

FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Acrecentando la desigualdad en las oportunidades educativas al interior de los colegios. Cómo las prácticas punitivas se relacionan con la segregación al interior de los establecimientos escolares

INSTITUCIÓN ADJUDICATARIA:

CIAE-Universidad de Chile

INVESTIGADOR PRINCIPAL:

Juan Pablo Valenzuela

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Verónica López

Claudio Allende

Sebastián Ortiz

Lorena Ramírez

PROYECTO FONIDE N°:

FON1900118

VERSIÓN RESUMIDA DEL PROYECTO SEÑALADO, EN EL MARCO DEL DÉCIMOTERCER CONCURSO FONIDE
SANTIAGO, 2022

Resumen

La evidencia muestra que en Chile persisten prácticas de exclusión, asociadas al manejo de la heterogeneidad estudiantil, destacando las prácticas de disciplina punitiva y de ordenamiento académico. Este es el primer estudio que busca estudiar la asociación entre estas prácticas y los significados que vinculan su uso. Se utilizó una metodología mixta y secuencial en fases. Los resultados cuantitativos evidencian que no existiría una relación entre ambas prácticas, aun cuando cualitativamente los agentes escolares relacionan ambas acciones como parte de la cultura de disciplinamiento escolar. Por otra parte, se demuestra que durante la última década se redujo considerablemente el uso de prácticas de ordenamiento académico.

La aplicación de prácticas punitivas es elevada en todos los niveles educativos, con mayor prevalencia entre estudiantes hombres, con necesidades educativas especiales y con altos índices de vulnerabilidad, que asisten a establecimientos que concentran estas poblaciones. También se concluye que el alumnado afectado por una mayor intensidad de prácticas punitivas se ve afectado negativamente en su rendimiento académico.

Los análisis de casos extremos muestran como elementos comunes, narraciones de avance y transición hacia una cultura más inclusiva. Los colegios de bajas prácticas punitivas se caracterizan por la integración armoniosa entre el área de convivencia escolar e inspectoría, la incorporación de líderes docentes de nivel intermedio para la gestión de conflictos, y un desarrollo e implementación curricular inclusivo. Los liceos con altas prácticas punitivas construyen mecanismos explícitos de expulsión de estudiantes, mientras los con bajas prácticas configuran procedimientos graduales en el uso de lo punitivo.

Palabras claves: Prácticas de ordenamiento académico, prácticas punitivas, exclusión educativa, estudios mixtos, factores de riesgo en la aplicación de prácticas punitivas, factores de protección en la aplicación de prácticas punitivas

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años los gobiernos de turno han realizado esfuerzos orientados hacia la reducción de la segregación del sistema escolar chileno y en la implementación de políticas de mayor inclusión al interior de colegios y de sus aulas. En este contexto, se han promulgado diversos dispositivos legales que han tenido y tendrán un impacto directo sobre la segregación del sistema, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) y la Ley de Inclusión, cuerpos legales que ofrecen aportes monetarios para instituciones escolares que atienden a la población más vulnerable, y que eliminan definitivamente el financiamiento compartido, el lucro y la selección en todos los colegios financiados con recursos públicos.

Si bien ambas leyes han tenido como finalidad reducir las barreras de entrada existentes en el sistema educacional, uno de los problemas que se identifican a la hora de evaluar su posible impacto en la reducción de la segregación, tiene que ver con que ellas siguen funcionando dentro de un contexto que promueve una cultura de competencia más que de colaboración (Bellei, 2009). Dada esta situación, es probable que la eliminación de barreras de entrada procuradas por estas leyes, especialmente por la Ley de Inclusión, genere dos efectos asociados a la segregación al interior de los establecimientos, el primero asociado al aumento de los mecanismos de agrupamiento por habilidad u ordenamiento al interior de las escuelas (*ability grouping*), similar a lo observado en otras partes del mundo (Chmielewski, 2014); y el segundo asociado a la existencia e intensidad de la utilización de mecanismos o prácticas punitivas o de exclusión (*exclusionary practices*), para mantener un determinado orden, así como un determinado tipo de estudiante al interior de los establecimientos (American Psychological Association, 2008; Araos y Correa, 2004; Calvin, Gurel & Barber, 2017; Cole, 2013; Peguero & Bracy, 2015; Skiba & Rausch, 2013).

En este sentido, respecto a las prácticas de exclusión, la suspensión, expulsión o traslado de estudiantes a otro establecimiento han sido consideradas prácticas normales en el contexto escolar (López, Carrasco, Morales, Ayala, López & Karmy, 2011), situación que ha llevado a que la regulación existente carezca de la profundidad necesaria para abordar este tipo de mecanismos. Si bien, la regulación vigente, como la Circular nº1 de la Superintendencia de Educación Escolar del 2014, ha orientado la tipificación de faltas y la prohibición en el uso de la suspensión frente a situaciones como atrasos e incumplimiento de tareas escolares; en este sentido, el uso de prácticas punitivas sigue siendo aceptada para regular problemas de comportamiento (Skiba & Rausch, 2013; Ascorra et al., 2018), y por ende su uso puede verse incrementado dada la eliminación de las principales barreras de entrada en los colegios particulares subvencionados y municipales de todo Chile, asociado a la selección de estudiantes.

La literatura ha mostrado que las prácticas de exclusión están íntimamente asociadas con prácticas de segregación, asimismo, un clima autoritario socavaría las posibilidades para el respeto, diálogo y participación en la escuela (Fierro, 2013; Gregory et al., 2016; Losen, 2011; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012). Por otro lado, las prácticas de agrupamiento por habilidad al interior de los establecimientos, asociadas directamente con la segregación, tienden a homogeneizar los establecimientos y las aulas de clases. Sin embargo, en Chile no existe suficiente evidencia de la magnitud de ocurrencia de ambos tipos de prácticas, ni de su interrelación.

En este estudio, se propone indagar en las prácticas a nivel escolar que mantienen la lógica de segregación-exclusión educativas, medidas a través de las prácticas de ordenamiento por habilidades y las prácticas punitivas, proyectando sus implicancias para un sistema educativo que se ha propuesto abrazar una educación inclusiva y garantizar el derecho a la educación.

Las preguntas que guían este estudio son: ¿Cuál es la relación entre el ordenamiento académico y el uso de prácticas punitivas en las instituciones escolares chilenas? y ¿Cuáles son los

significados que validan la interacción entre las prácticas de ordenamiento académico y punitivas en las instituciones escolares chilenas? Dado esto, el foco de esta investigación fue analizar la relación entre el agrupamiento por habilidad académica y la aplicación de prácticas punitivas al interior de los establecimientos educacionales chilenos de educación básica y enseñanza media, como también la magnitud, efectos y experiencias auténticas, mediante estudios de caso, acerca de las prácticas punitivas en nuestro sistema educativo.

Lo que sigue del artículo se configura de la siguiente manera. La sección 2 muestra los antecedentes; en la sección 3 se describen los datos y se describe la metodología utilizada, en primera instancia, del componente cuantitativo y luego del cualitativo. La sección 4 muestra principales resultados de los estudios, luego, la sección 5 presenta las conclusiones generales del estudio, integrando ambos componentes. Finalmente, la sección 6 muestra las principales recomendaciones para la formulación de políticas públicas derivadas de esta investigación, integrando los aprendizajes surgidos del estudio mixto secuencial realizado.

2. CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES

En el marco del proyecto FONDECYT 1191267, en el año 2018 y 2019, por primera vez se consultó a los padres y apoderados de estudiantes que rindieron las pruebas SIMCE, sobre las prácticas punitivas utilizadas por los colegios en todo Chile¹. Por otra parte, y aun cuando en Chile no existe información pública acerca de si las escuelas aplican agrupamiento por habilidad y con qué frecuencia, actualmente es posible medir el agrupamiento por habilidad a partir de registros públicos que permiten aproximar dichas prácticas usando la metodología propuesta por Treviño et al. (2018). Con toda esta información será posible medir por primera vez la interacción que existe entre los mecanismos de ordenamiento por habilidad académica y las prácticas punitivas utilizadas por los establecimientos a lo largo de todo Chile.

La investigación sobre la segregación escolar en Chile ha revelado tres aspectos sobre este fenómeno. En primer término, múltiples estudios han coincidido en mostrar que los niveles de segregación socioeconómica entre establecimientos son extremadamente altos, siendo uno de los más elevados de los países que participan en la prueba PISA (Allende, Díaz & Valenzuela, 2018; OECD, 2016; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2014; Villalobos & Valenzuela, 2012). En segundo término, investigaciones nacionales han mostrado que la segregación escolar es mayor que la segregación residencial, lo que implica que el sistema escolar chileno tendría atributos institucionales y prácticas que profundizan la segregación geográfica (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2014; Elacqua & Santos, 2013; Mizala & Torche, 2012; Bellei, 2015). Finalmente, la segregación socioeconómica no es la única forma de segmentación del sistema, ya que la educación chilena también se encuentra segregada, aunque en menor medida, por aspectos académicos (Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2014; Villalobos & Valenzuela, 2012) y por aspectos étnicos (Treviño, Valenzuela & Villalobos, 2017; Canales & Webb, 2018).

Estos antecedentes se vuelven aún más preocupantes en un contexto político que ha avanzado, a través de diversos cuerpos legales, hacia una escuela más inclusiva y democrática. Los estudios en materias de convivencia escolar han mostrado que las políticas tienden a ser ambivalentes en sus sentidos y prescripciones, conviviendo lógicas punitivas junto con otras democrática-participativas (Carrasco et al., 2012; Magendzo et al., 2012). La lógica punitiva supone un creciente

¹ Parte del equipo a cargo de esta investigación se adjudicó el llamado de la Agencia de Calidad de la Educación para incorporar en los cuestionarios SIMCE de padres y apoderados (4to, 6to y 2do medio), y en el cuestionario para estudiantes de 6to y 2do medio de los años 2018 y 2019, una serie de preguntas que permiten identificar la magnitud de las prácticas de exclusión en todos los establecimientos de Chile. Sin embargo, la aplicación del SIMCE en 2019 tuvo serios problemas por los conflictos sociales generados desde octubre del 2019.

uso de prácticas disciplinarias punitivas, las que son definidas como sanciones contra los estudiantes que explícitamente conlleven retirarlos de la actividad pedagógica -intra y extraaula- por un tiempo significativo y que no necesariamente implican diálogo y reparación, como por ejemplo las prácticas de envío a inspectoría (*detention*), suspensión, expulsión y cambios de escuela (Sugai et al., 2000). Distintas investigaciones en este tópico han mostrado un uso desproporcionado de éstas en las instituciones escolares, mostrando su inefectivo efecto para prevenir la violencia (Skiba & Knesting, 2002) y tiene implicancias en la segregación y exclusión social de las minorías (American Psychological Association, 2008; Skiba & Rausch, 2013). En el sistema chileno, este tipo de prácticas ha sido consideradas normales (López et al., 2011), y han contribuido con prácticas sutiles y cotidianas (micropáticas) de segregación, que van “sacando” o “invitando a salir” del espacio escolar a los estudiantes con comportamientos disruptivos (Muñoz, Saavedra & Villalta, 2007; Muñoz et al., 2014; Traumann, 2008; Ascorra et al., 2018).

a) Prácticas de ordenamiento que generan segregación

El debate académico sobre el agrupamiento por habilidad al interior de las escuelas, como prácticas de segregación académica, se ha extendido por casi 100 años (Steengberger-Hu et al., 2016), sin existir hasta hoy un real consenso dentro de la comunidad académica sobre los efectos positivos o negativos de las distintas prácticas de agrupamiento utilizadas. A pesar de esto, dichas prácticas son muy extendidas en todo el mundo, según cifras de la OCDE (2012), aproximadamente un 74% del total de los colegios de educación secundaria participantes en la prueba PISA declaró realizar agrupamiento por habilidad en todas (34%) o algunas asignaturas (40%), y solo cerca de un 26% no realizaría ningún tipo de agrupamiento por habilidad.

Los mecanismos de agrupamiento por habilidad u ordenamiento académico al interior de los establecimientos son muy diversos, pudiendo estar focalizados en ordenar a los estudiantes entre clases de manera permanente (*streaming o tracking*), de manera alternada (*banding*), según asignatura (*setting*), organizándose por edad (*cross-age*) (Ramberg, 2016; Dupriez, 2010). A pesar de estas diferencias, todos estos mecanismos tienen como objetivo principal concentrar a estudiantes de similar capacidad académica, con el objetivo de promover prácticas pedagógicas situadas y pertinentes para cada grupo (Ireson & Hallam, 2001).

Por una parte, los promotores de estas políticas han indicado que la generación de cursos homogéneos facilita el trabajo de los docentes, permite una mayor especialización de las estrategias pedagógicas del profesorado para estudiantes con diferentes capacidades o habilidades, y conllevan una mayor equidad en el avance de los aprendizajes del conjunto de estudiantes de cada sala de clases (Bolick & Rogowsky, 2016; Duflo, Dupas & Kremer, 2011; Tieso, 2003). En cambio, sus detractores han señalado que la aplicación de estos mecanismos podría perjudicar seriamente a los niños, niñas y adolescentes que asisten a cursos con estudiantes con menores habilidades, incrementando la inequidad, dañando el desempeño de corto y largo plazo, e influyendo en las expectativas, auto-estima, auto-concepto, motivación y confianza de los estudiantes (Bolick & Rogowsky, 2016; Francis et al., 2019; Francis et al., 2017; Mazonod et al., 2018; Tereschenko et al., 2018; Belfi et al., 2012; Oakes, 2008).

Asimismo, la literatura aún no es del todo consistente sobre los efectos de estas políticas, principalmente por la diferente naturaleza de las estrategias metodológicas utilizadas, pero también por los hallazgos, que no siempre consistentes, de las propias investigaciones (Deunk et al., 2018). Por un lado, algunos estudios han mostrado que la aplicación de mecanismos de ordenamiento por habilidad permite maximizar las oportunidades educativas para el estudiantado que demuestran mayores capacidades, promueven la atención y participación de estudiantes durante la clase y favorecen el desarrollo de actitudes positivas de los/as estudiantes rezagados/as sobre sí mismos y podría mejorar su rendimiento (Duflo, Dupas & Kremer, 2011; Figlio & Page, 2002). Complementariamente, se indica que estas prácticas facilitan el trabajo pedagógico de los

profesores ante la diversidad de estudiantes con diversas capacidades y estilos de aprendizaje estudiantiles, en tanto facilitan una mayor efectividad en las oportunidades educativas de los estudiantes al ser ordenados en función de sus requerimientos particulares de un grupo homogéneamente ordenado (Bolick & Rogowsky, 2016; Duflo et al., 2011; Tieso, 2003). Asimismo, otros estudios han mostrado que no existirían efectos sistemáticos asociados con el agrupamiento en distintas clases de estudiantes de alta, media o baja habilidad (Deunk et al., 2018; Dustmann, Puhani & Schonberg, 2017; Steengberger-Hu et al., 2016; Betts & Shkolnik, 2000).

En contraste, otras investigaciones, muchas desarrolladas mediante métodos cualitativos, técnicas observacionales o métodos cuasi-experimentales, han encontrado que los efectos académicos del agrupamiento son negativos, donde una de las causas probables sería que la mejora obtenida por los/as estudiantes aventajados/as no lograría compensar los efectos perjudiciales en sus pares de estudiantes de menor rendimiento (Dupriez, 2010; Ireson & Hallam, 2001; Ramberg, 2016; William & Bartholomew, 2004). Complementariamente, se ha documentado que el agrupamiento académico produce efectos negativos en el desarrollo socioemocional del estudiantado, como las expectativas académicas, auto-estima, auto-concepto, motivación y confianza (Bolick & Rogowsky, 2016; Francis et al., 2019; Francis et al., 2017; Ireson & Hallam, 2001; Chmielewski, Dumont & Trautwein, 2013; Mazenod et al., 2018; Tereschenko et al., 2018; Belfi et al., 2012; Oakes, 2008).

Finalmente, algunos/as autores/as han indicado que sería el diseño y forma de implementación del mecanismo el aspecto central para entender los efectos del agrupamiento por habilidad (Deunk et al., 2018). Desde este punto de vista, el efecto de la política estaría anclado a la forma en cómo se lleva a cabo, siendo por lo tanto relevante analizar la magnitud de la política, los incentivos y la forma de ejecución, entre otros aspectos. Así, por ejemplo, se ha indicado que cuando se permite la movilidad de estudiantes entre diferentes grupos de habilidad los efectos nocivos serían más bajos y podrían ser compensados (Ireson & Hallam, 2001).

La literatura sobre ordenamiento interno en Chile para gestionar la diversidad académica ha sido escasamente estudiada. Salvo la separación en planes formativos en Enseñanza Media², no existe información oficial sobre otros tipos de agrupaciones que operan al interior de los establecimientos escolares, ya sea por diferenciación curricular, rendimiento académico u otra característica. Pese a ello, investigaciones recientes han mostrado que cerca del 59% de los establecimientos que proporcionan solo educación media con dos o más cursos por grado realizaba ordenamiento en la década del 2000 (Treviño et al., 2018), práctica que se vincula tanto con el tamaño del establecimiento, la dependencia y modalidad, así como con mayores niveles de vulnerabilidad y heterogeneidad social dentro de sus aulas (Treviño, Valenzuela & Villalobos, 2016; Treviño et al., 2016). Por otra parte, un trabajo reciente de Contreras et al. (2020) da cuenta que el estudiantado con necesidades educativas especiales no están concentrados en determinadas salas de clases entre los colegios que implementan programas de integración escolar (PIE).

Los trabajos relativos a analizar los efectos de estas prácticas de ordenamiento académico en Chile son escasos y sobresalen tres, indicando que estas prácticas traerían una serie de consecuencias negativas para el caso de los indicadores de deserción y repitencia de estudiantes (Treviño et al., 2016) así como la posibilidad de conformación de redes académicas y sociales entre estudiantes (Palacios et al., 2019); mientras que la composición de clases heterogéneas se vinculan con efectos positivos en los niveles de autoestima y autoeficacia (Treviño et al., 2019).

