en la que este es invitado a *salir* de forma explícita e implícita del escenario escolar y la instrucción pedagógica. Esto, a través de una política que busca identificar y castigar a los sujetos agresores, como también, multar a las escuelas que no cumplan con la normativa educacional asociada al tema, que entre algunas cosas resguarda el debido proceso, la garantía de derechos de la educación y la gradualidad de falta y sanciones, mediante la diferencia entre acciones de disciplina punitiva y otras de tipo formativo-reparatorio (López et al., 2019).

Este ambiente político híbrido crea un escenario que puede generar interpretaciones confusas para sus agentes (Cohen y Moffitt, 2009), algunas de ellas más próximas a la lógica penal y reglamentista, y otras a la lógica pedagógica. Esta ambivalencia de las políticas de



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

convivencia escolar actuaría tensionando los sentidos atribuidos a la convivencia y su gestión en el sistema escolar (Ramírez-Casas del Valle y Valdés-Morales, 2019). Esta tensión se traduciría en comprensiones diversas en lo conceptual, metodológico y procedimental, tanto como por quienes la implementan desde los organismos de política educativa, como por quienes la practican en las escuelas (López et al., 2018), mostrando un concepto polisémico que es (re) interpretado en las prácticas interactivas de agentes escolares (Andrades-Moya, 2020).

Un ejemplo de lo anterior se traduce en la investigación de López et al. (2022), quienes, por medio de un estudio cuantitativo, indagaron en torno a la relación de las prácticas punitivas y formativas para la gestión de la convivencia escolar. Dentro de sus hallazgos encontraron una correlación positiva de la aplicación de prácticas punitivas y de prácticas de convivencia escolar inclusivas, democráticas y pacíficas, con un nivel de asociación mayor para las prácticas pacíficas. Es decir, el estudiantado que señalaba que en sus escuelas había prácticas de convivencia pacífica, al mismo tiempo señalaba que en sus escuelas era frecuente el uso de prácticas punitivas que buscaban sacar al estudiantado con mala conducta de la sala de clases.

Esta situación es dilemática más allá de su ambigüedad, pues existen evidencias que indican que las políticas que focalizan su acción en castigar a las escuelas traen consigo implicancias de segregación y exclusión social de las minorías, y son poco efectivas para una convivencia escolar positiva (Bell, 2020; Lehmann et al., 2020). Estas, en vez de mejorar la calidad de los ambientes, aumentan la percepción de inseguridad en los espacios escolares (Larson et al., 2020) y fomentan ambientes de política punitivo que no favorecen los procesos de mejoramiento educativo (Cohen y Moffitt, 2009).

No obstante, la puesta en práctica de las políticas públicas no se encuentra totalmente determinada por sus lineamientos prescriptivos, sino que son atravesadas por las justificaciones y valoraciones de los actores, que interactúan y toman decisiones en su implementación (Ascorra et al., 2018). Dicho de otro modo, su puesta en práctica se da en torno a la construcción y negociación de sus significados y sentidos (Pons Díez, 2010).

En esta línea, a nivel internacional, los estudios sobre los significados de la convivencia escolar dan cuenta de la construcción de marcos que dotan de sentido las acciones punitivas por medio de una justificación del abordaje disciplinario de las conductas estudiantiles (Díaz Torres, 2016) tanto al interior como afuera de las aulas y las escuelas (Marcucci, 2020). Ello coincide con las investigaciones chilenas, las que se han focalizado a nivel institucional-organizativo dando cuenta de discursos contradictorios para dotar de sentido las acciones desarrolladas en el ámbito escolar. Para Ascorra et al. (2018), estos discursos se sostendrían en dos lógicas en los equipos directivos. Por un lado, una orientada a los resultados y la efectividad, con base en un discurso médico individualizante y de control punitivo para el manejo de los conflictos. Por otro, una lógica de tipo promocional que apuesta por la construcción de espacios de ciudadanía y

democracia en torno al aprendizaje convivencial al interior de las escuelas. Estos hallazgos son coherentes con los discursos contruidos por el profesorado sobre la convivencia escolar que han tendido a individualizar en la figura del estudiantado en los conflictos escolares (Retuert Roe y Castro, 2017), con nuevas resignificaciones de la autoridad escolar y las políticas de judicialización educativa, que pone, en la figura directiva-docente, la acción sancionatoria para los problemas escolares (Neut Aguayo, 2019).

Tal como se aprecia, la tendencia investigativa en el plano chileno privilegia la visión del mundo adulto sobre la convivencia escolar, y deja espacios mínimos para involucrar a otros agentes de menor poder en la trama de significados de la cultura escolar, como es el caso del estudiantado. De allí que el objetivo de este estudio fue comprender los significados que construyen actores escolares del nivel micro, meso y macro del sistema escolar en función de la presencia de prácticas de convivencia punitivas, en un marco que también define la convivencia como democrática, pacífica e inclusiva.

