



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Andrades-Moya, Jonathan

Percepción de estudiantes y profesores jefes sobre la eficacia de sanciones formativas: estudio de caso

Revista Brasileira de Educação, vol. 26, e260008, 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782021260008

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27566203006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULO

Percepción de estudiantes y profesores jefes sobre la eficacia de sanciones formativas: estudio de caso

*Jonathan Andrades-Moya*¹ 

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito analizar la óptica de alumnos y profesores jefes¹ de un colegio de la comuna de Maule, sobre la eficacia de las sanciones formativas. La investigación siguió los lineamientos del enfoque cualitativo, basado en un diseño que privilegia el estudio de caso y cuyas técnicas supusieron la aplicación de grupo focal a estudiantes de 5° a 8° básico con alto índice de transgresión a las normas y entrevistas semiestructuradas a los respectivos profesores jefes. Los principales hallazgos muestran que las sanciones formativas no contribuyeron a la disminución de las transgresiones a las normas de convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE

convivencia escolar; reglamento escolar; castigos; educación moral.

¹Universidad Católica del Maule, Cauquenes, Chile.

¹Profesor(a) responsable de un curso determinado, el cual guía y apoya el proceso educativo.

PERCEPTION OF STUDENTS AND HEAD TEACHERS ON THE EFFECTIVENESS OF TRAINING SANCTIONS: CASE STUDY

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the perspective of students and head teachers of a school in the commune of Maule, on the effectiveness of training sanctions. The research followed the guidelines of the qualitative approach, based on a design that privileges the case study and whose techniques involved the application of a focus group to students from 5th to 8th grade with a high degree of transgression to the norms and semi-structured interviews to the respective head teachers. The main findings show that the training sanctions did not contribute to the reduction of transgressions to norms of school coexistence.

KEYWORDS

school coexistence; school regulations; punishments; moral education.

PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A EFICÁCIA DE SANÇÕES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA: ESTUDO DE CASO

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar as opiniões de alunos e professores de uma escola no distrito de Maule, sobre a eficácia das sanções de formação acadêmica. A pesquisa seguiu as diretrizes da abordagem qualitativa, com base em um desenho que privilegia o estudo de caso e cujas técnicas envolvem a aplicação de grupos focais a estudantes da 5ª à 8ª série, com alto índice de violação das normas e entrevistas semiestruturadas para seus professores. Os principais resultados mostram que as sanções de formação acadêmica não contribuíram para a diminuição das transgressões às normas de convivência escolar.

PALAVRAS-CHAVE

convivência escolar; regulamento escolar; punições; educação moral.

INTRODUCCIÓN

Comúnmente los centros educativos han recurrido a la aplicación de sanciones para favorecer el cumplimiento de los reglamentos. Esto no solo para lograr una regulación social (Barreiro, Beramendi y Zubietta, 2011), sino, también para otorgar las condiciones necesarias para privilegiar un aprendizaje efectivo (Sandoval, 2014). No obstante, en los últimos años se ha detectado un deterioro en las relaciones entre los diversos agentes escolares. Esta puede estar motivada por elementos como la violencia (Soto y Trucco, 2015) o el nivel de segregación (Murillo, 2016) que se vivencia en la educación.

Este deterioro de las relaciones no es privativo de un país determinado, sino más bien una realidad transversal que ha incidido en que organismos como United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef) se ocupen del tema a través de distintas investigaciones. Por ejemplo, en el 2011 Unicef efectuó un estudio sobre los prejuicios y la discriminación a nivel de Latinoamérica y el Caribe. En su reporte dio a conocer que los alumnos y alumnas, menores de 14 años pertenecientes a escuelas municipalizadas, estatales y/o dependientes del Estado, presentan los más altos índices de discriminación (Unicef, 2011).

Nuevamente Unicef en el año 2014, reveló un estudio internacional llamado *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children* (Unicef, 2014), en el que expuso datos sobre violencia escolar en diversos países a nivel mundial. Según Unicef (2014), en Chile los niños y niñas entre 13 a 15 años alcanzan un nivel del 30% de violencia. Lo cual demostró la necesidad de un cambio de perspectiva en el abordaje y resolución de las situaciones problemáticas.

En efecto, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) adopta un modelo basado en la convivencia escolar (desde ahora CE) en reemplazo parcial del modelo punitivo o disciplinario. Con la CE se pretende promover entre todos los agentes educativos, el sano convivir, la resolución pacífica del conflicto, el diálogo, el refuerzo de valores, entre otros factores (Trucco y Inostroza, 2017).

Este cambio de perspectiva no queda solo en discursos gubernamentales, sino, se hace presente a través de marcos legislativos/normativos como la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (Chile, 2015b) y la Política Nacional de Convivencia Escolar (Chile, 2015c). Los que son formuladas con el fin de afrontar los problemas de discriminación, violencia, exclusión, entre otros.