Un resultado interesante de la evidencia empírica indica que, contrario a lo que se pudiera pensar, el agrupamiento interno y otros procesos de gestión de la heterogeneidad interna (como la expulsión) no son necesariamente contradictorios, siendo más bien procesos complementarios y que continuarán a lo largo de todo el ciclo escolar, y la trayectoria del estudiantado que, por lo

² En el 11° grado, los estudiantes deben decidir si tomarán una especialización científico-humanista, orientada a la formación universitaria o bien, técnico-profesional que lleva al mercado del trabajo o a la formación técnica de nivel superior.

mismo, el manejo de la heterogeneidad no se agotaría en el agrupamiento realizado en el primer nivel donde provee educación un establecimiento (Treviño, Valenzuela y Villalobos, 2016). Es decir, instituciones escolares que tienden a ordenar académicamente también tenderían al uso de microprácticas de individualización de los problemas educativos, como el envío de ciertos estudiantes a inspectoría, la suspensión y en última instancia la expulsión, que mantendrían no sólo los niveles segregación que afectan a nuestro país, sino serían críticas para la construcción de una escuela más inclusiva y diversa en su composición. No obstante, en Chile, no existen evidencias que hayan explorado el manejo de la heterogeneidad más allá del ordenamiento, como una práctica de exclusión del estudiantado –concretamente, de cierto(s) tipo(s) de estudiante(s)- del espacio escolar, por lo que éste será uno de los focos de la investigación.

b) Prácticas punitivas que generan exclusión

En las últimas décadas, uno de los desafíos de la política de convivencia escolar ha sido promover acciones y estrategias que desarrollen una gestión transformativa y democrática en lugar de una gestión punitiva. En lo que concierne a las políticas educacionales en Chile, la investigación ha mostrado dos lógicas en tensión, entre las cuales se debaten modos diferentes de conceptualizar la convivencia escolar y conlleva un marco de acciones antagónicas. Esta tensión ha resultado contradictoria y ambivalente para nuestro país (Magendzo et al., 2012; Morales et al., 2019), pues, por una parte, encontramos una aproximación formativa y preventiva de la convivencia que propone una vía de mediación y resolución de conflictos de manera pacífica, democrática y participativa de los conflictos entre pares; y, por otra parte, una lógica punitiva, que se sustenta en la regulación de la convivencia por medio del control y del castigo, y que parece tener una tradición extendida y que reafirma en políticas internacionales, como la de “Tolerancia Cero” implementada en Estados Unidos hace más de dos décadas (Calvin, Gurel & Barber, 2017) que buscan erradicar el comportamiento disruptivo de las actividades pedagógicas. Esta segunda lógica supone un creciente uso de prácticas disciplinarias punitivas, las que son definidas como sanciones contra los estudiantes que explícitamente conllevan a retirarlos de la sala de clases por un tiempo significativo y que no necesariamente implican diálogo y reparación frente a problemas escolares (Weaver & Swank, 2020), sino más bien la regulación del comportamiento disruptivo mediante la sanción y el distanciamiento de la actividad educativa formal (Sugai et al., 2000; Campoy, 2019; Marcucci, 2019).

Distintas investigaciones en este tópico han mostrado un uso que es desproporcionado para con ciertas subjetividades, lo cual resulta ineficaz para prevenir situaciones de violencia, pues el uso de formas jerárquicas y punitivas de disciplina es inefectivo en prevenir la violencia (Skiba & Knesting, 2001; Skiba & Rausch, 2013; Weaver & Swank, 2020) y tiene implicancias en la segregación y exclusión social de las minorías (American Psychological Association, 2008; Araos y Correa, 2004; Calvin, Gurel & Barber, 2017; Cole, 2013; Peguero & Bracy, 2014; Skiba & Rausch, 2013); impactando negativamente en las relaciones entre profesores y estudiantes y en la percepción de justicia que estos últimos tienen de la gestión de aula (American Psychological Association, 2008; Peguero & Bracy, 2014; Gregory et al., 2010). Las prácticas punitivas que generan exclusión (*exclusionary practices*, Skiba, 2014; Skiba & Peterson, 1999) juegan un papel importante en la suspensión y expulsión, acciones que están entre los principales factores de riesgo para la deserción escolar (Peguero & Bracy, 2014; Skiba & Rausch, 2013).

En Chile, la suspensión, expulsión o traslado de los estudiantes a otro establecimiento han sido consideradas prácticas normales en el contexto escolar (López et al., 2011). Si bien, las regulaciones vigentes, como la Circular nº1 de la Superintendencia de Educación Escolar del 2014, se han orientado a tipificar este tipo de sanciones, estas prácticas siguen siendo aceptadas, ya sea como justificación discursiva para comprender la vida en comunidad la convivencia escolar (Ascorra, et al, 2018) o como un mecanismo válido para regular los diversos problemas de

comportamiento al interior de las escuelas (López et al., 2011; Muñoz, Saavedra & Villalta, 2007; Muñoz et al., 2014; Traumann, 2008).

Ceardi, López y Valdés (2018) y Valdés et al. (2019) examinaron los efectos que tienen sobre los estudiantes la ocurrencia de prácticas punitivas de exclusión de la sala de clases en su percepción de convivencia escolar inclusiva. Participaron 2.841 estudiantes de 130 escuelas municipales y particulares subvencionadas en Chile. Contrario a las hipótesis inicialmente planteadas, los resultados sugirieron que una alta percepción de prácticas punitivas estaba asociada con una alta percepción de prácticas de convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica (Valdés, López y Chaparro, 2019). Asimismo, los resultados indicaron correlaciones positivas a nivel de escuela entre las prácticas punitivas y las de convivencia escolar democrática, pacífica e inclusiva, lo que es sorprendente considerando que la literatura muestra que la existencia de prácticas de exclusión son asociadas a con prácticas de segregación y un clima autoritario que socava las posibilidades para el respeto, diálogo y participación en la escuela y para una convivencia más democrática e inclusiva (Fierro, 2013; Gregory et al., 2016; Losen, 2011; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012; Augustine et al., 2018; Umeh et al., 2019).

3. DATOS

Para los diferentes análisis, se utilizaron las bases de datos del SIGE disponibles públicamente en la página del Centro de Estudios del MINEDUC para los años 2002 al 2020. Asimismo, se utilizan las bases de datos provenientes de las pruebas SIMCE de los años 2012, 2014 y 2018 inclusive, incorporando tanto los resultados de las pruebas estandarizadas, como de las encuestas complementarias (padres y estudiantes) las que contienen información que permite caracterizar socio-demográficamente al estudiantado del país. También se utilizan las bases de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) a nivel establecimiento e individuales de la Agencia de la Calidad para el año 2018.

Los cuestionarios SIMCE, en el año 2018, por primera vez, incluyeron preguntas que permiten identificar la magnitud de las prácticas punitivas en todo el país. Para esto se incluyó un set de preguntas en cuestionarios de apoderados y estudiantes, para medir las percepciones de apoderados y estudiantes sobre la utilización de prácticas punitivas al interior de los establecimientos. Específicamente fueron utilizadas las bases de datos SIMCE del año 2018 de 4° grado (N=214.211), 6° grado (N=204.894) y 10° grado (N=171.596), y las encuestas a estudiantes de 6° grado (N=224.274) y 10° grado (N=202.282).

Así, un set de prácticas punitivas fueron operacionalizadas en los cuestionarios SIMCE a través de 7 preguntas incluidas en los cuestionarios de padres y apoderados (4° básico, 6° básico y 2° medio), y 4 preguntas incluidas en el cuestionario de alumnos (6° básico y 2° medio). Los ítems fueron adaptados al cuestionario para utilizar dos escalas Likert de 5 alternativas, la primera utilizada en los ítems de mediano plazo (1 Nunca; 2 una vez; 3 dos veces; 4 tres a cinco veces; 5 seis o más veces), y la segunda escala utilizada en los ítems de corto plazo (1 Nunca; 2 uno o dos veces; 3 tres a cinco veces; 4 seis a diez veces; 5 once veces o más) agrupó de forma ordenada cada set de sucesos de menor a mayor ocurrencia. Estos fueron recodificados para que tomaran el valor 1, si una determinada práctica ocurrió una o más veces y 0, si no ocurrió.

De esta forma, los análisis realizados consideraron las prácticas registradas en los últimos dos años (largo plazo): No participación (exclusión) en actividades tales como viajes, ceremonias de graduación, entre otras; condicionalidad y suspensiones relacionadas a mala conducta; cambio de curso de forma permanente e intentos de expulsión. Así mismo, se consideraron las prácticas ocurridas durante el último mes (corto plazo), obtención de anotaciones negativas y envío a inspectoría. Para las codificaciones se utilizaron las respuestas tanto de padres como del estudiantado.

4. METODOLOGÍA

Se utilizó un diseño de indagación mixta secuencial (Pereira, 2011) para abordar de mejor forma la relación entre los mecanismos de ordenamiento interno y las prácticas punitivas implementadas por el sistema educativo y los establecimientos educacionales para el manejo de la heterogeneidad.

A. Estudio de Caracterización de la relación entre prácticas punitivas y de ordenamiento académico en establecimientos educacionales chilenos

i. *Magnitud de las prácticas punitivas en los establecimientos chilenos*

Como disponíamos de un set de variables que medían distintas prácticas punitivas al interior de los establecimientos se construyó una serie de índices que buscaron representar mediante un solo indicador la frecuencia de utilización al interior de los establecimientos de las prácticas punitivas clasificadas como de largo y corto plazo.

Para operacionalizar estos índices se utilizó un Análisis Factorial Exploratorio, para esto, en primer lugar, se realizó una inspección de las variables a través del Alpha de Cronbach, comprobando para todas las mediciones que este se encontraba entre 0,75 y 0,81, nivel que según George y Mallery (1995) podría ser considerado como bueno.

Seguidamente, se realizó el análisis factorial mediante el método de extracción de factores principales. Para identificar el número de factores a retener se utilizó el método de análisis paralelo (Humphreys y Montanelli, 1975). Luego, para crear los índices asociados a cada factor se seleccionaron las variables que mostraron tener una carga factorial mayor a 0,5, lo que aseguraría que el factor retenido explicaría como mínimo un 25% de la varianza de cada variable incorporada, asegurando la significancia de las cargas factoriales (Hair et al., 2010). Como las variables consideradas están altamente correlacionadas entre sí, se utilizó una rotación oblimin para mejorar el ajuste del factor considerado.

Los índices fueron calculados a través de un promedio ponderado de las variables seleccionadas para cada factor, y los ponderadores fueron obtenidos mediante el cálculo del porcentaje de la varianza de cada variable explicada por cada factor³, valor que se reescaló para cada factor, de forma que todos sumen 1.

Una vez obtenidos los índices de prácticas punitivas de corto plazo (respuestas a preguntas sobre prácticas mensuales) y de largo plazo (prácticas de los últimos dos años) a nivel individual, éstos se promediaron para cada establecimiento y luego se estimaron quintiles para todo Chile, con esto se obtuvo un ranking de los establecimientos que aplicarían en mayor o menor medida dichas prácticas punitivas a lo largo de todo el país. Con esto fue posible tener los resultados para un total de 6.865 escuelas con 4to y 6to básico, y un total de 2.930 liceos.

ii. *Magnitud y evolución de las prácticas de ordenamiento por habilidad al interior de los establecimientos*

La identificación de los establecimientos que utilizan agrupamiento por habilidad fue estimada de manera indirecta siguiendo las recomendaciones de Treviño et al. (2018). Identificando tres mecanismos de agrupamiento por habilidad al interior de los colegios chilenos: (i) **Agrupamiento inicial por habilidad**, consiste en ordenar al alumnado cuando ingresan al primer grado donde un establecimiento educacional provee educación, generando una distribución no aleatoria de sus estudiantes; (ii) **Reordenamiento académico**, consiste en

³ Esta se obtiene elevando al cuadrado las cargas factoriales.

reasignar a más del 20% de los estudiantes, motivado por criterios académicos, de un mismo nivel de un año a otro, uno o más años desde su ingreso al colegio; (iii) **Agrupamiento académico**, consiste en la distribución intencionada de estudiantes nuevos y/o repitentes en niveles no iniciales.

La identificación de estos tipos de agrupamiento se realizó mediante un análisis de la distribución del rendimiento académico (usando el test Chi-Cuadrado), previo al año analizado, de los estudiantes pertenecientes a todos los establecimientos con 2 o más cursos por nivel. Para ello se utilizaron tres variables: la proporción de estudiantes repitentes, y aquellos que se ubicaban en el primer y quinto quintil del promedio de notas general obtenido el año inmediatamente anterior al analizado. Donde, en caso de existir diferencias significativas entre cursos, indicaría que habría una alta probabilidad que presente una distribución no aleatoria de estudiantes en el nivel evaluado.

Finalmente, una vez identificado cuáles establecimientos realizaban ordenamiento cada año desde el 2003 al 2020, se clasificaron considerando la persistencia de la(s) práctica(s) de agrupamiento en el tiempo, determinando (a) **No hace ordenamiento**, si a lo más se estimó que había agrupado un año; (b) **Hace ordenamiento**, si agrupó a sus estudiantes cuatro o más años y obligatoriamente lo hizo el último año observado; (c) **Hace ordenamiento esporádicamente, en dos casos**, (i) si hace agrupamiento entre dos o tres años, y (ii) si agrupó estudiantes cuatro o más años, sin haber realizado agrupamiento durante el último año observado.

La muestra utilizada al año 2020 contó con 3.189 establecimientos con dos o más cursos - condición necesaria para identificar si se aplica alguna modalidad de ordenamiento académico entre cursos- (700 solo media, 1.012 solo básica y 1.477 completos) que corresponden a cerca de un 37% de todos los establecimientos de educación básica y media existentes en Chile. Lo que, en términos de matrícula, corresponde a cerca de 75% de la matrícula total de niños y jóvenes en edad escolar. Con esto se asegura que los análisis realizados son representativos de una gran proporción del sistema educacional chileno, quedando subrepresentados principalmente los establecimientos de zonas rurales, que en general no tienen más de un curso por nivel.

iii. Impacto asociado con la aplicación de distintos grados de prácticas punitivas en el rendimiento del estudiantado

Para estimar el efecto de las prácticas punitivas sobre el rendimiento de los estudiantes en la prueba SIMCE (matemática y lectura), explotamos una característica estructural del sistema escolar chileno: la transición entre enseñanza primaria y secundaria (cambio desde 8vo a 1ro medio), utilizando como factor exógeno el grupo de estudiantes que asisten en 8o grado a una escuela que no tiene enseñanza media, por lo cual, ese estudiante está obligado a buscar otro establecimiento donde cursar el nuevo nivel educativo. La existencia de este proceso nos permite configurar un marco para evaluar el impacto de ingresar a establecimientos donde se utilizan distintos niveles de prácticas punitivas, identificando grupos con distintas dosis de tratamiento. Por una parte, el grupo de tratamiento corresponderá a la totalidad de estudiantes que luego de 8vo básico debieron ingresar a un establecimiento nuevo de educación secundaria que utiliza niveles de prácticas punitivas altas; mientras que el grupo de control se compone del alumnado que asistió a 8vo básico y que, debiendo cambiar de colegio, ingresaron en 1ro medio a un establecimiento donde se aplicaba un nivel bajo o nulo de prácticas punitivas.

Si bien nuestros datos no provienen de un experimento aleatorizado, hay tres características del sistema escolar chileno para fundamentar que este cambio estructural, dado por la transición entre enseñanza primaria y secundaria, permite acercarse a una asignación aleatoria al tratamiento (asistir a un establecimiento donde utiliza una mayor cantidad de prácticas punitivas) que es independiente de los logros educacionales futuros de los estudiantes: (i) Las prácticas punitivas o el grado de aplicación de éstas, a pesar de existir, no están del todo reguladas por el MINEDUC

o por ninguna otra agencia estatal. (ii) Estudios cualitativos han demostrado que la decisión de implementar mecanismos punitivos de este tipo es una decisión de cada escuela, siendo en la mayoría de los casos un atributo del equipo directivo (Ascorra et.al., 2018). (iii) No existe información sistematizada en el país sobre las prácticas punitivas o de exclusión que desarrollan los establecimientos, por lo que, podemos asegurar que los apoderados y estudiantes no disponen de información pública sobre la existencia de este tipo de práctica -que pueda afectar sus decisiones- al momento de elegir un establecimiento. Lo que es respaldado por la literatura sobre elección de escuelas (Orellana et al., 2017; Canales, Bellei, y Orellana 2016), dónde las prácticas punitivas no serían un factor de elección.

iii.a. *Definición de las dosis de tratamiento*

Primero, se estimó un nuevo índice solo con las prácticas punitivas ocurridas en los últimos dos años informadas por los padres, a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) para predecir, como variable latente, un índice de prácticas punitivas. Utilizando el promedio por colegio de las variables que miden las prácticas punitivas anualmente. Buscando evaluar el efecto que tiene sobre un determinado estudiante ingresar a un establecimiento donde se aplica una determinada cantidad de prácticas punitivas, versus ingresar a uno donde dicho la aplicación de estas es menor.

Una vez estimado este nuevo índice, como variable continua, para determinar los niveles de aplicación se transformó en grupos (dosis) dicha variable. Para esto, se aplicó la técnica de creación de clusters conocida como k-medias. Para elegir el número de clusters (k) óptimos se siguió la metodología propuesta por Makles (2012).

La metodología propuesta consiste en estimar un número alto de soluciones (en nuestro caso se estimó con 20), luego para seleccionar el k (número de clusters) se selecciona el número de clusters donde la curva de la suma de los cuadrados al interior de los clusters (WSS) y $\log(WSS)$ muestre un quiebre. Asimismo, se elige el número de clusters que muestre un mayor η_K^2 , medida que mide la reducción proporcional de la WSS para cada solución estimada comparada con la suma total de los cuadrados (TSS); y finalmente, se considera el k donde la reducción proporcional del error (PRE) sea mayor, esta medida muestra la reducción proporcional de WSS para cada solución k comparada con la solución anterior $k - 1$. De acuerdo a estos criterios la Figura A7, en los anexos, muestra claramente el número de clusters óptimo sería $k = 5$.