Metodología

Diseño

Esta investigación es parte de un estudio mayor de diseño mixto secuencial sobre políticas de convivencia escolar en Chile y su implementación en los distintos niveles de su sistema escolar; correspondió a la fase posterior a un estudio descriptivo de carácter cuantitativo. El diseño de esta fase en particular fue de corte cualitativo con énfasis en las metodologías participativas (Lincoln, 2002), construyó un espacio de reflexión horizontal con los sujetos participantes respecto de los datos producidos en la misma experiencia de investigación. Considerando lo anterior, a partir de los datos y análisis realizados por el equipo de investigación en las fases previas del estudio mayor, se diseñaron mesas de análisis participativo (Canales Cerón, 2006). Esto responde al llamado a desarrollar investigaciones orientadas a la comunidad, con sentido, para crear un conocimiento relacional que integre investigación, reflexión crítica y acción en la comunidad. Esto implica desarrollar, a través de la investigación, espacios de reflexión para los sujetos participantes en torno a la propia experiencia. Considerando lo anterior, a partir de los datos y análisis realizados por el equipo de investigación, se propone realizar estas mesas de análisis participativo que tengan heterogeneidad de informantes claves con el fin de responder al objetivo y, de esa manera, discutir posibilidades de acción. El eje de la reflexión de las cuatro mesas estuvo puesto en la relación entre prácticas punitivas y prácticas inclusivas en la escuela. Para ello, se generan instancias de diálogo para crear y recrear sus experiencias cotidianas en torno a cuatro temas claves: la explicación del fenómeno, implicancias para el trabajo de convivencia, posibilidades de prácticas y rol de la escuela. Las preguntas asociadas a estos temas se presentan en el apartado de producción de datos.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Participantes

En un estudio cuantitativo del propio equipo y que utilizó un muestreo teórico e intencionado se aplicó un instrumento validado sobre prácticas de convivencia escolar a 2 868 estudiantes de 130 escuelas chilenas pertenecientes a tres regiones del país. Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa entre prácticas punitivas y prácticas inclusivas ($r = .44$), democráticas ($r = .46$) y pacíficas ($r = .46$) al interior de las escuelas (López et al., 2022).

Para discutir estos resultados, que inicialmente parecían sorprendentes y contraintuitivos, y siguiendo el modelo social-ecológico para el estudio de la violencia y clima escolar (Swearer et al., 2012), se invitó a participantes del nivel micro (estudiantes, personas apoderadas), meso (docentes, profesionales de apoyo, personal directivo) y macro (personal sostenedor, representantes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (conocido por su sigla SAC) a nivel regional/provincial, que incluye a Ministerio de Educación, Agencia de Calidad y Superintendencia Escolar). Para seleccionarles se utilizó un muestreo intencional estratificado basado en acceso, disponibilidad y conformación de subgrupos (nivel micro, meso y macro) que permita construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de manera profunda el tema de estudio (Flick, 2015). A nivel micro, participaron ocho estudiantes, tres docentes, tres personas apoderadas y dos del personal directivo de dos escuelas de la región de Valparaíso que habían participado previamente en el estudio cuantitativo. A nivel meso y macro, participaron una sostenedora, dos profesionales del sistema SAC, y una coordinadora municipal de convivencia escolar. Con el objetivo de resguardar las asimetrías de poder, se llevaron a cabo cuatro mesas de análisis participativo: dos del nivel micro (estudiantes y personas apoderadas, ambos actores por separado), uno del nivel meso (personal docente y directivo, y profesionales psicosociales) y otro del nivel macro (personal sostenedor y representantes de organismos oficiales). En cada grupo participaron, además, dos miembros del equipo de investigación.

Procedimiento y producción de datos

Las mesas de análisis participativo se realizaron en las dependencias de la universidad patrocinante. En la invitación se les informó el propósito de la jornada y la metodología participativa a desarrollar. El encuentro duró tres horas aproximadamente y fue dividido en tres momentos. Primero, una presentación del contexto del estudio con material audiovisual a todos los sujetos participantes de la jornada. Luego, la presentación de resultados del estudio previo, donde la investigadora responsable priorizó los resultados claves y el propósito del análisis participativo al que se les invitaba. Los resultados se presentan en formato oral, visual (*powerpoint* proyectado mediante datashow) y escrito, en tanto cada mesa tuvo a su disposición los resultados redactados para ser consultados en caso de dudas. Finalmente, se llevó a cabo el análisis colaborativo. Cada grupo contaba con un sobre con preguntas orientadoras exploratorias y facilitadoras del diálogo. Las preguntas fueron las siguientes: (1) ¿Por qué ocurre esto?; (2) ¿Qué dificultades presentan estos resultados para abordar la convivencia escolar?; (3) ¿Existen otras prácticas de convivencia escolar



distintas a las reportadas en los resultados presentados? Si es así, ¿cuáles? (4) ¿Qué podemos hacer para cambiar estas acciones? Miembros del equipo de investigación moderaron las mesas y tomaban notas de campo. La jornada finalizó con un cierre, donde se juntaron los subgrupos y el equipo de investigación, el cual estableció algunos compromisos para la entrega de resultados.