La tabla 1 muestra el porcentaje de estudiantes al que le han aplicado alguna práctica punitiva para cada cluster/dosis estimada. En esta tabla es posible observar que el *cluster 1* tiene porcentajes de aplicación de prácticas punitivas muy bajos, cercanos a cero, para cambios de curso e intentos de expulsión, siendo suspensiones donde los estudiantes ubicados en el cluster 1 tendrían un mayor porcentaje de aplicación, pero muy bajo en comparación con los demás. Este cluster será el que utilizaremos para comparar los distintos niveles de aplicación de las prácticas punitivas.

Tabla 1. Distribución de las prácticas punitivas por cada cluster estimado

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
No participación	2.4%	4.7%	6.4%	11.0%	45.7%
Condicionalidad	2.9%	6.0%	9.9%	13.8%	38.2%
Suspensiones	6.7%	11.2%	15.0%	20.6%	61.4%
Cambios de curso	0.2%	1.2%	2.1%	3.8%	32.9%
Intento de expulsión	0.3%	1.7%	3.6%	7.1%	62.5%
Observaciones	14,893	16,033	11,024	4,572	35

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el *cluster 5* muestra resultados muy elevados de aplicación de prácticas punitivas, pero está compuesto por un número muy bajo de observaciones (outliers). Por esta razón, los datos de dicho cluster no fueron considerados en las estimaciones del efecto del tratamiento. Con esto, finalmente, el número de clusters o dosis utilizadas fueron 4.

iii.b. Estimación del efecto del tratamiento sobre los tratados

El estimador seleccionado corresponde al propuesto por Wooldridge (2007; 2010) – Wooldridge’s doubly-robust o IPWRA– estimador que posee la propiedad de doble robustez dada la utilización de un modelo para predecir la probabilidad de ser tratado y uno distinto para los resultados, lo que entrega una doble oportunidad para generar estimadores consistentes y eficientes (Emsley et al., 2008). Se utilizó la implementación de este estimador disponible en el programa *STATA 16*, la cual es posible adaptar al caso donde el tratamiento tiene distintos niveles, utilizando un modelo logit multinomial como propone Imbens (2000) para estimar la probabilidad de ser afectado por el tratamiento.

Para estimar el propensity score generalizado se utilizó una serie de variables sociodemográficas, como de los establecimientos asociadas a los estudiantes antes que se les aplicara el/los tratamientos en cuestión. Específicamente, se controló por el sexo del estudiante, si había repetido antes de 4to básico, el promedio de asistencia de 2015 y 2016, promedio de notas 2015 y 2016, si el estudiante tiene necesidades educativas especiales (NEE), si tiene ascendencia indígena, por la educación de la madre, expectativas de los padres (ir a la universidad), zona geográfica donde se ubica (norte, centro, sur), dependencia del colegio en 8vo básico, condición de ruralidad del colegio en 8vo básico, promedio de la escolaridad de la madre en 8vo básico, porcentaje de estudiantes con NEE en 8vo básico, y por los índices de clima escolar, de autoestima y motivación, de vida sana, y de formación ciudadana en el colegio de 8vo básico⁴.

⁴ Para estimar los errores estándar se utilizó 50 replicaciones bootstrap clusterizando a nivel de los sostenedores y las escuelas. Es muy importante esta distinción, ya que es muy probable que el uso, o la magnitud del uso, de prácticas punitivas al interior de las escuelas sea permitido y/o fomentado no sólo por las escuelas, sino por los/as sostenedores/as de los establecimientos, quienes pueden dar ciertos lineamientos, o pueden ser más o menos permisivos con la aplicación de este tipo de prácticas al interior de las escuelas que ellos administran.

iii. c. *Validez de las estimaciones*

Para ver el ajuste en modelos de IPW es necesario comparar las diferencias estandarizadas y el ratio de la varianza originales (antes del matching) y pesados (después del matching). En las Tablas A2, A3 y A4 de los anexos se puede ver que al comparar los tres grupos (dosis mayores de tratamiento) con el grupo de comparación (dosis más baja de tratamiento), se cumpliría las condiciones para prácticamente todas las variables, por lo que el ajuste después del matching se puede calificar como bueno⁵.

El supuesto de selección en observables (o unconfoundedness) no es testeable. Sin embargo, Imbens y Wooldridge (2009), muestran que una de las formas de testear este supuesto puede ser estimando el impacto del tratamiento en un resultado que haya sido medido antes que el tratamiento fuera aplicado y que a la vez sea una variable relacionada al resultado post-tratamiento. La implementación de este test seguirá lo planteado por Lara, Mizala y Repetto (2011), quienes proponen estimar este “falso experimento” tomando el resultado SIMCE del año base (6to básico) como variable dependiente, y el tratamiento más las variables pre-tratamiento se utilizan como variables explicativas. Donde, si los grupos de control están correctamente especificados, este *falso experimento* no será significativo, de lo contrario es posible plantear que existen indicios que condiciones o variables no observables podrían estar explicando la diferencia y que el grupo control podría ser perfeccionado.

iv. *Determinación de la relación que existe entre las prácticas de agrupamiento por habilidad y las prácticas punitivas implementadas para el año 2018.*

Para estimar los factores que determinan el aumento o disminución de la probabilidad de recibir prácticas punitivas, se utilizó un modelo multinivel logit ordenado de tres niveles. Elección que responde principalmente a la forma en que fueron preguntados los ítems relevantes (por tramos), así como al exceso de respuestas con ceros que dichas variables tenían. Esta metodología consiste en introducir un término de error específico para cada curso y escuela, levantando así el supuesto de independencia condicional de las observaciones asumido en el modelo de regresión estándar (Hox, 2010), este nos permite controlar por diferencias entre la escuela, cursos y estudiantes.

Las variables incluidas en el primer nivel incluyeron un set de características socio-demográficas relacionadas con el estudiante y con su familia, dentro de las que se consideró: sexo; educación de la madre y, adicionalmente, un indicador si esta tiene ascendencia indígena; ingreso del hogar; un indicador si el estudiante es inmigrante y otro si este nació fuera de Chile; un indicador si el alumno tiene alguna necesidad educativa especial; un indicador de repitencia en algún grado anterior al analizado; promedio anual de asistencia al colegio; expectativas de los padres sobre su futuro académico (toma valor 1 si se creen que irá a la universidad); tres indicadores sobre las creencias de los padres sobre la escuela (que toman el valor 1 si éstos estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación) dentro de éstas se consideró: el estudiante puede tener éxito sin terminar la escuela, asistir a la escuela es una pérdida de tiempo, es prioridad que asistan a la escuela todos los días.

Las variables de segundo nivel incorporadas incluyeron: promedio de asistencia de cada curso, y el promedio de la tasa de repitencia por curso. Por último, las variables a nivel de la escuela – tercer nivel– incluyeron, la dependencia administrativa; el nivel socioeconómico de la escuela; si la escuela está ubicada en una zona rural; un indicador si el colegio tiene educación básica, media o si corresponden a colegios completos; un indicador para el tipo de educación media que tiene

⁵ Diferencias estandarizadas pesadas deben estar lo más cercanas a cero posible y el ratio de la varianza debe ser cercano a 1, para todas o la mayor parte de las variables consideradas (Austin, 2009).

el colegio (científico-humanista, técnica o vocacional, o polivalente); un indicador que muestra si la escuela era selectiva o no (si 60% o más de los padres reportaron que los estudiantes debían rendir un examen de admisión); un indicador si la escuela recibe financiamiento adicional a través de la Ley SEP (Ver, Mizala y Torche, 2017; Feigenberg et al., 2019). Asimismo, se incorporó el promedio de estudiantes inmigrantes en la escuela, el porcentaje de estudiantes con ascendencia indígena, el promedio por colegio de los IDPS de la Agencia de la Calidad de la Educación de clima escolar e índice de autoestima y motivación⁶.

La muestra final utilizada, esto es, la que contiene información para todas las variables mencionadas de los establecimientos con 2 o más cursos, consistió en 113.447 estudiantes de 4to básico, 105.234 estudiantes de 6to básico, y 120.265 estudiantes de 2do medio, provenientes de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados del SIMCE 2018.

B. Estudio de significados atribuidos a la relación y uso de prácticas punitivas y de ordenamiento académico en establecimientos educacionales chilenos

Esta segunda fase implicó un estudio cualitativo exploratorio que analizó los significados que se construyen en el sistema escolar con respecto a la relación entre las prácticas de ordenamiento académico y las prácticas punitivas. Para ello, se desarrollaron tres estrategias de producción de información. En primer lugar se implementó una mesa de análisis participativo con agentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile. En esta instancia, se presentaron los resultados del análisis descriptivo de prácticas punitivas y de agrupamiento por habilidad estimados en este proyecto, invitando a los participantes a trabajar activamente en torno a) Ocurrencias y concurrencias de prácticas punitivas y ordenamiento académico en Chile, b) El rol del sistema SAC y c) Las posibilidades de transformación que se visualizan en el sistema escolar chileno. Esta metodología nos permitió involucrar activamente a agentes de política educativa y representantes del nivel central en la revisión de las justificaciones y efectos del uso de estas prácticas en el sistema escolar chileno. Para analizar los datos, se llevó a cabo un análisis de contenido temático sobre la base de los tres ejes antes presentados.

Posterior, se realizó un estudio documental analizando los reglamentos internos públicos y oficiales de instituciones escolares con altas y baja frecuencia, determinada según la construcción del índice de prácticas punitivas realizado en el proyecto. Internamente se realizó un estudio de casos extremos con 29 instituciones (18 de alta frecuencia y 11 de baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento académico, determinado según los análisis previos de la investigación). Cada unidad educativa correspondió a un caso. Cada caso se construyó en base a tres fuentes de información documental: Proyecto Educativo Institucional, Manuales de Convivencia Escolar y sus protocolos de actuación, y finalmente sus Reglamentos de Evaluación y Promoción. Para la identificación de estos documentos, se visitó la página oficial del Ministerio de Educación que contiene información descriptiva de los establecimientos educacionales. Esta plataforma es alimentada por las propias instituciones escolares cuando actualizan su información institucional, documentos y opciones de contacto. Se revisaron un total 4.501 páginas vinculadas a los documentos oficiales de estas instituciones.

Los análisis se inspiraron en la Teoría Actor-Red (Latour, 2005), un enfoque posthumanista que considera tanto a los sujetos como a los objetos como agentes en el desempeño de las prácticas-rutas y procedimientos, como en los dispositivos de disciplinamiento. El análisis se realizó primero por caso y, luego, entre casos, en base al agrupamiento de instituciones escolares con altas

⁶ <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/>

prácticas y bajas prácticas punitivas y de ordenamiento académico. Se siguieron categorías predefinidas construidas por el equipo de investigación en base a los objetivos previstos del proyecto asociadas a: Discurso dominante sobre el ser escuela, Valores centrales declarados, Ideal de estudiante, Objetos y sujetos declarados y justificación de uso en las rutas y procedimientos sancionatorios, Descripciones de las familias, sanciones y faltas, diversidad que abraza y significados de lo reparatorio.

Finalmente, se desarrolló un estudio de casos múltiples (Rodríguez, Gil & García, 1996) con cuatro instituciones educativas -dos con alta frecuencia y dos con baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento académico-. Internamente se siguieron las recomendaciones de las cuasi-etnografías (Silva & Burgos, 2011) o etnografías focalizadas. A propósito del contexto sanitario, este estudio se adecuó a un contexto virtual que implicó la adaptación de la etnografía tradicional al estudio de comunidades y culturas creadas a través de interacciones sociales mediadas por un ordenador. Para Barquera y Preza (2019) este tipo de indagación incluye la observación y participación en otros medios y lenguajes -digitales- para comprender las dinámicas interaccionales que sostienen grupos y comunidades que conviven cotidianamente. Vale decir, el contexto virtual es un dominio junto a otros, para comprender un fenómeno cotidiano, en este caso las prácticas de exclusión y segregación en las escuelas. Así, se realizaron producciones de información que mezclaron dominios de lo virtual y lo presencial en cada uno de los casos de estudios. Las cuasi-etnografías implicaron una inmersión progresiva al espacio cotidiano, y se privilegió un abordaje “focalizado” por sobre uno “extensivo”, cuyo énfasis está puesto en una indagación de las prácticas punitivas y de ordenamiento y cómo se configuran “rutas” en su despliegue y no en aprehender una “cultura escolar”, y desde la cual se espera el despliegue de las rutas. Para esto se generó un diseño adecuado al contexto sanitario y una educación a distancia que contempló distintas etapas de inmersión y seguimiento de las prácticas, que parten en lo virtual y deja abierta a la presencialidad.

En cada caso, se analizaron los significados atribuidos a lo punitivo y el ordenamiento, las acciones desplegadas y las justificaciones de los actores construidas contextualmente para prevenir, justificar y/o acrecentar la relación entre las prácticas punitivas y de ordenamiento académico. Así, en cada caso se realizó: un Taller de Análisis Participativo con el equipo de gestión de la escuela, en la que se replica la técnica utilizada en el subestudio 1 del componente cualitativo; 4 a 5 entrevistas individuales y grupales al equipo directivo y de gestión de la convivencia escolar en cada caso, incluyendo el análisis de 2 a 3 nuevos documentos institucionales asociados a los dispositivos de disciplinamiento punitivo y de ordenamiento académico (Ejemplo: Protocolos para situaciones de violencia, Proyectos de Gestión Escolar en el área de la convivencia escolar, Protocolos para casos judicializados, entre otros). En la tercera etapa se realizaron entre 5 a 6 entrevistas por caso a profesionales involucrados en las rutas y procedimiento punitivo y de ordenamiento identificados en la fase anterior, tensionando la elección de un curso que concentra las situaciones de conflicto de la institución analizada. Se entrevistaron virtualmente a inspectores de patio, profesionales participantes del equipo de gestión de la convivencia escolar y apoyo psicosocial, encargados de ciclos y otros agentes educativos, profesionales del Programa de Integración Escolar, entre otros. Para el análisis de la información se realizará un análisis a nivel intracaso -fase 1- para avanzar en uno intercasos -Fase 2- (Rodríguez et al., 1996), a través de análisis de contenido categorial semántico (Cáceres, 2008).

i. *Participantes.*

Para la primera estrategia de producción de información, participaron 4 agentes de la Superintendencia de Educación Escolar - División Comunicaciones y denuncias, División de Denuncias y Mediación y División de Estadísticas y estudios-, 4 agentes de la Agencia de la Calidad de la Educación -División de Estudios, División de Evaluación y Orientación y División de

Información y comunicación a las comunidades educativas-, 2 agentes del Ministerio de Educación nivel Central - Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar y Educación Pública-, asimismo participaron tres representantes de organismo internacionales -Unicef y Unesco-, además de 5 académicos de diversos centros de investigación y universidades del país -Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Andrés Bello, Universidad de Playa Ancha, Centro Eduinclusiva, CIAE y Centro de Justicia Educacional-, sumado al investigador principal y 4 co-investigadores del proyecto.

En el caso de las otras estrategias de producción de información, la muestra de establecimientos se determinó en base a los índices de corto y largo plazo estimados en el componente cuantitativo para determinar la magnitud de las prácticas punitivas en los establecimientos chilenos. Pero, a diferencia de lo realizado en la descripción inicial de las prácticas punitivas, para identificar los establecimientos dichos índices fueron transformados en deciles. El análisis se realizó considerando tres grupos de escuelas, las que imparten sólo educación primaria, las escuelas completas (oferta de primaria y secundaria juntas) y las que imparten sólo educación secundaria. Asimismo, se consideró sólo las escuelas que tienen dos o más clases por grado, con el objetivo de centrarse sólo en las escuelas más grandes del país. Con esto, en 2018, la muestra inicial de establecimientos con educación primaria está compuesta por 1.013 escuelas, algo así como el 21% del total de escuelas con provisión primaria, que representan casi el 54% de la matrícula total de las escuelas de educación primaria. Las escuelas con educación completa fueron 1.412, que representan casi el 67% de las escuelas, proporcionando cerca del 84% de la matrícula total en este tipo de escuelas. Por otro lado, se consideró inicialmente un total de 534 escuelas con educación secundaria, que representan cerca del 65% de las escuelas que efectivamente imparten sólo educación secundaria en Chile, con una matrícula de casi el 76% del total de alumnos matriculados en dichas escuelas.

Para seleccionar la muestra final, en primer lugar, el equipo de investigación decidió elegir las escuelas situadas en los deciles más bajos (deciles 1 y 2, que representan las escuelas en las que casi no se aplican prácticas punitivas) y más altos (deciles 9 y 10, que buscan captar las escuelas basadas en la disciplina punitiva) de la distribución. Para ello se utilizaron todos los índices estimados para padres y alumnos. En las escuelas donde se imparte educación primaria (incluyendo las escuelas completas) sólo se utilizó los índices de 4º y 6º grado, y para las escuelas secundarias se utilizó los índices de 10º grado. Luego una segunda selección se realizó utilizando el indicador que nos permite decidir si hay evidencia de prácticas de agrupamiento por habilidad al interior de los establecimientos antes descritos.

De esta forma, para las escuelas primarias y completas, después de mantener las que se ubicaron en los deciles más altos y más bajos de prácticas punitivas mensuales y anuales, según las respuestas de los padres de 4º grado, la muestra inicial se redujo a 244 escuelas. Luego, al considerar los deciles extremos según las respuestas de padres de 6º grado, la muestra se reduce a 73 escuelas, para luego al considerar los deciles extremos de las respuestas de alumnos de 6º grado, la muestra se reduce a 49 escuelas. Por último, seleccionamos las escuelas con bajas prácticas que no aplican ningún agrupamiento por habilidad (dos escuelas), y las escuelas que aplican comúnmente este tipo de prácticas (seis escuelas).