Técnica de análisis

Para el análisis de información, el equipo de investigación distinguió ejes de significados por cada mesa, que luego fueron contrastados con el relato de los otros agentes. El análisis se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de contenido sobre los significados atribuidos a las prácticas punitivas de convivencia escolar. Esto implicó descomponer interpretativamente los textos analizados en unidades más pequeñas, para luego proceder al levantamiento de categorías de análisis. Para el caso de este estudio, el análisis se resume de la siguiente manera: (1) Organización del material. Se transcribieron y se leyeron los datos de audio para identificar los primeros datos útiles; (2) Codificación abierta. Mediante el software de mediación Atlas.ti se segmentaron los textos en pequeñas unidades de significado que refieran a las preguntas orientadoras. Luego, siguiendo las sugerencias de Atkinson y Coffey (2003), se buscaron patrones comunes para ordenar los códigos y depurar la base hermenéutica; (3) Categorización. El tratamiento de los códigos permitió agruparlos en categorías funcionales de trabajo que consideran fragmentos referidos a las significaciones sobre prácticas punitivas, para lo cual se priorizaron las categorías con mayor densidad de fragmentos; (4) Finalmente, para dar garantías de validez y plausibilidad se llevó a cabo una triangulación del equipo investigador (Flick, 2015), esto es, confirmar entre un grupo académico-investigador que las citas pertenecen a las categorías y que están suficientemente justificadas en función del objetivo del estudio.

Consideraciones éticas

Este estudio contó con la aprobación del comité de bioética de la universidad patrocinante. Se solicitó autorización previamente al equipo directivo de las escuelas, se solicitó consentimientos informados a los padres y madres y personas tutoras del estudiantado participante y asentimientos para el caso de los niños y las niñas.

Resultados y conclusiones

A continuación, se presentan las categorías del análisis realizado de las cuatro mesas participativas. En términos globales, se presentan dos grandes categorías, cada una con dos subcategorías a su vez. De un lado, versa sobre los sentidos de las prácticas punitivas que adopta dos modalidades: la primera, como una respuesta eficiente ante la necesidad de gestionar una convivencia escolar enmarcada en políticas educativas que presionan a las escuelas por buenos rendimientos académicos y bajos niveles de violencia de escolar; y, la segunda, inscribe estas



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

prácticas dentro de una narrativa que las entiende como la continuidad de un autoritarismo leído en clave generacional y legado dictatorial. Por otro lado, se establece una justificación de su mantención en las escuelas chilenas por medio de la referencia al castigo como expresión de preocupación por la formación del estudiantado y, también, como una acción rápida para el reencuadre de límites pedagógicos.

El sentido de las prácticas punitivas en el contexto escolar

La primera categoría presenta las aproximaciones que realizan los diversos actores para la comprensión de la presencia de prácticas punitivas en las escuelas, articulan lo punitivo como una respuesta eficiente ante presiones de las políticas educativas y como el resultado de procesos histórico-cultural nacional.

Una respuesta eficiente frente a presiones de las políticas educativas

Con excepción de las personas apoderadas, todos los niveles que fueron convocados a las mesas participativas ofrecen un marco explicativo de las prácticas punitivas desde una lectura de las exigencias planteadas por la política educativa. Se experimenta una *presión por cumplir* tanto en los resultados académicos asociados al Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) como por los requerimientos de protocolos de actuación frente a situaciones de mal comportamiento, interrupción en el aula, *bullying* y otros comportamientos que requieren ser sancionados. En ambos casos, la sanción se transforma en una estrategia privilegiada para gestionar el aula, pues generan resultados a corto plazo que sirven para responder a las presiones de la arquitectura educacional.

Así, frente al escenario de pruebas estandarizadas con altas consecuencias para las escuelas, las prácticas punitivas son relatadas como una respuesta para obtener indicadores de calidad, pues a través de ellas se logran dos objetivos: sacar del aula al estudiantado que interrumpe/molesta; y a la vez, pacificar el ambiente del aula para permitir el aprendizaje *de quienes quieren aprender*. Frente a la necesidad de gestionar la convivencia desde un polo que elimine los factores distractores del aprendizaje, se actúa con el supuesto de que la aplicación de la sanción tendría efectos en la regulación comportamental del aula, y con ello, el éxito del avance curricular.

Entonces qué hace el profe, tiene que poner la sanción porque tiene que aplicar el ensayo SIMCE que viene ahora en octubre, entonces no avanzo y tengo que sacar resultados, si no saco resultados bajan los ingresos [se refiere al presupuesto de la escuela] y un montón de cosas, ahí es por qué tienes que aplicar la sanción, porque la parte punitiva tiene que estar presente, porque realmente es así, o sea tengo que pasar la materia, tengo que lograr los aprendizajes porque en octubre me van a medir. (Director participante de mesa participativa del nivel meso)

El rendimiento en pruebas estandarizadas impediría la focalización en factores formativos, exigiendo respuestas rápidas y eficientes para lidiar con el conflicto de aula. Esta visión es compartida por el estudiantado, el cual relata vivencias de focalización de la instrucción pedagógica sobre los resultados en la prueba SIMCE. Para este, la hiperfocalización en el SIMCE produce niveles de sentidos asociados a la segregación y exclusión de quienes no logran rendir de forma adecuada esta evaluación estandarizada. Aquellas personas que no responden de forma esperada son sacadas del espacio del aula, y consideradas *una piedra en el camino*, en tanto no se adaptan a la exigencia de la evaluación.

O quizás su sistema educativo va a los resultados académicos que, a la educación personal, porque en un colegio [que] se enfoca en el SIMCE y esas cosas, obviamente van a tener excelencia académica enfocándose en los que rinden y el que no... lo sacan, porque perjudica siendo una piedra en el camino de los otros. (Estudiante participante de mesa participativa del nivel micro)

Vinculado con lo anterior, el personal docente argumenta que las sanciones deben enmarcarse en acuerdos colectivos consignados en protocolos de actuación frente al estudiantado que no responde con lo esperado. Es decir, que la acción sancionatoria frente a la desadaptación ante la exigencia escolar debe ser acordada colectivamente. La estrategia de la protocolización tendría un doble fundamento: por un lado, permitiría el desarrollo de prácticas punitivas en las escuelas, y por otro, resguardaría al profesorado y a las escuelas frente a reclamos o denuncias posibles efectuadas por las personas apoderadas. De esta manera, para operar de manera legítima, la aplicación de lo punitivo debe ser construida colectivamente y registrada por la institución escolar como una medida para resguardarse ante una situación de sanción externa, como podría ser una denuncia por maltrato escolar que efectúe una de las personas apoderadas ante la Superintendencia de Educación.

Porque es lo que ellos plantean [se refiere al Ministerio de Educación], tú tienes que empezar a ejercer el protocolo, oye esto, esto y esto otro, la mamá tanto amenazó que iría a la Superintendencia, qué dice el protocolo, resguardémonos porque o si no nos llegará la sanción, ya empecemos a registrar todo lo que hicimos cosa que si nos llega esté todo hecho. (Docente participante de mesa participativa del nivel meso)

Para el estudiantado, el uso de sanciones surgiría acoplado entre las comprensiones de cómo se aprenden y cómo el sentido asociado a las normas y reglas para la convivencia dentro de las escuelas. Se establece un marco de comprensión polarizado, en donde las sanciones aparecen como efecto de conductas inarmónicas de las reglas internas de la escuela, en desmedro de otras comprensiones de la normatividad como facilitadora de interacción pedagógica; lo que es significativo de forma positiva, en tanto no deja ambigüedad frente a lo sancionable. Indica: *Es que bueno todos los colegios tienen reglas y te dicen como lo que tienes que hacer, lo bueno y lo malo y yo creo que eso es lo que se sanciona* (Estudiante participante de mesa participativa del nivel micro, párr. 42).



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El legado cultural de la dictadura militar

El mantenimiento del orden y la persistencia de prácticas punitivas también responde a juicio de sus participantes, a una lectura de la cultura chilena post dictatorial, a la historia de la escuela como institución y su relación con las familias. La primera de estas aristas, reportada por profesorado, personas apoderadas y el nivel macro, se enmarca en una óptica que posiciona la institucionalización del castigo en el país como un arraigo generacional de haber vivenciado un contexto de autoritarismo político, asociada a la dictadura militar que se vivió el país.

... yo creo que tiene que ver con el significado que le otorgamos a la figura de orden y disciplina, yo creo que esos tienen una figura positiva en Chile, muy positiva, entonces obviamente yo comparto lo que se dice, que esto tiene que ver con un arraigo histórico de que vivimos en un país que se vivió una dictadura y que en esa dictadura se trata de mantener el orden y disciplina, y si no se mantenía venía un castigo. (Sostenedor participante mesa participativa nivel macro)

Este elemento conformaría un ethos cultural en el país, a partir del cual el estudiantado solamente respondería a la acción sancionadora como estrategia para obedecer o responder a instrucciones pedagógicas. Como se aprecia, la justificación de las prácticas de castigo se sustenta desde una referencia a las formas de orden y disciplina que proliferaban en el país durante la dictadura cívico-militar.

Hay una cuestión de, en el fondo, de cultura, entonces cuando tú, una vez le pregunté a un curso por qué chiquillos hay que llegar a gritarles para que ustedes hagan caso, me respondieron al unísono, pero si así nos tratan en la casa, entonces te vas dando cuenta de que en el fondo necesitas esta parte sancionadora. (Profesional de Apoyo participante de mesa participativa nivel meso)

La familia se instala como un factor cultural antagonista, desde donde se visualiza un obstáculo al desarrollo de otras estrategias que no sean el castigo y la sanción. En tal sentido, se justifican las prácticas punitivas como medida de correspondencia cultural y arraigo en las estrategias desplegadas por la familia.