Por otro lado, en el caso de la secundaria, después de mantener establecimientos en los deciles más altos y más bajos de prácticas mensuales y anuales, quedan 119 establecimientos, luego al considerar las respuestas de los alumnos quedan 74 liceos. Por último, se seleccionó para los establecimientos con bajas prácticas punitivas aquellos que no aplican la agrupación por habilidad inicial (nueve centros) y para los con altas prácticas punitivas, se deja aquellos que agrupan continuamente por habilidad inicial (doce centros).

Finalmente se seleccionaron 29 instituciones, todas ellas corresponden a instituciones urbanas y a escuelas de tamaño grandes. Dieciocho (18) de ellas son instituciones de alta frecuencia de

prácticas punitivas y ordenamiento, y 11 de ellas con bajo niveles de prácticas punitivas y de ordenamiento percibidas por sus estudiantes y apoderados. De la muestra total, 21 de ellos corresponden a establecimientos de educación secundaria y ocho a establecimientos de educación primaria. Asimismo, existe una mayor presencia de establecimientos municipales (15), seguido por establecimientos privados con Subvención Estatal (13), y solamente 1 establecimiento particular. Es interesante notar que la gran mayoría de ellos corresponde a liceos bicentenarios y que un tercio de ellos imparte más de una modalidad formativa, ya sea técnica profesional y educación de adultos.

Finalmente, y para el desarrollo comprensivo de los casos se seleccionaron cuatro establecimientos de educación escolar que cumplan los siguientes criterios: (1) dos establecimientos con altos niveles de ocurrencia de prácticas de segregación y exclusión – punitivas y de ordenamiento- en un contexto escolar que favorezca este tipo de prácticas; (2) dos establecimientos con bajos niveles de ocurrencia de prácticas punitivas y de ordenamientos en un contexto escolar que favorece este tipo de prácticas. La estrategia -inclusión de nuevos deciles de muestras, análisis de características de las instituciones e identificación de nuevos establecimientos- se replicó hasta conseguir las escuelas de bajas prácticas necesarias de ser incluidas para dar cumplimiento al total de cuatro escuelas comprometidas en este proyecto. Los establecimientos seleccionados fueron: para los casos de baja frecuencia de prácticas punitivas, una institución particular subvencionada que entrega educación primaria y secundaria en la región de Valparaíso y una institución municipal de enseñanza secundaria de la región de Tarapacá; y para los casos de alta frecuencia, una institución municipal de secundaria de la región de Coquimbo y una institución particular subvencionada de primaria y secundaria de la región del Maule.

ii. Consideraciones éticas.

En todos las estrategias de producción de información se utilizaron consentimientos informados con sus participantes, resguardo la información y el anonimato de sus agentes tanto en lo visual como en el registro de audio y video. Particularmente en el subestudio 3, una vez obtenida la autorización por parte de la dirección del establecimiento se solicitarán consentimientos informados a los participantes adultos, y asentimientos informados a los estudiantes menores de edad. Se comprometió una devolución de los resultados a cada establecimiento participante de los estudios de caso.

4. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A. RESULTADOS CARACTERIZACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS PUNITIVAS Y DE ORDENAMIENTO EN ESCUELAS CHILENAS

a) Magnitudes de las prácticas punitivas y de ordenamiento académico

Los resultados descriptivos, mostrados en la Tabla 2, dan cuenta sobre el porcentaje de padres como de alumnos que contestaron de forma afirmativa a alguna de las preguntas sobre prácticas punitivas incluidas en los cuestionarios SIMCE. En éstos se puede observar que, en todos los niveles encuestados, las prácticas punitivas más comunes fueron las suspensiones y la condicionalidad, cuyo uso adicionalmente aumenta en grados más altos; siendo reglamentado su uso en los documentos institucionales de las instituciones escolares.

Los reportes de suspensiones por parte de los estudiantes son mayores que las de los padres, situación que podría estar reflejando la existencia de otros tipos de suspensiones que los padres no tienen conocimiento, como puede ser sacar de la sala de clases por ser disruptivo en alguna

clase u otra medida que no fue considerada en los ítems incorporados en el SIMCE. El cambio de curso sería la práctica de menor persistencia según el reporte de padres, no superando el 1.3%, situación que para los estudiantes es más común (6% y 3.3%, en 6o y 10o grado, respectivamente).

Finalmente, la no participación en actividades pareciera ser una práctica utilizada regularmente y con mayor intensidad en primaria que en secundaria. En secundaria se optaría principalmente por prácticas que implican castigos mucho más severos como son las suspensiones y la condicionalidad de los estudiantes.

Tabla 2. Porcentaje percibido por apoderados y estudiantes de aplicación de prácticas punitivas en los últimos dos años (y número de padres/estudiantes que contestaron la pregunta)

Práctica punitiva	Curso		
	4° grado	6° grado	10° grado
Percepción de Padres			
No Participación de actividades	5,30% (207.055)	6,20% (196.953)	4,10% (164.438)
Condicionalidad	4,60% (204.987)	6,80% (195.226)	7,80% (163.745)
Suspensión	6,90% (204.609)	9,90% (195.050)	10,00% (163.661)
Cambio de curso	1,10% (204.863)	1,30% (195.195)	1,30% (163.804)
Intento de expulsión	1,70% (204.962)	2,40% (195.298)	2,20% (163.892)
Percepción de Estudiantes			
Suspensión		15,10% (215.989)	15,70% (199.046)
Cambio de curso		6,00% (214.098)	3,30% (198.640)

En paréntesis el total de observaciones para cada pregunta de los cuestionarios respectivos.
Fuente: López et al., 2020

Los resultados muestran que los colegios particulares pagados serían los que menos aplicarían este tipo de prácticas, ubicándose casi un 60% o más de colegios tanto en 4to, 6to básico como en 2do medio en los quintiles 1 y 2 de la distribución, esto es, los que menos aplican prácticas punitivas. Por el contrario, los colegios municipales son los que concentran el mayor número de escuelas en los quintiles 4 y 5 de la distribución, mayor aplicación de prácticas punitivas. Resultados similares se observan al analizar la distribución por nivel socioeconómico para los tres niveles analizados, donde a medida que aumenta el nivel socioeconómico se ve que aumenta el número de establecimientos que se ubican en el quintil 1 y 2 de la distribución.

Al observar los resultados de la distribución de prácticas punitivas en 4to, 6to básico y 2do medio, según la clasificación por categoría de desempeño entregada por el MINEDUC a cada establecimiento, se aprecia que, tanto para las respuestas de padres y apoderados como de estudiantes, como para las prácticas punitivas de corto y largo plazo, a medida que aumenta la categoría de desempeño imputada (mejores resultados) existiría una reducción en el número de colegios que aplica frecuentemente prácticas punitivas. Resultado que es consistente para 4to básico y 2do medio.

Así mismo, se observó un efecto incremental con el paso de los niveles, donde si en 4to básico aquellos pertenecientes a la categoría de desempeño alta se ubicaría cerca de un 50% en los quintiles 1 y 2, en 6to básico dicho porcentaje aumenta a cerca del 60%, el cual se incrementa

casi a un 80% al observar los establecimientos de 2do medio ubicados en la categoría de desempeño más alta.

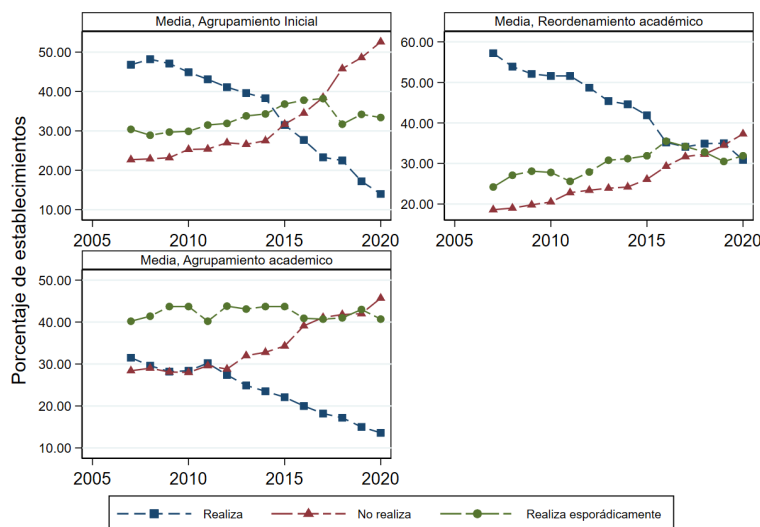
Por otro lado, los resultados sobre ordenamiento por habilidad en Chile muestran que el uso de prácticas de agrupamiento por habilidad se ha visto significativamente reducido en el periodo analizado (2007-2020), Figura 1, pero aún se observa una cantidad significativa de escuelas que todavía utiliza este tipo de prácticas, principalmente en educación media (que agrupan o que lo hacen esporádicamente), cuyos establecimientos son los que presentan la persistencia más alta en todas las prácticas de agrupamiento estimadas en el año 2020.

Entre 2007 y 2020 ha disminuido la cantidad de escuelas que utilizan prácticas de ordenamiento, sin observarse un aumento de casos que utilizan esporádicamente dichas prácticas. Es más, desde el año 2018 (último año considerado en López et al., 2020) al año 2020 pareciera mantenerse la misma tendencia descrita.

En términos de magnitud, las prácticas de agrupamiento inicial y reordenamiento académico presentaron la caída más pronunciada, siendo el agrupamiento inicial aquella que registró una mayor caída, de casi 33 puntos porcentuales en el transcurso poco más de 10 años, seguido por una caída de casi 26 puntos en el reordenamiento académico.

En relación con la caída observada en el periodo 2014-2015 y posteriores, se podría asociar con las leyes que se han implementado en Chile y con el aumento de la supervisión de las escuelas. Un caso paradigmático es el de la Ley de Inclusión válida desde el 2015, que buscaba eliminar el lucro, la selección y el financiamiento compartido.

Figura 1. Evolución del porcentaje de establecimientos que realizan algún tipo de ordenamiento para establecimientos de educación media entre 2007 y 2020.



Fuente: Elaboración propia.

b) Efecto de las prácticas punitivas en resultados de pruebas estandarizadas

Para estimar el efecto de las prácticas punitivas en los resultados de pruebas estandarizadas, se construyó una base de datos que contó solo con los/as estudiantes que asistieron a un colegio que tenía sólo educación básica hasta 8vo básico, y que debieron cambiar de establecimiento en 1ro medio. Lo anterior implicó eliminar de nuestro análisis a los establecimientos completos, así como aquellos que tienen 7mo y 8vo básico junto con educación media. Con esto la muestra utilizada contiene 550 establecimientos, con un total de 44.773

estudiantes (cluster 1: 187 colegios, 14.012 alumnos; cluster 2: 158 colegios, 15.855 alumnos; cluster 3: 125 colegios, 10.501 alumnos; cluster 4: 80 colegios, 4.405 alumnos)

El efecto estimado (tabla 3) para matemática como lectura en la prueba SIMCE del año 2018, sería negativo para todas las dosis de tratamiento consideradas. Toda vez que se ha controlado por variables sociodemográficas como por variables de las escuelas antes de ser aplicado el tratamiento.

Los resultados muestran que tanto para matemática como lectura el efecto promedio del tratamiento sería incremental a medida que se aplican dosis mayores de este tipo de tratamiento. En otras palabras, colegios que aplican una mayor cantidad de prácticas punitivas al interior de sus establecimientos, tendrían en promedio un efecto más negativo sobre los resultados de los estudiantes, que aplicar niveles menores de este tipo de prácticas.

En términos de magnitudes es posible observar que el efecto negativo estimado, tanto para matemática como lectura, llegaría a ser prácticamente un 20% de una desviación estándar en los colegios donde se aplica en mayor magnitud este tipo de prácticas punitivas.

Tabla 3. Efecto promedio del tratamiento sobre los tratados (ATT) para distintas dosis del tratamiento

Grupo	Efecto promedio sobre los tratados		Falso tratamiento	
	Matemática	Lectura	Matemática	Lectura
(1 vs 0)	-3.08* (1.77)	-4.50*** (1.70)	-0.52 (0.99)	-0.61 (0.85)
(2 vs 0)	-4.45* (2.32)	-5.31*** (1.50)	-0.93 (1.09)	-0.37 (1.02)
(3 vs 0)	-9.77*** (2.79)	-9.65*** (2.90)	-0.67 (1.30)	-2.69* (1.50)
Promedio Resultado Potencial				
0	242.7*** (1.85)	240*** (1.24)	236.1*** (1.16)	232.9*** (1.27)

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el falso tratamiento mostró no ser significativo en prácticamente todas las estimaciones realizadas, por lo que podemos asumir que es altamente probable que el supuesto de selección en observables se cumpla.

Resultados diferenciados por sexo

Los resultados diferenciados por sexo en estudiantes muestran que los hombres tendrían un efecto negativo asociado al tratamiento, efecto que muestra ser significativo tanto para matemática como lectura, para todas las dosis de tratamiento consideradas. Efecto que se traduciría en una reducción de casi un 27% y un 23% de una desviación estándar en matemática y lectura respectivamente, para los casos donde la mayor dosis de tratamiento ha sido aplicada. Por otro lado, las primeras dos dosis del tratamiento muestran prácticamente el mismo efecto tanto en matemática como en lectura, y dicho efecto sería prácticamente la mitad que el efecto sobre estudiantes a quienes se les aplicó la dosis más elevada de tratamiento.

En el caso de las mujeres, se observa que solo las dosis más elevadas del tratamiento mostrarían un efecto significativamente distinto de cero. Efecto que sería poco menos que la mitad del efecto

estimado para los estudiantes hombres. Los resultados antes descritos son consistentes con la literatura sobre prácticas punitivas, donde se ha mostrado constantemente que, serían los estudiantes hombres quienes son más afectados por este tipo de prácticas al interior de los establecimientos (Calvin et al., 2017).

El falso tratamiento mostró que el efecto no sería significativo para ninguno de los sectores evaluados, haciendo más probable el cumplimiento del supuesto de selección en observables.

Resultados diferenciados por expectativas parentales

En relación con las expectativas parentales, se suele mencionar que serían un buen predictor de los resultados académicos (Pearce, 2006). Expectativas que suelen ser creadas como reflejo de características como motivación, habilidad, rendimiento observado por los padres, así como sus propias esperanzas o perspectivas sobre el futuro (Cook, 2009; Rubie-Davies et al., 2010).

Al diferenciar nuestras estimaciones entre expectativas altas (ir a la universidad) y bajas (no ir a la universidad), se muestra que el efecto de mayores dosis del tratamiento sería altamente negativo, y que, al parecer, éste afectaría de igual manera a estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. Así, estudiantes con altas expectativas (matemática -9.27, DS 2.66; lectura -10.73, DS 2.89) y bajas expectativas (matemática -10.34, DS 2.41; lectura -8.89, DS 2.89) que reciben mayores dosis de tratamiento tendrán asociada una reducción en sus resultados en pruebas estandarizadas de casi un 20% de una desviación estándar. El falso tratamiento muestra que el efecto no sería significativo para ninguno de los sectores evaluados, haciendo más probable el cumplimiento del supuesto de selección en observables.

Resultados diferenciando entre estudiantes que han repetido antes de 4to básico

Los resultados dan cuenta que estudiantes que han repetido en establecimientos que tienen las dos primeras dosis del tratamiento, no tendrían un efecto significativo tanto para matemática como para lectura. Solo la mayor dosis de tratamiento mostró tener un efecto negativo y significativo en lectura alcanzando casi un 22% de una desviación estándar de la prueba SIMCE (-11.2, DS 4.37). A diferencia de lo observado para estudiantes que no han repetido, donde se ve que el efecto estimado sería incremental y negativo.

El efecto estimado para aquellos con la tercera dosis de tratamiento (matemática -10, DS 2.61; lectura -9.44, DS 2.61), es algo menor que el efecto estimado en lectura para quienes han repetido. Estos resultados estarían dando cuenta que estudiantes repitentes no tendrían, necesariamente, un efecto negativo adicional relacionado con las prácticas punitivas que se les aplican. El falso tratamiento muestra, nuevamente, que el efecto no sería significativo para ninguno de los sectores evaluados, haciendo más probable el cumplimiento del supuesto de selección en observables.

Resultados diferenciados por dependencia del establecimiento

Finalmente, se muestran los resultados diferenciados por la dependencia del establecimiento, estos muestran que para los colegios municipales a medida que se incrementa la cantidad de prácticas punitivas (dosis) el efecto del tratamiento va siendo incrementalmente negativo llegando, en los colegios municipales, a implicar una reducción de casi un 20% de una desviación estándar en puntajes (matemática -9.72, DS 2.56; lectura -10.2, DS 1.96). En cambio,

en los colegios particulares subvencionados este efecto, si bien sigue siendo significativo, no sería tan pronunciado (matemática -7.52, DS 3.74; lectura -5.22, DS 3.16)

El falso tratamiento muestra, que el efecto no sería significativo para ninguna de las dosis ni sectores evaluados en los colegios municipales, por lo que sería probable que el supuesto de selección en observables se esté cumpliendo. Sin embargo, el falso tratamiento para los colegios particulares subvencionados, muestra que para las primeras dos dosis podría haber otras variables que estén afectando el efecto estimado. Así, estos resultados podrían estar sesgados por otras variables no observadas por los investigadores.

c) Relación entre ordenamiento por habilidad y prácticas punitivas

En esta sección se indaga sobre la relación entre las prácticas de ordenamiento por habilidad descritas y las prácticas punitivas consideradas en esta investigación. Con la finalidad de dar contexto a las estimaciones, primero se muestra qué variables tienen alguna relación con las prácticas punitivas, en el sentido que permiten aumentar o disminuir la probabilidad de ser afectado por éstas, para luego mostrar los resultados de la relación de estas con el ordenamiento por habilidad.