... porque hay niños de primero básico, de kínder, que no sabemos que todavía no lo han podido diagnosticar, pero es terrible, [a] la profesora le pega, escupe, qué pasa, tú vas a la familia, están intervenidos, en el colegio, los están [denunciado, se refiere a la familia] por violación, o sea es un conjunto de cosas que te digo que si no se hace todo esto y otras cosas no sacamos nada porque ni con democracia, ni con buenas prácticas no pueden porque tienen algo que les interfiere y son opositoristas. (Sostenedor participantes de mesa participativa nivel macro)

El nivel macro problematiza estas discusiones relevando las carencias existentes en los establecimientos escolares de otras estrategias pedagógicas para tratar con un estudiantado de estas características. Estas personas participantes focalizan sus narrativas en la falta de herramientas pedagógicas otorgadas en la formación inicial del personal docente para gestionar aulas heterogéneas, con respuestas en lo conductual que vayan más allá de lo punitivo-sancionador, y que instalen otras formas de ejercicio de la autoridad pedagógica (Neut Aguayo, 2019). Es interesante notar que, al respecto, no se menciona el papel de la escuela y su gestión institucional en hacer frente a la formación del profesorado o como oferente de apoyos focalizados en estas situaciones.

... porque, o sea, estamos formados en este concepto, pero también los profesores y profesoras, no tienen herramientas porque no han sido formados en base a esta diversidad y no hablo de la diversidad que uno venga de otro país o que uno sea de otra religión, sino que la diversidad conductual, porque el niño que por ejemplo en una sala se aburre y empieza a hacer desorden porque a lo mejor aprende más rápido o porque no entiende al profesor, a ese niño hay que sacarlo de la sala, porque el profesor no tiene herramientas para trabajar con ese estudiante. (Profesional SAC participante de mesa participativa nivel macro)

Justificaciones de la acción punitiva

La segunda categoría profundiza sobre los sentidos que le son otorgados a las prácticas punitivas como amor severo y como límite.

El castigo con afecto: Te castigo porque te quiero

Un primer elemento del sentido de la práctica punitiva proviene de las narraciones del personal docente, quienes señalan la presencia de un componente afectivo que tiende a enmarcar los vínculos y las estrategias de contención utilizadas en las escuelas. De esta forma, la instalación de lo punitivo se asocia a un horizonte de conocimiento de la vida del estudiantado, una preocupación y diagnóstico de su contexto y al reconocimiento de sus emociones. Se justifica el establecimiento de normas y límites desde la acción punitiva como una forma amorosa y formativa análoga a las prácticas de sanción que ocurren al interior de las familias. Esta justificación se enmarca, a su vez, bajo el supuesto de falta de normas y valores al interior de los hogares de los niños y las niñas.

Y sabes también qué pasa, que si yo estoy en clases y salgo de clases y actúo como mamá o tía de niños, porque me interesa, si cometió un error le digo pero cómo se te ocurre, y ahí sigo y voy haciendo clases, no paso, entonces quién hace eso, una tía, una mamá, una abuelita, entonces por eso es que nuestro colegio tiene ese tono familiar, y porque es la familia que no tienen atrás. (Docente participante de mesa participativa nivel meso)

<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Así, tanto las personas participantes de la mesa de docentes y del nivel macro entendían las prácticas punitivas dentro de un marco amoroso en tanto implicaría una labor social y formativa centrada en evitar la deserción escolar y ofrecer un sustento afectivo al estudiantado. Este sustento provendría de la interpretación que la propia institución, en tanto familia, realizaría de las decisiones del estudiantado. Así, se construye la idea de que la sanción busca el encausamiento conductual por un bien moral que el estudiantado no ve y debe entender, el cual es prescrito desde el cariño.

... además, es lo que pasa en un contexto familiar encuentro yo, hay una parte punitiva y una parte... entonces ellos sienten que a lo mejor la sanción, el resto, el castigo va de la mano porque hago esto para que esto lo que quiero buscar, quiero que te quedes, que estés acá, te queremos, eres parte nuestra de nuestra familia pero necesitas entender, no sé, piensan a lo mejor como muchos de nuestros alumnos no tienen un apoyo familiar esa es la familia de ellos, nosotros, los profes que también somos súper cercanos a ellos- (Directivo participante de mesa participativa nivel meso)

Dentro de este componente, tanto profesorado como personas apoderadas y estudiantes comprenden que las sanciones y los castigos requieren de una graduación y selección acorde al conocimiento que se tiene de la realidad del estudiantado. En otras palabras, es menester que exista una estrategia punitiva, pero esta debe ser pertinente y graduada según el contexto y la situación, para lograr tener los efectos deseados social y moralmente.