Probabilidad de ser afectado por algún tipo de práctica punitiva

Los principales resultados se muestran en las Tablas A5 a la A7 de los anexos. A modo general, se puede mencionar que las variables que reducen, como aquellas que incrementan, la probabilidad que les apliquen este tipo de prácticas son muy consistentes entre las distintas prácticas punitivas analizadas.

Dentro de los principales factores individuales que reducen la probabilidad que alguna de estas prácticas sea aplicada se encuentran: ser mujer, si las expectativas de los padres son altas (ir a la universidad), si los padres piensan que ir a la escuela es importante. Todas mostraron ser significativas para los tres niveles considerados y para todas las prácticas punitivas consideradas. Asimismo, el ingreso del hogar, la educación de la madre y el porcentaje de asistencia a la escuela serían variables que actuarían como protectores, ayudando a reducir la aplicación de este tipo de práctica, pero en proporciones mucho menores a los primeros factores mencionados.

En relación con las variables a nivel de establecimiento se puede concluir que, existiría evidencia para afirmar que mientras los establecimientos aumentan su nivel socioeconómico existiría una menor probabilidad de que apliquen este tipo de prácticas, siendo la educación secundaria donde dicha tendencia es mucho más marcada. También escuelas donde el porcentaje de estudiantes indígenas y las zonas rurales es mayor (excepto en la no participación de actividades) reducirían considerablemente la probabilidad de recibir alguna práctica punitiva de las consideradas en esta investigación. Por último, escuelas donde el clima escolar es mejor tendrían una menor probabilidad de aplicar este tipo de prácticas.

Por otro lado, los factores individuales que aumentan la probabilidad de recibir prácticas punitivas aumentarían en el caso de estudiantes inmigrantes (nacidos fuera de Chile), aquellos/as estudiantes que su madre pertenece a un pueblo indígena, el estudiantado que han repetido algún grado y si presentan algún tipo de necesidad educativa especial. Siendo la repetencia la variable que está más asociada con suspensiones, intentos de expulsión de las escuelas y con la posibilidad de mantenerse en la escuela sujetos a restricciones impuestas por la escuela. Dos variables que aparecen como relevantes tienen que ver con opiniones de apoderados acerca de la escuela, la creencia que pueden tener éxito sin finalizar la escuela, y que la escuela es una pérdida de tiempo, éstas muestran cómo pueden influir en el comportamiento de los/as

estudiantes el desinterés por la escuela que pueden tener sus padres. De éstas, la última variable es la que mostró el mayor efecto en todas las prácticas punitivas analizadas.

En relación con las variables a nivel de la escuela que pueden aumentar la probabilidad de recibir alguna práctica punitiva, destaca la tasa de repitencia de los colegios y el porcentaje de estudiantes inmigrantes en las escuelas. Asimismo, asistir a un colegio con dependencia particular subvencionado por el estado, de mayor tamaño (colegios completos), selectivos, y que hayan firmado la ley de subvención escolar preferencial (esta implica que tienen un mayor número de estudiantes de menor SES), aumentan considerablemente la probabilidad de ser afectado por este tipo de prácticas punitivas. Por último, el índice de autoestima y motivación mostró que también estaría asociado con un aumento de la probabilidad de recibir este tipo de prácticas.

Ahora bien, a las magnitudes estimadas, dentro de las variables asociadas a una menor probabilidad de recibir algún tipo de práctica punitiva, destacan las variables ser mujer y la creencia de los padres que asistir a la escuela es importante. La primera de éstas, de acuerdo con las respuestas de apoderados, tendría un mayor efecto en condicionalidad, suspensiones e intentos de expulsión, tanto en educación primaria, donde reduciría la ocurrencia de algún castigo en aproximadamente un 40% y 80% dependiendo de la práctica punitiva considerada, y en secundaria, ésta reduciría la magnitud de ocurrencia en más o menos un 30% y 40%, según la práctica punitiva que se considere. Así mismo, la creencia de los/as apoderados/as de que asistir a la escuela es importante, mostró estar asociada consistentemente con las mayores reducciones de la ocurrencia de ser excluido o ser cambiado de sala de clases, donde para primaria dicha reducción sería aproximadamente entre un 40% y 60%, y para secundaria sería cercana al rango de 45% y 65%, dependiendo del tipo de práctica punitiva considerada.

Por otro lado, de aquellas variables que tienen una mayor asociación con el aumento de la probabilidad de ser afectado de algún tipo de castigo, destacan por su magnitud y consistencia entre los niveles, el indicador si el estudiante ha repetido antes del nivel considerado y la creencia de los padres que asistir a la escuela es una pérdida de tiempo. Esta última destaca entre todas las variables consideradas, ya que muestra que si los padres consideran que la escuela carece de utilidad podría estar asociado a un aumento de 2 o más veces en la ocurrencia de algún tipo de práctica punitiva, estos resultados son consistentes tanto para primaria como secundaria. Así mismo, con relación a prácticas punitivas específicas, destacan por sus magnitudes el “cambio de sala de clases” y los “intentos de expulsión”, la primera que podría aumentar su ocurrencia aproximadamente entre 6 y 8 veces si los padres consideran que la escuela no tiene utilidad, y la segunda podría aumentar entre 3 y 4 veces, de acuerdo con estas estimaciones. En menor medida, pero no menos relevante, la exclusión de actividades podría aumentar entre 2 y 3 veces, así como ser suspendido o puesto condicional podría aumentar aproximadamente entre 1 y 2 veces, por el hecho que los padres no consideren útil asistir a la escuela. Es importante mencionar que dicha creencia puede tener aparejada una serie de actitudes y decisiones de los padres que al parecer podrían influir de manera negativa en el comportamiento y en el rendimiento del estudiantado.

Tal como se mencionó previamente, la repitencia escolar, es la segunda variable sociodemográfica que mostró los mayores coeficientes. Según nuestras estimaciones, estaría asociada con un aumento en la ocurrencia de alguna práctica punitiva que podría ir desde aproximadamente un 30% hasta un aumento de poco más de una vez. Lo anterior varía de acuerdo con el tipo de práctica punitiva considerada, pero muestra ser consistente entre los grados considerados y la cantidad de prácticas punitivas informadas por padres y estudiantes.

En relación a las variables a nivel del establecimiento, se estimó que a mayor nivel socioeconómico se observaría una menor aplicación de prácticas punitivas, comparado con los establecimientos de menor nivel socioeconómico; así mismo, las escuelas rurales, aquellas donde

hay un porcentaje mayor de estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario y aquellos establecimientos donde se observa un mejor clima escolar, tendrían una menor probabilidad de utilizar un número mayor de prácticas punitivas. Los resultados son consistentes entre los distintos niveles considerados, aunque la condición de ruralidad aparece como no significativa en 10o grado.

La principal variable a nivel establecimiento que estaría asociada, consistentemente para todas las prácticas punitivas y para todos los grados considerados, a un incremento en la ocurrencia de algún tipo de práctica punitiva, sería la acumulación de estudiantes repitentes en determinadas salas de clase. En términos de magnitud, ésta mostró ser muy relevante en el número de suspensiones de clases, en las respuestas de los padres como de los estudiantes, donde podría aumentar la ocurrencia aproximadamente dos a tres veces según el nivel considerado. Así mismo, las otras prácticas punitivas consideradas mostraron estar asociadas con un aumento en la ocurrencia entre una y dos veces, según el nivel y práctica punitiva considerada.

A la concentración de estudiantes repitentes le sigue, la concentración de estudiantes inmigrantes en determinados colegios, esta mostró un efecto positivo consistente y significativo para prácticamente todas las prácticas punitivas consideradas, pero solo para educación primaria (4to y 6to grado). Aumentando la ocurrencia de algún tipo de castigo desde casi un 30% hasta poco más de una vez, dependiendo de la práctica punitiva considerada.

Asociación entre ordenamiento por habilidad y prácticas punitivas

Las tablas A8 hasta la A14 de los anexos muestran los resultados para las cinco prácticas punitivas consideradas en esta investigación (A modo de ejemplo, la Tabla 4 muestra los resultados para 4to, 6to y 2do medio para la no participación en actividades). En éstas, es posible ver que la relación entre las medidas de agrupamiento por habilidad y prácticas punitivas existiría y en la mayoría de los casos sería positiva y significativa (excepto por algunos casos raros donde el coeficiente aparece reduciendo la probabilidad). Estos resultados podrían implicar que la probabilidad de ser sujeto de algún tipo de práctica punitiva aumenta al ser agrupado por habilidad al interior de los establecimientos.

Sin embargo, como se puede ver en la Tabla 4 (y en todas las tablas en los anexos), cuando introducimos controles sociodemográficos (como sexo, educación de los padres, expectativas sobre su futuro, entre otras) y controles asociados al colegio (tal como el nivel socioeconómico de la escuela, clima escolar, tasa de repitentes, entre otras) la relación antes observada **desaparece completamente** (es no significativa) en prácticamente todas las medidas de habilidad. Estos resultados, además de ser consistentes entre los distintos niveles, son consistentes entre las respuestas de los padres y estudiantes. Los resultados concluyen que la mayor (o menor) frecuencia de las prácticas de ordenamiento académico no afectan en mayor (o menor) medida la existencia de prácticas punitivas de ningún tipo, aunque estas últimas se asocian estrechamente a atributos individuales y de los establecimientos en su aplicación. Es decir, ambas políticas y prácticas de gestión interna no presentan una relación complementaria, lo cual es un resultado positivo y podría estar estrechamente vinculado a la rápida reducción en la aplicación de las prácticas de ordenamiento en la última década, tal como concluimos previamente.

Tabla 4. Relación entre ordenamiento académico y prácticas punitivas (4to, 6to y 2do medio) respuestas de los padres. Condicionalidad

	Condicionalidad			
	Sin Controles	Controles de Estudiantes	Controles de la escuela	Todos
4to básico				
Reordenamiento académico	0.93 (0.08)	1.03 (0.09)	0.91 (0.07)	0.92 (0.08)
Reordenamiento académico a veces	1.15** (0.08)	1.13* (0.08)	1.05 (0.07)	1.02 (0.07)
Agrupamiento académico	1.32*** (0.08)	1.20*** (0.08)	1.10 (0.07)	1.06 (0.07)
Agrupamiento académico a veces	1.16*** (0.06)	1.04 (0.05)	1.00 (0.05)	0.99 (0.05)
6to básico				
	Condicionalidad			
	Sin Controles	Controles de Estudiantes	Controles de la escuela	Todos
Reordenamiento académico	1.02 (0.07)	1.11 (0.08)	0.99 (0.07)	0.97 (0.07)
Reordenamiento académico a veces	1.08 (0.07)	1.07 (0.07)	0.99 (0.06)	0.98 (0.06)
Agrupamiento académico	1.34*** (0.07)	1.24*** (0.07)	1.10* (0.06)	1.07 (0.06)
Agrupamiento académico a veces	1.23*** (0.05)	1.13*** (0.05)	1.07* (0.04)	1.06 (0.05)
2do medio				
	Condicionalidad			
	Sin Controles	Controles de Estudiantes	Controles de la escuela	Todos
Reordenamiento académico	1.07 (0.05)	0.91** (0.04)	0.95 (0.05)	0.96 (0.05)
Reordenamiento académico a veces	1.08* (0.05)	0.88*** (0.04)	0.89** (0.04)	0.89* (0.05)
Agrupamiento académico	1.10* (0.05)	1.17*** (0.06)	1.01 (0.05)	1.03 (0.06)
Agrupamiento académico a veces	1.06 (0.04)	1.09** (0.05)	1.00 (0.04)	1.03 (0.05)

Errores estándar en paréntesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, el hallazgo más importante de este subcomponente, es que ambas prácticas no son aditivas como una potencial hipótesis inicial anticipaba; es decir, los colegios donde es más frecuente la aplicación de prácticas punitivas no realizan con mayor intensidad prácticas de agrupamiento inicial, agrupamiento académico o reordenamiento académico. Asimismo, las prácticas de ordenamiento académico cada vez son menos habituales en el sistema escolar chileno. Sin embargo, las prácticas punitivas son aplicadas en forma frecuente en nuestro sistema

escolar, teniendo efectos importantes en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, especialmente entre los estudiantes hombres.

B. RESULTADOS SOBRE SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LA RELACIÓN Y USO DE PRÁCTICAS PUNITIVAS Y DE ORDENAMIENTO ACADÉMICO EN ESCUELAS CHILENAS

Las prácticas de segregación y exclusión se configuran discursivamente como acciones cotidianas al interior de las escuelas y en respuesta a un sistema educativo estandarizado y de altas consecuencias, siendo las más frecuentes aquellas asociada a suspensiones y condicionalidades de matrícula de estudiantes. En este marco, las instituciones escolares construyen rutas y procedimientos para la regulación comportamental, lo que se enmarca en una cultura nacional altamente punitiva y un sistema educativo que se ha configurado en clave jurídica mediante la reglamentación de la vida escolar.

Las indagaciones con agentes del sistema SAC y de diferentes instituciones escolares, así como las aproximaciones cualitativas de escuelas y aulas con altas y bajas prácticas de segregación y exclusión muestran que el uso de la punición y el ordenamiento se instala como una micro-práctica para con aquellos estudiantes de difícil educabilidad, que eventualmente son riesgo para alcanzar los estándares asociados. La metáfora de la manzana podrida que daña a otras es utilizada para justificar la separación de estos estudiantes de otros, que eventualmente podrían cumplir con lo esperado. Se utilizan acciones que van desde las anotaciones en el libro de clases, el envío a inspectoría o a convivencia escolar, las suspensiones o expulsiones del establecimiento, o el uso de instrumentos pedagógicos para enviar a casa a algunos estudiantes con tareas pedagógicas. Esta última acción es aprendida por las escuelas en el marco de la pandemia, en dónde se mantuvieron procesos educativos a distancia y no se tuvieron conflictos entre pares por la naturaleza propia de esta nueva modalidad de enseñanza. El riesgo de esta última estrategia “aprendida en pandemia” es su mantención una vez retornadas las clases presenciales, como un tipo de gestión que soluciona a corto plazo los problemas interpersonales que forman parte de la vida escolar de aquellos estudiantes percibidos como altamente conflictivos, pero que ponen en serio riesgo la permanencia y por tanto las trayectorias educativas de estos estudiantes.

En particular, los agentes representantes de las instituciones que conforman el **Nivel SAC** justifican el uso de estas prácticas a través de un marco histórico-cultural asociado a una tradición nacional autoritaria, como una forma de resolver tensiones internas en la escuela asociada al manejo de conflictos, y como el efecto de la tensión de las lógicas de rendición de cuentas que presiona por el cumplimiento de estándares homogéneos. Estas prácticas tendrían efectos en el mantenimiento y maximización de los niveles segregación educativa chilena, expresados como guetificación entre e intra-escuelas. Para ello, se usa la metáfora de las manzanas podridas para dar cuenta que el estudiante que ostentan estos problemas cuando se saca del aula y de la escuela, igual contamina otros espacios, otras aulas, otros contextos escolares, mostrando los efectos que a nivel sistema escolares se genera cuando no se previenen estas situaciones “y simplemente” se expulsa al estudiantado, que termina llegando y contaminando otros establecimientos. Cabe mencionar que el problema está centralizado en el estudiante y sus conductas, y no en la configuración del propio sistema que ofrece trayectorias homogeneizantes a sus estudiantes.

Por otro lado, los participantes cuestionan el papel de los otros indicadores no cognitivos de la calidad de la educación como movilizadores de propuestas más formativas que punitivas al interior

de las escuelas, toda vez que el sistema de pruebas estandarizadas con altas consecuencias mantiene la lógica de castigo hacia las escuelas.

Respecto de posibilidades de transformación de estas prácticas desde la perspectiva de los agentes del Sistema SAC se destacaron el papel de la investigación científica y de la socialización de conocimientos, la producción de instancias de coordinación y articulación entre los distintos subcomponentes del sistema, y un cambio de enfoque hacia formas de disciplina formativa como aspectos relevantes para el abordaje de lo punitivo y el ordenamiento en las escuelas. Para ello, propusieron la generación de orientaciones para la disciplina escolar y el trabajo en torno a los conflictos conductuales y normativos al interior de los establecimientos escolares.

El **estudio mixto, en su componente cualitativo de tipo documental**, que analizó los documentos institucionales de 29 escuelas de caso extremo por su frecuencia de uso de prácticas punitivas y de ordenamiento académico encuentran que, independiente de su uso bajo o alto, construyen rutas y procedimientos valorativos para la regulación comportamental que usan las prácticas punitivas como mecanismos para el disciplinamiento. De la muestra total, 21 de ellos corresponden a establecimientos de educación secundaria y ocho a establecimientos de educación primaria. Asimismo, existe una mayor presencia de establecimientos municipales (15), seguido por 13 establecimientos privados con Subvención Estatal, y solamente 1 establecimiento particular, confirmando la tendencia nacional de una mayor frecuencia de prácticas en instituciones públicas-municipales. Es interesante notar que la gran mayoría de ellos corresponde a liceos bicentenarios y que un tercio de ellos imparte más de una modalidad formativa, ya sea técnica profesional y educación de adultos.

En Chile, las normas y procedimientos sancionatorios frente a las conductas consideradas disruptivas y sancionable deben seguir los principios de no discriminación y gradualidad (Circular 2018; SUPEREDUC Ley 21.128 Aula segura, 2020; ORDINARIO 476, 2009 SUPEREDUC; Cartilla Resolución de Conflictos, Ministerio de Educación). En base a la promulgación de diversos cuerpos legales, las escuelas no pueden aplicar un procedimiento punitivo-excluyente sin que éste se encuentre tipificado en los reglamentos que regulan la vida en comunidad.

En los casos analizados, el uso de estas prácticas se instala de manera gradual y a propósito de la regulación de las normas escolares y el respeto a la autoridad educativa y pedagógica. En tanto, las dieciocho escuelas con altas prácticas construyen un discurso que las posiciona como una salida frente a la pobreza y una vida de precariedades para el estudiantado; y las onces escuelas con bajas prácticas construyen discursos de selección del estudiantado, argumentado que sólo algunos pocos podrán ostentar los valores y la identidad institucional del establecimiento.