Tengo y recuerdo no sé, había un niño con esquizofrenia que le pegó descontroladamente a un compañero y no recibió la misma sanción que un compañero, yo creo que eso sería los casos que no se pueden aplicar las mismas sanciones para todos. (Estudiante participante de mesa participativa nivel micro)

Esta graduación y tipificación de los castigos y las sanciones es valorada positivamente por parte de las personas apoderadas, quienes reconocen una preocupación de la escuela al tomar en consideración los contextos y las situaciones particulares. En este sentido, se instala un marco de sentido de pertenencia y familiaridad que es como señal de preocupación y consideración por el otro ser.

... a mí me preguntan por el colegio y digo que es como un colegio especial porque ven las motivaciones del chico, para que se desenvuelva sus capacidades, conducta y si la conducta va más allá de que es un problema es ven y buscar medidas, medios y ayudar de que no pases en el colegio como apoderado porque te mandaron a llamar a cada rato. (Apoderada participantes de mesa participativa nivel micro)

La sanción permite establecer el límite de la autoridad pedagógica

El recurrente uso de prácticas punitivas cobra aún otro sentido para todos los agentes educativos, el cual se presenta en dos formas. En primer lugar, se caracteriza por ser un medio a través del cual se pueden establecer y reforzar límites en la relación con el estudiantado. Es decir, como una estrategia que establece jerarquías y normas de comportamiento en el vínculo pedagógico, siendo el personal adulto la autoridad delimitadora de la relación social construida. Y, en segundo lugar, como un ejercicio de imposición de la autoridad para regular problemas comportamentales al interior de las salas de clases.

Este límite le permitiría al personal docente, en su posición de autoridad pedagógica, mantener la relación con el estudiantado sin necesidad de intervención de un tercer ente. En las citas, el personal docente construye la autoridad como mandatario que define en qué momento es posible o no transgredir los límites de la relación establecida con el estudiantado.

...habiendo afecto y vínculo, el niño es capaz de mantenerse, como todo niño va a tratar de transgredir esos límites, pero si tú estás ahí para poder mantener y decir, no, acá mando yo, hoy día te lo digo así, un chico me trató de jugar conmigo y me fue a tomar y zamarrear, yo le dije conmigo no porque hasta ahí nos llega la amistad, ya, listo por qué, porque quedó el límite claro y no me hizo falta llamar apoderado ni nada, solo establecer un límite claro. (Docente participante de mesa participativa nivel meso)

Es que no, [si] están en una clase y alguien se quiere salir, los profesores no los dejan, porque es lo que ellos buscan, irse de la sala, buscan que él se mantenga ahí y esté ahí compartiendo, y se dan las instancias con los profesores en el momento de hablar con él y si hay algún otro problema lo mandan con otra persona y si ya no quiere lo sacan de la sala, pero primero se busca la instancia para hablar con ellos y después se va variando lo que se hace. (Estudiante participante de mesa participativa nivel micro)

Dentro de este doble sentido de lo punitivo como límite, todos los agentes educativos llegan a la concepción de la necesidad de individualizar al actor disruptivo como medida para establecer sanciones. Sin embargo, se esgrimen distintos argumentos para justificar la necesidad de individualizar al responsable. Para el personal docente, es debido a una exigencia entre colegas de mayor mano dura en la aplicación de las sanciones.

O los profes también, de repente nosotros tenemos reunión y los profes también piden que se aplique en algunas situaciones el reglamento y haya más mano dura dentro de las sanciones, lo piden. (Directivo participante de mesa participativa nivel meso)

Por su lado, el estudiantado hace referencia a una pérdida de sus derechos al aprendizaje debido a la actitud disruptiva desplegada en la sala de clases. Similar argumento es planteado por personas apoderadas y nivel macro, pues señalan que, frente a la necesidad de administrar



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

recursos educativos limitados, el estudiantado disruptivo es responsable de impedir el aprendizaje de sus pares, cuestión que amerita una sanción.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue comprender cuáles son los significados que los actores del nivel micro, meso y macro del sistema educativo chileno construyen en torno a la presencia de prácticas de convivencia asociadas a un enfoque punitivo-excluyente en escuelas chilenas. Los resultados muestran que los significados se construyen con base en una doble matriz de sentido: de un lado, se apela a una historia asociada al uso de sanciones y castigos correctivos para el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, por otro lado, en torno a una comprensión que establece como principal gatillador las políticas educativas basadas en pruebas estandarizadas con altas consecuencias que presiona a las escuelas.