Pese a lo anterior, el análisis intercasos presenta algunas diferencias resumidas en la Tabla 5. El acercamiento documental permitió identificar algunas claves que parecieran diferenciar cualitativamente a los establecimientos escolares que en Chile presentan un muy alto o muy bajo nivel de uso de prácticas punitivas y de ordenamiento. El análisis de contenido efectuado sobre el conjunto del corpus textual mostró que tanto en establecimientos con muy alta y muy baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento, los documentos expresan un claro ethos en los documentos oficiales de las escuelas, a través de la manifestación de un “alumno ideal”. Las escuelas que utilizaban prácticas punitivas y de ordenamiento con mucha frecuencia eran liceos técnico-profesionales, cuyo alumno ideal era un futuro trabajador laboral obediente. Los valores expresados fueron de respeto a la autoridad. En estas escuelas, había pocos sujetos (profesores, inspectores) y objetos (libro de anotaciones de clase, inspectoría) descritos en los documentos. En contraste, las escuelas que rara vez usaban prácticas punitivas y de ordenamiento eran en su

mayoría escuelas privadas religiosas o las pocas escuelas públicas conocidas en Chile como “liceos emblemáticos / liceos de excelencia” que seleccionan académicamente a los estudiantes. En ambos tipos de establecimientos, los estudiantes se agrupan de manera homogénea como consecuencia de procesos de selección académicos, religiosos o monetarios. En estas escuelas, los documentos oficiales expresan altas expectativas académicas y sociales de los estudiantes, y los valores incluían valores prosociales como la solidaridad y la reciprocidad. Los documentos también consideraban a las familias una parte importante de los procesos de aprendizaje y “aliados” de la escuela.

Las escuelas con altas prácticas presentan un ideal de escuela en la que explícitamente declaran que el/a estudiante debe avanzar de su entorno presente, pues dicho avance es una mejor alternativa a la realidad actual que viven. Frente a esto, el rol de la institución escolar es formar para la adaptación al medio y la construcción de un contexto diferente al actual. Así, la expectativa de cambio de vida es aquello que prima en estos establecimientos; a lo que los estudiantes deben realizar de manera servil y sin cuestionamientos, al ser la escuela la institución que sabe y toma la mejor decisión de vida estudiantil, esto es coherente con los valores declarados y las consideraciones de la familia vinculadas. Por su parte, las escuelas con bajos niveles de práctica construyen una propuesta valorativa más complejas, incluyendo valores de tipo prosocial y comunitaria. El discurso que construyen en sus documentos institucionales asocian a que la escuela es un espacio privilegiado del que no todos pueden acceder, validando la idea de que la exclusión ocurre antes del ingreso al establecimiento. Aquellos estudiantes que obtienen este mérito pasan a ser portadores de la imagen institucional de la escuela, siendo así el uniforme escolar un importante objeto de regulación conductual, en tanto permite la diferenciación de los estudiantes en relación con otros/as estudiantes de otras escuelas. Frente a esto se construye una expectativa estudiantil asociada a la irreprochable conducta, siendo las familias aquellas colaboradoras en la construcción de una imagen de estudiante de altos valores morales.

Por otro lado, un elemento común de los casos es que ellos dan cuenta que los marcos normativos se construyen sobre la base de rutas y procedimientos de exclusión basados en el respeto hacia la autoridad educativa como valor interactivo y una cultura de cosificación de los estudiantes como un objeto a normalizar. Asimismo, el análisis intercasos da cuenta que las escuelas que presentan altos niveles de prácticas punitivas y de ordenamiento, mantienen rutas de la exclusión que parten del supuesto de que la experiencia presente del estudiante debe ser transformada, siendo la escuela aquella que encauza las conductas a la adaptación a un futuro mejor, mientras que las escuelas con bajos niveles de estas prácticas mantienen fenómenos de exclusión basado en complejos mecanismo de selección y/o de la configuración de un proyecto educativo excluyente.

Estos resultados tensionan las teorías de la inclusión, toda vez que surge un discurso normativo de inclusión asociado a la exclusión, que da cuenta de que existen escuelas para algunos/as estudiantes, ya sea vulnerables, y de los que hay que intervenir en su presente y futuro, o meritantes, en tanto logran pasar las barreras de entradas y ahora son portadores de una identidad institucional que les confiere un lugar diferenciador en comparación a otros. En ambos casos son las características individuales que portan los estudiantes, aquello que predice el uso de estas prácticas como la configuración de una ruta de disciplinamiento al interior de las escuelas.

Tabla 5 Elementos distintivos entre escuelas con muy alta y muy baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento académico.

Características	Alta Frecuencias (18 escuelas)	Baja frecuencias (11 escuelas)
Tipos de escuela más frecuente	Técnico-Profesional (E. Media) con educación adultos	Liceo Bicentenario (excelencia académica); colegio confesional
Discurso dominante sobre ser escuela	Escuela salvadora y/o capacitadora laboral Expectativa de Cambio de la vida actual: actitud adaptativa-servil.	Escuela del éxito. Narran su historia desde el éxito, y los logros. La exclusión se realiza antes de entrar al establecimiento. Fuerte identidad institucional. Uniforme escolar como portador de la imagen de la escuela Expectativa conductual del estudiante intachable.
Valores centrales	Valores individuales: Respeto, responsabilidad, esfuerzo y superación.	Valores individuales: respeto, responsabilidad, autonomía, entre otros. Valores prosociales y comunitarios: fraternidad, cooperación, solidaridad
Ideal de estudiante	Actitud adaptativa para con el medio local/laboral, autoridad y patria.	Estudiante integral: académica, moral-social y espiritual.
Objetos y sujetos declarados en los procedimientos sancionatorios	Agenda escolar, justificativo, plataforma NAPSI, y anotaciones negativas. Profesores jefes e inspectores.	Agenda escolar, justificativos, informes de personalidad, uniforme escolar. Profesores jefes, inspectores, Encargado de Convivencia Escolar, director, Encargado de Educación sexual, y apoderados
Descripciones de familias	Poco cooperadora, asociada a entornos precarios y a la que se debe informar/orientar.	Se les involucra y responsabiliza de la mejora en los resultados educativos. Las familias son las primeras responsables.
Sanciones y faltas	Falta leve asociado a la disrupción en el aula, faltas graves asociada a las faltas hacia la autoridad, desorden y daño y gravísimas asociada a delitos y faltas de respeto a la institución.	Falta leve asociadas a la disrupción en el aula, falta grave asociada a la actitud desafiante, desorden, daño y la irresponsabilidad, mientras que las gravísimas asociadas a delitos y otras acciones, toda vez que se porte el uniforme escolar. Asimismo, las sanciones parecen estar asociadas a las exigencias de la irreprochabilidad conductual (irrespetuoso) y el no querer estar en la escuela (inasistencia). Aparecen referencias explícitas sobre el diálogo formativo.
Diversidad que abraza	NEE, ritmos de aprendizajes y en algunos casos a las diferencias de género.	NEE, ritmos de aprendizajes, con avances en el reconocimiento de la diversidad de género, étnica, sociocultural, territorial y religiosa.
Lo reparatorio	En general es confuso, pero cuando aparece se restringe a: restitución física de objetos dañados, pedir disculpas públicas y realizar servicios comunitarios.	En general es confuso, pero cuando aparece se asocia a disculpas públicas y diálogo entre pares.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora, la estrategia etnográfica con 4 instituciones escolares de caso extremo (2 con altas frecuencias y 2 con baja frecuencia en el uso de prácticas punitivas y de ordenamiento) que fue diseñado en dos niveles -escolares y de aula- para rastrear las rutas y procedimiento de disciplinamiento al interior de las escuelas muestran que los discursos de lo punitivo y el ordenamiento surge vinculados con narraciones de avance y transición en el marco de una cultura organizacional que ha intentado ser inclusiva en una política educativa que los evalúa por serlo. Esta exigencia se presenta con modelos históricos donde las conductas de los estudiantes son reguladas mediante estrategias de control disciplinario y homogeneizante, y a propósitos de discursos judicializantes de la vida escolar.

Las observaciones de las acciones desarrolladas en las escuelas, los ejercicios participativos con directivos y profesionales de apoyo, así como las entrevistas a diferentes actores de la comunidad educativa muestran que la implementación del protocolo de violencia escolar y gestión de conflictos está llena de vicisitudes o acontecimientos no previstos en los reglamentos, y que alude a cómo la escuela comprende y valora la diversidad del estudiantado; así como en qué estado se encuentra en el camino de ser una escuela inclusiva. Al respecto se advierten distintas

dimensiones presentes dentro del análisis de la ruta de las prácticas punitivas y de ordenamiento presentes en cada uno de los casos (ver tabla 6).

Tabla 6. Análisis de semejanzas y divergencias entre los casos participantes

Dimensiones	Caso 1 (Escuela altas prácticas)	Caso 2 (Escuela altas prácticas)	Caso 3 (Escuela bajas prácticas)	Caso 4 (Escuela Bajas prácticas)
Prácticas de ordenamiento y punitivas	Presencia de Prácticas punitivas especialmente en espacio de aula	Presencia de prácticas de ordenamiento especialmente desde 1° de enseñanza media año y prácticas punitivas	Bajas prácticas punitivas asociado a casos particulares y no se evidencian prácticas de ordenamiento	Bajas prácticas punitivas y ordenamiento en base a comportamiento y rendimiento académico
Cultura escolar en el pasado	Cultura marcada por acciones de ordenamiento y punitivas		Cultura interna dialógica	
Narrativa de escuela: Transición	Avanzar desde una cultura escolar altamente punitiva hacia una escuela centrada en la inclusión.		Avanzar desde escuela selectiva hacia escuela inclusiva	Avanzar desde una escuela altamente estigmatizada hacia una escuela que otorga oportunidades
Cohesión institucional	Baja cohesión institucional Desacuerdo dentro de la comunidad educativa entre la mantención de prácticas punitivas/ formativas.		Alta cohesión institucional Acuerdos en la escuela de agotar instancia formativa antes de proceder a la aplicación de medidas punitivas/ Acuerdos respecto de la atención integral y temprana hacia los estudiantes	
Equipo de gestión en convivencia escolar y psicosocial	Integración y redefinición de los equipos de gestión		Sistema de gestión articulado entre los distintos estamentos	
Mecanismo de expulsión	Mecanismos explícitos de expulsión de estudiantes cuando éstos no se ajustan a las normas, encontrándose muy detallado en sus reglamentos, los cuales utilizan sin mayor análisis de cada uno de los casos en desmedro de prácticas dialógicas o reparadoras		Procedimientos graduales en el uso de lo punitivo, primando instancias de diálogo con estudiantes y familias y en casos extremos se procede con alguna sanción.	
Cambios pedagógicos	Se identifican caminos hacia planificaciones pedagógicas en formato de diseño universal y con pertinencia cultural y territorial para todos los y las estudiantes			

Fuente: Elaboración propia.

Como primer aspecto se evidencia que en las escuelas que presentaron una alta ocurrencia de prácticas punitivas y de ordenamiento en el estudio cuantitativo resultó factible evidenciar dichas prácticas por medio del estudio etnográfico, emergiendo como diferencias entre ellas más bien

que en caso 1 se daban mayormente prácticas punitivas dentro del aula como medio disciplinario hacia estudiantes que no seguían las normas dentro de este espacio. Por su parte, en la escuela 2 se advierten tanto prácticas punitivas dentro y fuera del aula asociada a comportamiento y cumplimiento de la norma impartida por la escuela, así como también prácticas de ordenamiento desde primer año medio asociado a su rendimiento académico. Por su parte, consecuente con el análisis cuantitativo las escuela 3 y 4 que reportaron bajas prácticas punitivas y de ordenamiento se evidencian en el trabajo de campo. En particular estas escuelas tienden a generar instancias más bien formativas o de atención integral a casos puntuales identificados como problemáticos, prevaleciendo instancias dialógicas con los estudiantes y sus familias. Sin embargo, en la escuela 4 es posible observar prácticas de ordenamiento ligado al requerimiento que realizan empresas privadas para la aceptación de sus estudiantes en lugares de trabajo.

Las escuelas con mayores prácticas punitivas y de ordenamiento reconocen que históricamente ha predominado en ellas una cultura escolar marcada por acciones de ordenamiento y punitivas, entendidas como la forma de normar y disciplinar al estudiantado. Por el contrario, en las escuelas con bajas prácticas señalan que su cultura escolar ha estado marcada por una tendencia a establecer relaciones cercanas y dialógicas como forma de resolución de conflictos. En la actualidad, en todos los casos estudiados se advierte la presencia de una construcción narrativa que refiere a considerar que su escuela está en un proceso de transición, que tiene como principal hito la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión. De esta manera, tanto la escuela 1 y 2 presenta como desafío principal avanzar desde una cultura escolar etiquetada como “tradicional” marcada por lo extendido de las prácticas punitivas y de ordenamiento hacia una escuela inclusiva, y, la escuela 3 y 4 fortalecer su cultura interna centrada en una convivencia formativa en un escenario en el que ya no pueden seleccionar a los estudiantes que ingresan sino que trabajar con la diversidad estudiantil.

Sobre esta narrativa, las divergencias comienzan a emerger en las formas adoptadas para trabajar en torno a dicha transición. Siendo así, los casos de alta frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento en la fase cuantitativa comparten una extendida mantención de la ocurrencia y concurrencia de prácticas punitivas y de ordenamiento de manera explícita en el quehacer cotidiano. Esto es más claro en uno de los casos, que mantiene prácticas históricas de a) segregación de estudiantes mediante cursos ordenados por rendimiento académico y problemáticas sociales del estudiantes, que son explicados desde la necesidad de abordar la gran heterogeneidad de edades intra-aula y los eventuales conflictos derivados del ciclo vital asociado; b) la atención individual del estudiante considerado problemático, c) la fuerza discursiva puesta en la acción de derivación interna mediante fichas de derivación, y d) la preponderancia del registro escolar- ya sea a través de la ficha de derivación o en el libro de clases a través de anotaciones negativas. No obstante, el otro caso de altas prácticas instala un conjunto de iniciativas orientadas a la transformación de esta cultura en nuevos modelos de gestión que involucran a parte de la comunidad educativa, encontrando pequeñas discrepancias entre actores en este procedimientos, cuestión que es caracterizada como una pugna organizacional por la otra escuela de similares características, aludiendo a visiones contrapuestas entre una mirada que aboga por la mantención la tradición punitiva y otra que busca generar instancias formativas y contención emocional como modo de gestión de conflictos.

Por otra parte, en todos los casos estudiados aparece como relevante el tema de la cohesión de los equipos para favorecer una convivencia escolar menos punitiva, así como también avanzar hacia una educación inclusiva. Al respecto, en la escuela 2 se advierte una baja cohesión entre sus distintos miembros, puesto que existen diferencias de miradas, así como de prácticas

asociadas a este tema, que aún no han logrado subsanar. En este sentido, en esta escuela se plantea la necesidad de reforzar los vínculos comunicantes entre los equipos de gestión y los docentes. Por el contrario, en las escuela 3 y 4 prevalece una alta cohesión institucional, apareciendo como elementos diferenciadores, el que en la escuela 3 existen acuerdos, así como también prácticas tendientes a agotar todas las instancias formativas necesarias antes de proceder a la aplicación de medidas punitivas. Por su parte, en la escuela 4 existe un alto compromiso y trabajo conjunto para favorecer una atención integral y temprana a los estudiantes antes que presenten un problema mayor, para lo cual se ha construido un nuevo dispositivo de gestión de las situaciones conflictivas en una escuela. Este dispositivo implicaría el trabajo articulado entre agentes involucrados en las rutas y procedimientos para la gestión de la heterogeneidad del estudiantado. Finalmente, la formación en inclusión en el aula y en los espacios escolares, incluyendo las formas de planificación y evaluación desde la lógica del Diseño Universal de Aprendizajes, el aprendizaje basado en proyectos, entre otras estrategias que tienden a un currículum diverso y culturalmente pertinente con la realidad social y cultural de sus estudiantes.

En todos los casos estudiados emerge como un aspecto central la importancia que ha tenido el incorporar profesionales del área psicosocial, así como también crear equipos que se hagan cargo de la temática de convivencia escolar. Sin embargo, el nivel de desarrollo y articulación presenta diferencias entre los casos. En las escuelas 1 y 2 se ha avanzado en la contratación de profesionales, así como también contar con un encargado del área de convivencia, pero éstos aún trabajan de manera más aislada del resto de la comunidad escolar, existiendo tensiones especialmente con algunos docentes en la implementación de nuevas formas de convivencia al interior de la escuela y el aula. La escuela 1 ha avanzado en la reorganización del equipo de convivencia, incorporando líderes intermedios que están redefiniendo la forma en que se gestionan los conflictos en el aula, a través de la incorporación de profesionales psicosociales que apoyan individualmente a estudiantes dentro del aula durante las asignaturas, con menor presencia de estrategias de trabajo grupal con el curso. Por el contrario, en las escuelas 3 y 4 se advierte que han avanzado hacia la configuración de un sistema de gestión que ha logrado convocar y generar trabajo conjunto entre los profesionales del área psicosocial y el profesorado de manera coordinada.

A pesar de estos avances, el tema de la expulsión (acotada y prolongada) de estudiantes es un aspecto que ronda en el quehacer de todas las escuelas, como una de las medidas punitivas. Al respecto, se aprecian aspectos comunes en las escuelas de altas prácticas punitivas (Casos 1 y 2), en las cuales se construyen mecanismos explícitos de expulsión de estudiantes cuando éstos no se ajustan a las normas, encontrándose muy detallado en sus reglamentos, los cuales utilizan sin mayor análisis de cada uno de los casos. Por lo tanto, en las escuelas de alta frecuencia construyen mecanismos de intensificación de lo punitivo para casos complejos, iniciándose con estas acciones antes que con otras de tipo dialógicas o reparadoras. Por el contrario, en las escuelas con bajas prácticas (Casos 3 y 4) se ha logrado instalar un conjunto de medidas que tiene por finalidad agotar toda instancia formativa antes de proceder a la aplicación de medidas punitivas tipo suspensión, condicionalidad y cancelación de matrículas. En otras palabras, se configura una gradualidad del uso de estrategias disciplinarias, que tiene por efecto que los castigos aplicados ante faltas sean percibidos como más justos y menos arbitrarios. En ambos casos, en aquellas situaciones en las que los adultos de la escuela no encuentran una respuesta favorable a conductas estimadas como inapropiadas, se propician mecanismos sutiles de exclusión de la diversidad educativa. Lo anterior se advierte de manera diferenciada en ambos establecimientos: mientras que en uno de ellos se instala una justificación afectiva que interpela

al ambiente familiar y la discordancia del estudiante con él; el otro privilegia una narración empresarial desde el éxito y la responsabilidad individual para optimizar la disposición de recursos. En ellas, también se observa un alto protagonismo de articulación/conocimiento de la familia y el contexto. A diferencia de las escuelas de altas prácticas, donde existen una serie de conflictos organizacionales entre las distintas áreas que se han incorporado en la "transición", las de bajas prácticas existen mecanismos que se van institucionalizando y una visión compartida de la relevancia y los procedimientos, que otorga una cohesión mucho mayor, ya sea en formato de régimen "familiarista" (Caso 3) o "empresarial" (Caso 4).

Finalmente, se aprecia como elemento común en todos los casos la justificación de un currículum inclusivo para el trabajo preventivo en materias de convivencia escolar. Esto se asocia con una práctica docente que abraza la inclusión como una oportunidad de desarrollo y como algo positivo para todos los estudiantes. Aquí, elementos importantes son la planificación y evaluación diferenciada siguiendo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, y con alto apoyo del área técnico-pedagógica y de los profesionales de apoyo pedagógico y psicosocial, quienes trabajan directamente con los profesores de aula regular. Esto ha significado dar mayor protagonismo a la voz de los estudiantes, horizontalizando las relaciones de saber/poder y, en consecuencia, ha implicado una negociación constante de la autoridad pedagógica en el aula. Entonces, en vez de "váyase a inspectoría" como reacción primera e inmediata ante la transgresión de las normas, el profesorado genera como primera instancia acciones de diálogo directo con el/la estudiante. Pero no solo en eso se juega la acción formativa, pues en las escuelas con bajas prácticas, así también como en la escuela con altas prácticas que se define a sí misma en transición, se identifican caminos hacia planificaciones pedagógicas en formato de diseño universal y con pertinencia cultural y territorial para todos los y las estudiantes. En ellas, los equipos de gestión y el profesorado señalan que la implementación del nuevo Decreto 67 sobre evaluación y calificación de los aprendizajes, que eliminó la reprobación automática por causales de inasistencia y bajo rendimiento, ha generado importantes desafíos curriculares para el profesorado, que requieren de enfoques y modelos curriculares inclusivos.

Los equipos directivos relatan que estos caminos no han sido nada fáciles y han debido capacitarse para ello. Por tanto, las acciones de formación continua en educación y particularmente en currículum inclusivo, parecen claves para comprender por qué estos establecimientos presentan bajas prácticas punitivas y de ordenamiento. En tres de las cuatro escuelas, los equipos directivos señalan que hay diferencias entre profesores con más trayectoria docente y con menos en las posibilidades de avanzar hacia un currículum inclusivo que permita disminuir el ordenamiento académico y el castigo excesivo por mal comportamiento como prácticas de segregación y exclusión. Mientras que docentes de más trayectorias serían más reticentes a adoptar la "nueva" lógica inclusiva y a participar en las actividades de formación, los profesores de menor trayectoria parecieran "ya venir" con la lógica de inclusión incorporada, aun cuando ésta se asocia a una cultura de profesionalismo que les dificulta el tomar contacto cercano con los estudiantes.

A modo síntesis, las indagaciones van delineando cómo las trayectorias escolares del estudiantado se ven configurada en el marco de prácticas de ordenamiento entre los cursos y a propósito de acciones de disciplinamiento que parten en el aula y terminan fuera de la escuela. Esto se valida por los discursos de quienes gestionan el espacio escolar y por las propias normas que regulan la vida en comunidad. Al interior de las escuelas es posible encontrar discursos que

idealizan una trayectoria escolar y laboral del estudiantado, instalando el discurso que tener una oportunidad educativa -estudiar en dicho establecimiento- o tener acceso a fuente laboral, se logra en la medida en que el estudiantado se adecúa a las normas y valores institucionales. Estas normas y valores, declarados en los reglamentos internos y difundidos públicamente en la plataformas digitales de los establecimientos educativos, actúan como un marco legal que justifica el uso de acciones de exclusión y segregación al interior de los propios establecimientos educacionales para con estudiantes disruptivos o diversamente disfuncionales.

Las trayectorias escolares a su vez se ven tensionadas por contextos escolares que han intentado ser inclusivos, a fuerza de una política pública que los evalúa por serlo y un deseo continuo de intentar ser una mejor institución para sus estudiantes. Frente a ello, la inclusión aparece como un discurso de presión desde las políticas educativas, y de transición desde la narrativa de la propia escuela. En esta transición, aquellas instituciones que paulatinamente han intentado ser más inclusivas, comienzan a abordar de una manera más formativa sus conflictos y son capaces de valorar y reconocer la diversidad del estudiantado, integrando enfoques de gestión del conflicto donde la punición y el ordenamiento no son los únicos mecanismos para el disciplinamiento y regulación comportamental del estudiantado. Los resultados cualitativos revelan que, como parte de la transición hacia un enfoque más inclusivo y formativo, las escuelas enfatizan las siguientes estrategias que han logrado iniciar con mucho esfuerzo: (a) la integración armoniosa las áreas de convivencia e inspectoría; (b) la incorporación de líderes docentes de nivel intermedio que actúan de manera formativa para gestionar conflictos, quienes se incorporan a los equipos de convivencia escolar para “pedagogizar” la gestión de conflictos, y (c) el diseño e implementación de modelos curriculares que permiten, desde un enfoque de inclusión, la diversificación curricular para todo el estudiantado con énfasis en distintos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje al interior de las aulas.

Desde la perspectiva de las escuelas, estas estrategias les han permitido avanzar hacia una gestión de la heterogeneidad menor segregadora, menos punitiva y por tanto menos excluyente. En sus discursos, los participantes contrastan este tipo de estrategias con el uso excesivo de mecanismos punitivos y de ordenamiento académico entre cursos, que son reconocidos como históricos, en tanto forman parte de la “antigua” cultura escolar autoritaria que aún caracteriza a muchas escuelas chilenas. Los efectos del uso de este tipo de estrategias son reconocidos como positivos por cuanto tienden a mejorar la relación entre las y los estudiantes, y entre estudiantes y profesores. Las escuelas también advierten que con el tiempo este tipo de estrategias basadas en un enfoque más inclusivo y democrático, que aumenta la voz de los estudiantes y de sus apoderados, va construyendo una cultura escolar con más agencia de parte del estudiantado, de los grupos curso y de los padres y apoderados, lo que conlleva nuevos desafíos para los equipos de gestión escolar y de convivencia escolar.

En este escenario, las cuatro escuelas coinciden en dotar de relevancia a tres aspectos para favorecer una cultura inclusiva en esta transición. El primero de ellos es la necesidad de avanzar hacia la incorporación de equipos psicosociales para la gestión y la prevención de los conflictos. Luego, destaca la necesidad de fomentar la coordinación entre el área de convivencia escolar e inspectoría, instancias que además han sido contrapuestas en su forma de abordar las problemáticas, siendo la primera caracterizada por el desarrollo de estrategias formativas y la segunda como el paradigma de la acción punitiva disciplinadora. En tercer lugar, la opción por incorporar líderes docentes de nivel medio que sean capaces de actuar de manera formativa en la gestión del conflicto desde el desarrollo e implementación de un currículum inclusivo.

5. CONCLUSIONES

Chile ha avanzado en una educación inclusiva y garante de derechos para el acceso a la educación. Pese a ello, las evidencias nos muestran que persisten prácticas de exclusión, asociada al manejo de la heterogeneidad estudiantil. Estas prácticas se asocian a lo que la literatura internacional ha definido como prácticas de disciplina punitiva y de ordenamiento académico, que buscan organizar la práctica educativa, mediante la estructuras de cursos homogéneos y la erradicación del conflicto del aula regular. En Chile no se ha estudiado la asociación de estas prácticas y los significados que vinculan su uso en nuestras escuelas. Este es el primer estudio nacional que analizó estas prácticas de gestión educativa, el cual utiliza una metodología mixta y secuencial en fases para analizar la magnitud, relación y efectos de estas prácticas en el sistema escolar e identificar instituciones escolares que maximizan/moderan su uso en la gestión de la heterogeneidad de las características del estudiantado.

Los resultados muestran que no existe una relación cuantitativa en el uso de ambas prácticas (punitivas y de ordenamiento). Aun cuando, cualitativamente los agentes escolares relacionan ambas acciones como parte de la cultura de disciplinamiento escolar, lo cual podría estar vinculado con la rápida reducción de los diferentes mecanismos de ordenamiento académico observadas en la última década en nuestro país.

Este estudio evidencia que se han reducido entre el 50% y 70% el grupo de colegios que las aplicaba regularmente a comienzos de la década anterior, reflejando que en la actualidad solo un grupo reducido de colegios las utiliza sistemáticamente, con mayor frecuencia entre los de enseñanza media. Este resultado es consistente con la respuesta de los apoderados de 4o y 6o básico, como de 2o medio, a la pregunta de si sus hijos han sido cambiados de curso en los últimos dos años en el mismo colegio, donde solo entre 1,1%-1,3% responde afirmativamente, siendo ésta la práctica punitiva menos frecuente entre las analizadas.

Por otra parte, los estudios de caso para instituciones de enseñanza secundaria dieron cuenta que cuando se aplica, el ordenamiento académico es más bien una práctica que se valida en la cultura escolar para organizar los primeros cursos y, en el caso de liceos Técnico Profesional, durante la transición a especialidades técnicas-profesionales, siendo el criterio comportamental uno, entre varios otros, con los cuales se ordena a los cursos por nivel.

Las razones de este cambio radical de prácticas excluyentes durante la década no son indagadas por este estudio, pero son coincidentes con la implementación de reformas estructurales relevantes en nuestro sistema escolar, como son la ley de subvención escolar preferencial, el sistema de aseguramiento de la calidad y la ley de inclusión. Por otra parte, este masivo cambio en las prácticas de ordenamiento refleja que es factible modificar estrategias de exclusión educativa muy arraigadas en las culturas escolares a partir de las propias decisiones de las comunidades educativas, sin requerir cambios legales específicos para ello. Esta conclusión es muy relevante respecto a las expectativas que se pueden albergar para promover cambios que posibiliten reducir la alta frecuencia de las prácticas punitivas identificadas en este mismo estudio.

Respecto a la aplicación de prácticas punitivas, los resultados a nivel nacional dan cuenta que son diversas y de alta frecuencia, atributos que están presentes desde los primeros años de escolaridad, lo cual refleja una cultura que legitima dichas estrategias de interacción y resolución de conflictos, sin embargo, dado que no contamos con datos longitudinales, no es posible determinar si éstas se han reducido en los últimos años, como lo han sido las prácticas de ordenamiento académico. Pese a ello, es una práctica común y frecuente que se encuentra establecida en los instrumentos y reglamentos normativos de las instituciones escolares.

Los análisis descriptivos de frecuencia permiten concluir que las prácticas punitivas afectan en mayor medida a estudiantes de sexo masculino, con necesidades educativas especiales y con altos índices de vulnerabilidad, así como aquellos que experimentan repitencia escolar y entre los establecimientos que concentran estas poblaciones y los establecimientos municipales. Vale decir, la mayor parte de los factores de riesgo están asociados a atributos individuales del estudiantado y sus familias, implicando que los esfuerzos por modificar las prácticas de directivos y docentes para reducir problemas de convivencia y conducta, y gestionirlas de una forma no excluyente y que permita la reparación y cambio, no solo deben concentrarse entre los colegios con los atributos identificados de mayor riesgo, sino que también deben ser desarrolladas en forma generalizada en el sistema escolar. Lo que para el caso de los establecimientos analizados se construye a propósito de un ideal de estudiantes, que representa expectativas comportamentales y actitudinales que los estudiantes deben portar antes de entrar al establecimiento y en su paso por las aulas.

Por otra parte, más allá de la condición socioeconómica, muchos otros atributos de las familias condicionan el mayor riesgo que los estudiantes sean expuestos a diferentes prácticas punitivas; las mayores expectativas de las familias para alcanzar una educación postsecundaria es un factor protector, como también lo es cuando los padres piensan que es muy importante que sus hijos asistan todos los días a la escuela. Por el contrario, cuando los padres piensan que el colegio es una pérdida de tiempo, esta creencia se vincula a los mayores riesgos del estudiante para experimentar diversas prácticas punitivas en el colegio.

Entre los colegios de enseñanza media, a mayor frecuencia en la aplicación de prácticas punitivas a sus estudiantes, peor es su rendimiento en el SIMCE, tanto en matemáticas como en lenguaje, siendo las prácticas de suspensión las que mayormente son aplicadas en este modalidad. Sin embargo, este nocivo efecto es altamente diferenciado según algunos atributos: por una parte, es mucho mayor entre los estudiantes hombres que entre las mujeres -incluso, para ellas, el efecto negativo se presenta con claridad solo en el grupo de liceos donde es muy frecuente la aplicación de estas prácticas-, también se concentra principalmente entre los liceos municipales y, en éstos, es mayor la pérdida de aprendizajes en lectura que en matemática

Los análisis de casos extremos a propósito de la alta y baja frecuencia de uso de prácticas punitivas y de ordenamiento según el reporte de apoderados y estudiantes, muestran como elementos comunes, narraciones de avance y transición en el marco de una cultura organizacional que ha intentado ser inclusiva a fuerza de una política educativa que los evalúa por serlo. Esta exigencia por una educación inclusiva ha tensionado las formas históricas de hacer educación y construir escuela, que históricamente han circulado en abordajes disciplinadores y homogeneizantes de las conductas esperadas del estudiantado. Algunos elementos claves de esta transición hacia una cultura más inclusiva, es la integración armoniosa entre el área de convivencia escolar e inspectoría, la incorporación de líderes docentes de nivel intermedio que actúan de manera formativa para gestionar conflictos, y un desarrollo e implementación curricular inclusivo en escuelas y aulas diversificadas a fuerza de un sistema educativo que ha avanzado por serlo.

En síntesis, los resultados sugieren el protagonismo del profesorado y particularmente el/a docente jefe de curso, como vinculación socioemocional que regula y acerca una experiencia inclusiva con cada estudiante del curso. Este modelo aparece con mucho potencial, pues la articulación solo de convivencia e inspectoría puede desbordar a los colegios de mayor complejidad social y en etapas tempranas de las nuevas transiciones hacia culturas, políticas y

prácticas inclusivas. Un currículum inclusivo culturalmente relevante y que acoge las complejidades sociales que los estudiantes cargan como mochilas con peso sociocultural, y que se expresan en sus comportamientos en el aula, va generando paulatinamente una pedagogía afectiva que permite ir atenuando/amortiguando y, una vez institucionalizada, transformando el peso de la tradición de una cultura escolar punitiva, hacia otra cuidadora y acogedora de las diferencias.

6. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

El trabajo en el taller con los equipos profesionales del SAC como de académicos/as y agentes de UNICEF y UNESCO, como también el diálogo con las comunidades educativas de los liceos/colegios visitados, dan cuenta que es necesario trabajar activamente en diversas iniciativas que puedan ir modificando las prácticas punitivas que forman parte de una cultura escolar muy arraigada en todo el país, las cuales son mucho más frecuentes en colegios vulnerables, pero que también se presentan en colegios de grupos sociales medios y altos. Esta cultura punitiva está inserta en la interacción de los equipos directivos como en el profesorado de los establecimientos escolares, tanto de enseñanza básica como secundaria, impactando en la normalización de su uso y su regulación en los instrumentos de gestión escolar.

En este sentido, a diferencia del ordenamiento académico, que se concentra en la enseñanza media, la prevalencia de diferentes prácticas punitivas se presentan con bastante similitud en la educación básica como secundaria. Esto conlleva a que las acciones de prevención, desarrollo de capacidades en las comunidades educativas y sostenedores/as, como del rediseño de las prácticas, normativas y orientaciones de las agencias gubernamentales para revertir el uso y abuso de las prácticas punitivas debe considerar a todos los establecimientos educacionales, incluyendo el nivel preescolar.

La evidencia identificada en este trabajo da cuenta que debiese haber un trabajo prioritario con colegios de mayor vulnerabilidad social, de bajo desempeño académico y municipales. Sin embargo, la mayor parte de los factores de riesgo están asociados a atributos individuales de los estudiantes y sus familias, implicando que los esfuerzos por modificar las prácticas y concepciones de directivos y docentes para reducir problemas de convivencia y conducta, y gestionarlas de una forma no excluyente y que permita la reparación y cambio, no solo deben concentrarse entre las instituciones escolares con los atributos identificados de mayor riesgo, sino que también deben ser desarrolladas en forma generalizada en el sistema escolar.

Esto significa que, aun cuando las políticas de inclusión en Chile hayan avanzado en la disminución de las barreras de acceso por la vía de la selectividad (Ley de Inclusión) y de la desmunicipalización (Ley de Educación Pública), aún falta un largo camino por avanzar en la disminución de las barreras de permanencia, participación, progreso y promoción, siendo una de ellas, las prácticas de segregación y exclusión expresadas en distintas formas de ordenar y castigar al estudiantado en base al desajuste conductual en el marco de normativas reglamentadas en procedimiento y rutas que homogeneizan la diversidad cultural/socioeconómica/de capacidades dentro del aula.