Estos hallazgos son concordantes con estudios previos que evidencian cómo la arquitectura del sistema educativo chileno propicia la reproducción de mecanismos coercitivos tanto para establecimientos como para el estudiantado (López et al., 2019). Aquel estudiantado que no contribuye al éxito académico de la escuela es progresivamente excluido del espacio de aprendizaje en el aula a través del uso de estas prácticas punitivas. Ello permite legitimar una sala de clases que termina siendo no inclusiva (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla 2019) pues, al final, solo quedan en ella el estudiantado más apto para rendir la prueba estandarizada con buenos resultados. Como señala un participante, el estudiantado que no responde de forma esperada son sacados del espacio del aula, pues son considerados *una piedra en el camino* de cumplir las exigencias de los sistemas de rendición de cuentas con altas consecuencias. Es importante notar cómo docentes y representantes del nivel macro enfatizan que estas exclusiones requieren estar debidamente reglamentadas para que sean consideradas formas legítimas de convivencia escolar (Magendzo et al., 2013).

Por otra parte, los resultados muestran justificaciones de aplicación de disciplina gradual que se sustentan en el establecimiento de un vínculo afectivo entre docentes y estudiantes, que a la vez busca delimitar el terreno de la autoridad pedagógica del personal docente. Así, los significados en torno al uso para las prácticas convivenciales constituyen el lugar desde donde el personal docente resuelve la tensión entre lo punitivo y lo formativo, dependiendo de la situación, del contexto familiar del estudiantado, y del tipo de vínculo con el estudiantado (Hernández-López et al., 2020). De esta manera, pareciera que la ambivalencia rescatada por estudios previos sobre políticas y prácticas en convivencia escolar (López et al., 2018; Portillos et al., 2012) se reactualiza en la matriz de significados que los actores escolares construyen en los espacios cotidianos mediante la gradualidad y articulación de lo punitivo con lo formativo. Así, se parte con lo formativo y se termina con lo punitivo. La gradualidad formativa/punitiva se volvería necesaria en un contexto que es también ambivalente y contradictorio en sus expectativas para con la institución escolar, y que además presiona a sus agentes en la lógica de los resultados (Morales y López, 2019).

Asimismo, para los participantes la justificación de las prácticas punitivas se configura en apelación a una matriz cultural dictatorial con la que se construye esta idea de disciplina formativa/amorosa/punitiva que apela a una herida histórica de una sociedad que aún intenta reparar los resabios de diversos procesos de violaciones sistemáticas a los derechos humanos desde un régimen autoritario. Para [Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré \(2015\)](#), la formación en convivencia implicaría la reflexión sobre la historia y sus controversias en clave ciudadana, en tanto las escuelas reifican una cultura escolar autoritaria que vale la pena repensar desde sus prácticas y significados. Los resultados de este estudio coinciden con la bibliografía, pues reafirman que la noción de una autoridad pedagógica ejercida en clave autoritaria, pues las prácticas punitivas legitiman la autoridad pedagógica, en tanto permite al personal docente fijar unilateralmente los límites de lo permitido/no permitido ([Ascorra et al., 2018](#); [Neut Aguayo, 2019](#)). Así, los resultados sitúan al profesorado como una figura relevante de la acción sancionatoria en las escuelas, al igual que como lo sería la figura del personal directivo en las escuelas. Esta autoridad tomaría características omnipresentes de afectividad para con el estudiantado ([Díaz Torres, 2016](#)), y sería concedora de la meta a la cual el estudiantado ha de llegar tanto en la escuela, como fuera de ella ([Bell, 2020](#)).

En este entramado, la figura del estudiantado aparece con poca capacidad de agencia para codelimitar el vínculo profesorado-estudiantes y el orden social del aula. De allí que los hallazgos son coincidentes con las investigaciones sobre la escuela autoritaria y el escaso protagonismo a la voz del estudiantado en los procesos escolares ([Hernández-López et al., 2020](#)). Diversos estudios muestran un extremo valor puesto en las normas y reglas escolares, asociadas a supuestos epistémicos que construyen la idea de una subjetividad estudiantil pasiva, vulnerable e indefensa ([Díaz Torres, 2016](#); [Neut Aguayo, 2019](#)). Los resultados de este estudio sugieren que, para el estudiantado, la sanción estaría asociada a comportamientos moralmente cuestionables, no porque a su juicio así lo sean, sino porque se encuentran reglamentados en los manuales de convivencia escolar, documentos que sienten ajenos a su agencia. El estudiantado tiene escasas posibilidades para construir nuevas reglas que le permitan, a su vez, contestar y cuestionar los límites de la relación docente-estudiante y de lo que es y no es permitido en el aula. Por otra parte, este tipo de construcción de la autoridad pedagógica resta valor para otro tipo de prácticas que involucran el diálogo y la reparación frente a los conflictos ([Marcucci, 2020](#)).

Con base en los resultados se recomienda ampliar los espacios de participación; mejorar la conexión entre convivencia, autoridad y aprendizaje; consensuar con mayor fuerza democrática lo que se entenderá por convivencia escolar; prestar mayor atención a la voz del alumnado desde la participación estudiantil para pensar, organizar y actuar en la cultura escolar de las instituciones escolares. La bibliografía muestra que los espacios de negociación crean mayores niveles de profundidad en la gestión de la convivencia escolar en la escuela ([Valdés-Morales et al., 2019](#)). Para esto, por cierto, es necesario prestar mayor atención al carácter potencialmente punitivo de las traducciones de las políticas de convivencia escolar, pues sedimentan y tensionan la doble matriz de sentido señalada anteriormente.



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Dentro de las limitaciones de este estudio, es necesario mencionar que la construcción de significados sobre la base de las prácticas reportadas se hizo por grupos diferenciados según su estamento. Esta decisión metodológica buscó asumir los niveles de asimetría en las relaciones de poder entre los distintos agentes, pero impidió un ejercicio de coconstrucción interestamental. No obstante, esta producción es un primer acercamiento por comprender el sentido de lo punitivo en una convivencia escolar que también es formativa-democrática, inclusiva y pacífica. A futuro, sugerimos la realización de estudios similares en otros países de América Latina, que permitan conocer y visibilizar el uso de prácticas punitivas con el supuesto nombre de convivencia escolar. Asimismo, sugerimos que estudios indaguen en los efectos de las prácticas punitivas en la experiencia académica del estudiantado, con especial énfasis en quienes, históricamente, han recibido un trato de exclusión de la realidad escolar latinoamericana (Lehmann et al., 2020). Esto, con la finalidad de poder robustecer las evidencias que posibiliten reexaminar la construcción de políticas educativas con base en sus efectos en los contextos escolares.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **S. O. M.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **V. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **R. V.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **C. Y. U.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Declaración de financiamiento

Proyectos Fondecyt 1191267; y SCIA ANID CIE 160009.

Referencias

- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>



- Bell, C. (2020). Maybe if they let us tell the story I wouldn't have gotten suspended: Understanding black students' and parents' perceptions of school discipline. *Children and Youth Services Review, 110*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104757>
- Canales Cerón, M. (Editor). (2006). *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Chaparro Caso-López, A. A., Caso Niebla, J., Fierro Evans, M. C. y Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos, 37*(149), 20-41. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.149.53118>
- Cohen, D. K. y Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality. Did federal regulation fix the schools?* Harvard University Press. <https://doi.org/10.12698/cpre.2009.OrdealofEqualityBk>
- Díaz Torres, J. M. (2016). Clima escolar, mediación y autoridad docente: El caso de España. *Temas de Educación, 22*(2), 305-315. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/812>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Hernández-López, Y. A., Jaramillo-Ocampo, D.-A. y Orozco-Vallejo, M. (2020). La convivencia desde los imaginarios sociales: Encuentros mediados por la complicidad y la amistad. *Revista Electrónica Educare, 24*(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.5>
- Larson, K. E., Nguyen, A. J., Orozco Solis, M. G., Humphreys, A., Bradshaw, C. P. y Johnson, S. L. (2020). A systematic literature review of school climate in low and middle income countries. *International Journal of Educational Research, 102*(2), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101606>
- Lehmann, P., Chouhy, C., Singer, A. J., Stevens, J. N. y Gertz, M. (2020). Group threat, racial/ethnic animus, and punitiveness in Latin America: A multilevel analysis. *Race and Justice, 12*(4), 669-694. <https://doi.org/10.1177/2153368720920347>
- Lincoln, Y. S. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The qualitative inquiry reader* (pp. 327-346). Sage.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación, 48*(48), 96-129. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480>



<https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- López, V., Sisto, V., Baleriola, E., García, A., Carrasco, C., Núñez, C. G. y Valdés, R. (2019). A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 164-187. <https://doi.org/10.1177/1741143219880328>
- López, V., Ortiz, S., Ceardi, A. y González, L. (2022). Exclusionary discipline practices and their relation to Chilean students' perception of school climate practices. *Aggressive behavior* 48(5), 500-511. <https://doi.org/10.1002/ab.22034>
- Magendzo, A., Toledo, M. I. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N.º 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Magendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Marcucci, O. (2020). Implicit bias in the era of social desirability: Understanding antiblackness in rehabilitative and punitive school discipline. *Urban Review*, 52(1), 47-74. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00512-7>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Neut Aguayo, P. (2019). *Contra la escuela: Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406>
- Pons Diez, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *eduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 23-41. <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3828>
- Portillos, E. L., González, J. C. y Peguero, A. A. (2012). Crime control strategies in school: Chicanas/os' perceptions and criminalization. *Urban Review*, 44(2), 171-188. <https://doi.org/10.1007/s11256-011-0192-z>
- Ramírez-Casas del Valle, L. y Valdés-Morales, R. (2019). El caso como dispositivo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-23. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.12>

- Retuert Roe, G. y Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis, Revista Latinoamericana*, 16(46), 321-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Koenig, B., Berry, B., Collins, A., y Lembeck, P. (2012). A socio-ecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence. En S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer y M. J. Furlong (Eds.). *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 335-355). Routledge.
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