Así, una primera recomendación para la política educativa es inscribir el uso de sanciones por mal comportamiento y de ordenamiento por desempeño académico como parte de las medidas para abordar la gestión de la heterogeneidad estudiantil en el aula y dentro de las escuelas. Los

resultados de este estudio dan cuenta que las escuelas se viven a sí mismas “en transición” y que, en efecto, existen prácticas escolares orientadas a la inclusión en todos los casos extremos analizados. No obstante, la gran diferencia entre las escuelas con altas y bajas prácticas, pareciera ser la generación de las condiciones institucionales para avanzar hacia un aula inclusiva, lo que necesariamente implica el trabajo del profesor/a regular, en coordinación con la Unidad Técnica Pedagógica y con profesionales de apoyo pedagógico y psicosocial. Se recomienda entonces a la política educativa avanzar hacia propuestas de aulas pedagógicamente inclusivas que incorporen la acción del profesorado del aula regular, así como estrategias y acciones de formación continua que incluyan la sistematización y difusión de buenas prácticas como herramientas para la formación entre escuelas.

En este sentido, las comunidades académicas, los y las investigadoras y las universidades y centros de formación que están analizando la magnitud, modalidades y efectos de la gestión de la diversidad al interior de los establecimientos escolares chilenos tienen una enorme responsabilidad y oportunidad para ayudar a las comunidades educativas en la identificación de estas problemáticas, la divulgación de su magnitud y efectos, como también de las mejores experiencias nacionales para abordarlas, no solo desarrollando estrategias de divulgación, sino que también programas de formación de capacidades para abordar estos desafíos. Por lo tanto, se hace indispensable seguir identificando un mayor número de buenas prácticas, como las analizadas en los estudios de caso de esta investigación. Estas buenas prácticas permitirán dar cuenta que es factible modificar una cultura de exclusión y homogeneidad para resolver las tensiones que se presentan en un sistema educativo que actualmente se ha vuelto universal, pero en contextos de barrios y ciudades altamente segregadas, con múltiples problemas urbanos, donde las escuelas y liceos tienen enormes desafíos, no sólo en asegurar el derecho de acceso a la educación, sino que ésta asegure que ningún estudiante se quede atrás, que sea de calidad para todos y todas, y que el desarrollo de la resolución adecuada de conflictos sea una herramienta para fortalecer las habilidades intra e interpersonales de todos los niños, niñas y jóvenes.

Las escuelas con altas prácticas punitivas construyen mecanismos explícitos de expulsión de estudiantes cuando éstos no se ajustan a las normas, mientras que las escuelas con bajas prácticas configuran procedimientos graduales en el uso de lo punitivo. Estos resultados sugieren la necesidad de revisar las orientaciones sobre gestión de la convivencia escolar, pues el uso de lo punitivo está normado en los instrumentos de gestión mandatados por la política educativa y se tensiona en el concepto de convivencia escolar. Se recomienda a la política educativa inscribir el uso de sanciones por mal comportamiento y de ordenamiento por desempeño académico como parte de las medidas para abordar la gestión de la heterogeneidad estudiantil y las orientaciones para con el trabajo promocional y preventivo de la vida en comunidad. Para ello, las comunidades académicas identificadas con bajas prácticas punitivas y de ordenamiento pueden facilitar la coordinación de las diferentes instituciones estatales y territoriales responsables del SAC para discutir acerca de los cambios necesarios en sus normativas, prácticas y orientaciones que faciliten la instalación en los establecimientos escolares de procesos de resolución de conflictos e interacción entre estudiantes que aseguren el derecho a la educación, avancen hacia una adecuada gestión escolar en contextos de una mayor diversidad, y que sean efectivas en reducir la reiteración de estas situaciones.

Como hemos señalado, las comunidades educativas entrevistadas describen que están en un periodo de transición, hacia un cambio de prácticas y estrategias para lograr avanzar hacia una mayor inclusión y gestión de la diversidad de sus estudiantes, lo cual es experimentado en forma

muy diversa entre los colegios. En aquellos casos con una situación más precaria en sus capacidades de liderazgo interno, con mayores tensiones entre sus autoridades medias y dificultades en la construcción de una visión compartida respecto a la relevancia de estos cambios entre sus comunidades de profesoras y profesores, los avances son más lentos y no necesariamente encaminados a institucionalizar prácticas efectivas y un cambio en la cultura institucional. El riesgo, aquí, es que los esfuerzos recaen en algunos profesores o profesionales, quienes se viven a sí mismos como los “superhéroes de la inclusión” (Albuquerque et al., en revisión) y se queman (burnout) rápidamente. Mientras que en otras comunidades, que pueden presentar similares contextos de vulnerabilidad social, el desarrollo de nuevas prácticas y estrategias, no solo para resolver situaciones de dificultades en la convivencia escolar, sino para anticiparlas, se van institucionalizando con mayor rapidez y legitimidad de todos los actores. Estas prácticas funcionan de manera promocional y preventiva, disminuyendo la probabilidad de que se desarrollen nuevos (futuros) conflictos que escalen al punto de generar acciones altamente punitivas por falta de diálogo, a la vez que disminuyendo la intensidad y prolongación de los conflictos actuales.

Las experiencias analizadas dan cuenta, también, que factores relevantes para que las transiciones en que se encuentran muchos colegios puedan avanzar hacia prácticas reparadoras y no punitivas que tengan mayores probabilidades de efectividad es que exista una visión compartida de toda la comunidad por esta prioridad, se implementen procedimientos regulados y basados en información para acciones de prevención como de resolución de conflictos, que se avance hacia una concepción de la búsqueda del bienestar de cada estudiante en forma personalizada, donde exista una adecuada articulación y procedimientos regulares de trabajo entre el equipo directivo, inspectoría y convivencia, teniendo un rol principal cada profesora jefa de curso, puesto que es la persona que debe lograr la mayor cercanía y comprensión del contexto de cada estudiante. Por su parte, el cambio de prácticas requiere de la vinculación regular del establecimiento con cada familia, pues es fundamental para comprender el contexto socioemocional de los estudiantes, así como enfatizar estrategias que eviten la reincidencia de problemas de conducta del alumnado, sino que, por el contrario, sean reparadoras y permitan una interacción positiva con ellos, tal como lo describen los casos 3 y 4 del componente cualitativo.

Adicionalmente, la experiencia de la rápida y masiva reducción en la aplicación de prácticas de ordenamiento académico en los colegios chilenos, permite ser optimista acerca de la factibilidad de lograr cambios importantes en la reducción de las prácticas punitivas a nivel nacional, puesto que la implementación de ambas responden, principalmente, a prácticas y creencias de los equipos docentes y directivos al interior de cada establecimiento. A pesar de lo anterior, los sostenedores, equipos profesionales de los SLEP, como de las entidades del SAC, pueden ser grandes colaboradores en el apoyo a los colegios para priorizar acciones en este ámbito, como también en la promoción del trabajo en redes para potenciar las experiencias positivas, promover el aprendizaje colectivo y compartir el carácter de urgencia de este objetivo.

Por otra parte, este estudio da cuenta de la importancia de contar con información actualizada sobre los indicadores de prácticas excluyentes a través del tiempo, más aún cuando se hace urgente apoyar a las comunidades escolares en sus procesos de transición hacia una nueva cultura más inclusiva y poder analizar si dicho objetivo avanza positivamente, al mismo tiempo que identificar mejores prácticas y estrategias a nivel nacional. Es por ello, que sugerimos que se levante información en forma regular en el sistema nacional, así como se entreguen a los establecimientos la información analizada junto a sugerencias respecto a sus principales desafíos para avanzar en su mejoramiento.

La relevancia del cambio de prácticas en la resolución de conflictos al interior de las aulas y también de los establecimientos, es indispensable para avanzar en una gestión escolar inclusiva sin exclusiones, al mismo tiempo que desarrolla habilidades para una gestión colaborativa al interior de los colegios, y entre los estudiantes, el aprendizaje en la resolución de conflictos en forma pacífica, mejorando las habilidades ciudadanas y democráticas a partir de la vida cotidiana de las escuelas. A estos efectos se suman los vinculados con facilitar el aprendizaje de los estudiantes y una mayor equidad de los mismos, lo cual se evidencia en nuestro estudio al identificar los efectos nocivos que tiene la aplicación de prácticas punitivas en el desempeño escolar, como también colaborar en la promoción de trayectorias de mejoramiento sostenidas por parte de escuelas y liceos, pues la evidencia internacional y nacional es consistente en identificar que una mejor gestión de la convivencia está entre los factores más importantes para que ello ocurra (Bellei et al., 2014; Muijs y Finch, 2020).

En este contexto, se propone que tanto los/as profesionales de la Agencia de la Calidad, los/as supervisores del Ministerio de Educación, como los/as profesionales de apoyo técnico-pedagógico de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), puedan ser capacitados para identificar la situación de cada establecimiento sobre la existencia de prácticas punitivas, y pueden ofrecer indicaciones para construir estrategias de apoyo y de colaboración a las comunidades escolares con situaciones más complejas, incluyendo dispositivos para monitorear el avance en la instalación de nuevas prácticas y soluciones frente a estas situaciones.

6. REFERENCIAS

Allende, C., Valenzuela, J.P., & Diaz, R. (2018). "School Segregation in Chile". In A. Farazmand (ed.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (2018), Springer International Publishing. (Published online https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-31816-5_3327-1).

American Psychological Association, Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852-862. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>

Araos, C., & Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana-Instituto de Sociología PUC.

Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé* (Santiago), 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

Augustine, C.; Engberg, J.; Grimm, E.; Lee, E.; Wang, K., Christianson, A. & Joseph, A. (2018). *Can Restorative Practices Improve School Climate and Curb Suspensions? An Evaluation of the Impact of Restorative Practices in a Mid-Sized Urban School District*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. OAES.

Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7, 62-74. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.002.

Bellei, C. (2009). *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile*. En P. Peterson y R. Chakrabarti (ed.). *School Choice International*, MIT Press, pp. 165-192.

Bellei, C. (2015). "El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena". Santiago de Chile: LOM ediciones.

Bellei, C., Valenzuela, J.P., Contreras, D., & Vanni, X. (2014). Lo aprendí en la escuela, ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? LOM Ediciones.

Betts, Julian, and Jamie Shkolnik, "The Effects of Ability Grouping on Student Achievement and Resource Allocation in Secondary Schools," *Economics of Education Review* 19:1 (February 2000), 1–15.

Bolick, K. & Rogowsky, B. (2016). "Ability Grouping is on the Rise, but Should It Be?" *Journal of Education and Human Development*, June 2016, Vol. 5, No. 2, pp. 40-5. DOI: 10.15640/jehd.v5n2a6

Calvin, G., Gurel, S., & Barber, B. (2017). State-level analysis of school punitive discipline practices in Florida. *Behavioral Disorder*, 42(2), 65-80. <https://doi.org/10.1177/0198742916688652>

Campoy, I. (2019). *Educación Inclusiva Y Medidas Sancionadoras En El ámbito Educativo: La Situación De Niños Y Niñas Con Trastornos De Apego*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III de Madrid, 2019.

Ceardi, A., López, V. & Valdez, R. (Abril, 2018) Disciplinary punitive practices and its relation to Chilean students' perception of school climate practices. Ponencia presentada en la conferencia de la American Educational Research Association Annual meeting 2018, Nueva York, EEUU.

Chmielewski, A. (2014). "An international comparison of achievement inequality in within-and between-school tracking systems". *Am J Educ* 120(3):293–324.

Chmielewski, A., Dumont, H., & Trautwein, U. (2013). "Tracking effects depend on tracking type: An international comparison of students' mathematics self-concept". *American Educational Research Journal*, vol. 50, núm. 5, pp. 925-957.

Cole, K. Y. (2013). *Implementing restorative practices: A case study of how one urban high school approached alternatives to punitive discipline practices* (Doctoral dissertation). Disponible en ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3587926).

Deunk, M.I., Jacobse, A., Boer, H.D., Doolaard, S., & Bosker, R.J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.

Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). "Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya" *The American Economic Review*, vol. 101, núm. 5, pp. 1739-1774.

Dupriez, V. (2010). "Methods of grouping learners at school", vol. 93, París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Dustmann, C., Puhani, P. A., & Schönberg, U. (2017). The Long-term Effects of Early Track Choice. *The Economic Journal*, 127(603), 1348–1380. doi:10.1111/eoj.12419

Elacqua, G. & Santos, H. (2013). "Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: un análisis georreferenciado". *Espacio Público*, Documento de Referencia 01, Santiago.

Fierro, M.C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18.

Figlio, D, Page, M. (2002). School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Inequality? *Journal of Urban Economics* 51 (3): 497-514.

Francis, B., Connelly, P., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Pepper, D., Sloan, S., Taylor, B., Tereshchenko, A., Travers, M.C. (2017). "Attainment grouping as self-fulfilling prophesy? A mixed methods exploration of self-confidence and set level among year 7 students". *International Journal of Educational Research*, 86, 96–108.

Francis, B., Hodgen, J., Craig, N., Taylor, B., Archer, L., Mazenod, A., Tereshchenko, A., Connolly, P. (2019). "Teacher 'quality' and attainment grouping: The role of within-school teacher deployment in social and educational inequality". *Teaching and Teacher Education* 77 (2019) 183-192.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P. L., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325-353,

<https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>

Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education* (OCDE Eds.). London: Paul Chapman Publishing.

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>

Losen, D. (2011). *Discipline policies, successful schools, and racial justice*. Boulder, CO: National Education Policy Center

Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100022>

Marcucci, O. (2019). Implicit Bias in the Era of Social Desirability: Understanding Antiracism in Rehabilitative and Punitive School Discipline. *Urban Rev* 52, 47–74 <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00512-7>

Mazenod, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., & Pepper, D. (2018). "Nurturing learning or encouraging dependency? Teacher constructions of students in lower attainment groups in English secondary schools". *Cambridge Journal of Education*, 1-16. DOI: 10.1080/0305764X.2018.1441372

Mizala, A., and Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system? *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132–144.

Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 5/6, 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>.

Muijs, D., & Finch, A. (2020). Fight or flight? How stuck schools are overcoming isolation. An evaluation project. <http://www.gov.uk/government/organizations/ofsted>.

Muñoz, M. T., Saavedra, E., & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.

Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A., & Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32.

Oakes, J. (2008). Keeping track: Structuring equality and inequality in an era of accountability. *Teachers College Record*, 110, 700–712.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA , OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OECD (2016). "PISA 2015 Results. Vol. II: Policies and Practices for Successful Schools". París: Organisation for Economic Co-operation and Development

Palacios, D., Dijkstra, J. K., Villalobos, C., Treviño, E., Berger, C., Huisman, M., & Veenstra, R. (2019). Classroom ability composition and the role of academic performance and school misconduct in the formation of academic and friendship networks. *Journal of School Psychology*, 74, 58–73. doi:10.1016/j.jsp.2019.05.006

Peguero, A. A., & Bracy, N. L. (2014). School order, justice, and education/ Climate, discipline practices, and dropping out. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 412-426. <https://doi.org/10.1111/jora.12138>

Pereira & Zulay (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29

Ramberg, J. (2016). "The extent of ability grouping in Swedish upper secondary schools: a national survey". *International Journal of Inclusive Education*, vol. 20, núm. 7, pp. 685-710.

Skiba, R. J., & Knesting, K. (2001). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. *New Directions for Youth Development*, 2001(92), 17-43.

<https://doi.org/10.1002/yd.23320019204>

Skiba, R. J., & Rausch, M. K. (2013). Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1073-1100). New York, NY: Routledge.

Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>

Skiba, R. J., & Peterson, R. (1999) The dark side of Zero Tolerance: Can punishment lead to safe schools? *The Phi Delta Kappan*, 80(5), 372-376, 381-382

Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H. & Walker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 94-101.

<https://doi.org/10.1177/106342660000800205>

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86 (4), 849-899. doi:10.3102/0034654316675417

Tereshchenko, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Taylor, B., Pepper, D. & Travers, MC. (2018): "Learners' attitudes to mixed attainment grouping: examining the views of students of high, middle and low attainment". *Research Papers in Education*, DOI: 10.1080/02671522.2018.1452962

Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26, 29–36. doi:10.1080/02783190309554236.

Trautmann M., A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>

Treviño, E., Valenzuela, J.P., & Villalobos, C (2016). "Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is this practice for fostering student achievement and equity?" *Learning and Individual Differences*, vol. 51, pp. 367-375.

Treviño, E., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., Béjares, C., Wyman, I., & Allende, C. (2018). "Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 23, n°76

Treviño, E., Valenzuela, J. P., & Villalobos, C. (2017). Segregación de estudiantes indígenas en el sistema escolar chileno. En: E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos, & E. Villalobos-Araya (Eds.), *Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Experiencias, Pueblos y Territorios*. Santiago: Ediciones UC.

Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernandez, C., & Valenzuela, J.P. (2016). "Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas". *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* (2), 1-16. Recuperado el 19 de octubre de 2018 a partir de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/807/1765>.

Treviño, E., Wyman, I., Villalobos, C., & Romo (2019), "Reference group effect on students' socio-emotional development: Testing the incidence of ability grouping and quality of classroom interactions". Ponencia Congreso CIIE 2019.

Umeh, Z., Bumpus, J. & Harris, J. (2019). The impact of suspension on participation in school-based extracurricular activities and out-of-school community service. *Social Science Research* 85. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102354>

Valdés, R., López, V. & Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

Valenzuela, J.P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2014). "Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile". *Journal of Education Policy*, vol. 29, núm. 2, pp. 217-241.

Weaver, J. & Swank, J. (2020). A Case Study of the Implementation of Restorative Justice in a Middle School, *RMLE*, 43(4), 1-9. <https://doi.org/10.1080/19404476.2020.1733912>

William, D., & Bartholomew, H. (2004). "It's not which school but which set you're in that matters: the influence of ability grouping practices on student progress in mathematics". *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm.2, pp. 279-293.