En el caso de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y en orientaciones sobre CE, el Estado chileno plantea que todo establecimiento educacional debe contar con un reglamento de CE que incluya las normas de la institución y las respectivas sanciones para aquellos que las transgredan. No obstante, estas sanciones deben escapar del marco punitivo (por ejemplo castigos físicos, psicológicos, suspensiones, expulsión, entre otros) y enfocarse en una perspectiva formativa (Chile, 2015a, 2015c) que no considere las sanciones tradicionales.

El propósito de las sanciones formativas, es que los estudiantes a través de la práctica de valores, la *reparación positiva* u otro tipo de acción remedial, auto-regulen sus conductas y no continúen transgrediendo normas. Esto sería posible producto del aprendizaje valórico y la supremacía de los estímulos positivos

por sobre los *castigos* punitivos (Chile, 2015c). Sin embargo, en el año 2017 el Instituto Nacional de la Juventud de Chile (Injuv) publica resultados obtenidos en un sondeo realizado a jóvenes entre 15 y 29 años sobre el *bullying* escolar, que reveló cifras negativas, a saber:

- el 84% de los participantes afirma conocer o ser testigo de situaciones de *bullying*;
- el 58% afirma ser testigo de descalificaciones hacia estudiantes u otro miembro escolar (Injuv, 2017).

Estos resultados provocan cuestionamientos sobre la efectividad de las sanciones formativas. Además se suma otro fenómeno particular, al menos en contexto chileno, no se han identificado investigaciones enfocadas en las sanciones formativas. Solo se cuenta con la información oficial brindada por el Mineduc.

Según lo expuesto se plantea el propósito de analizar la óptica de alumnos/as y profesores/as jefes de un colegio de la comuna de Maule, sobre la eficacia de las sanciones formativas. Cabe señalar que la propuesta de este escrito se apoya en una investigación, realizada por el autor, en el marco de la obtención del grado de Magíster.

MARCO TEÓRICO

La convivencia escolar presenta una serie de características que contribuyen a generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Una de estas se centra en el modo de regulación conductual (Boarini, 2013; Lopes y Gomes, 2012). Sin embargo, esta aún se asocia a la perspectiva punitiva (Lellis y González, 2012) como fuente de control. Por este motivo una serie estudios señalan la necesidad de cambiar desde una perspectiva disciplinaria o punitiva, hacia una enfocada en lo formativo (Baquedano y Echeverría, 2013; Cuchan y D'Arcángelo, 2017; Eyng *et al.*, 2013; Lellis y González, 2012; Oliveira de Vasconcelos, 2017; Viscardi, 2017). Es decir, permutar el castigo por el aprendizaje.

Según Lellis y González (2012), la urgencia de este cambio puede ser producto de dos aspectos:

- del agotamiento de la perspectiva disciplinaria al no ser efectiva respecto a las nuevas exigencias generacionales;
- que esta contribuye a la persistencia de la violencia y a la indisciplina, debido a prácticas autoritarias, normas poco claras o desajustadas y por fallas en la comunicación (Ochoa Cervantes y Diez-Martínez, 2013; Lopes y Gomes, 2012).

Si bien cada uno de estos factores influye por sí solo, también pueden influir en conjunto. Un ejemplo de ello sería la construcción autoritaria de normas de convivencia.

La creación autoritaria y unidireccional de normas institucionales puede provocar incongruencias que desencadenen efectos como:

- adoptar una postura perversa que contribuya al origen de la violencia escolar (Barreiro, Beramendi y Zubieta, 2011);
- ser normas desajustadas, descontextualizadas y poco óptimas (Lopes y Gomes, 2012; Muñoz *et al.*, 2014; Pulla, 2017);
- normas que no contribuyen a la CE (Guerrero y Cepeda, 2016);
- que son sancionadas de forma punitiva, resultando ser poco efectivas (Oliveira de Vasconcelos, 2017).

Al no recurrir a procesos dialógicos y colaborativos no se estaría favoreciendo un óptimo desarrollo personal y colectivo.

El optar por sanciones formativas suena atrayente, ya que: considera el aprendizaje de valores que contribuyen a la sana convivencia (Camacho *et al.*, 2017; Muñoz *et al.*, 2014; Oliveira, Caminha y Freitas, 2010); y motiva a la construcción colectiva de las normas institucionales de CE, lo cual puede producir mayor adherencia y respeto hacia el reglamento (Boarini, 2013; Muñoz *et al.*, 2014; Ochoa Cervantes y Diez-Martínez, 2013).

Por este y otros motivos mencionados, varios países latinoamericanos han optado por avanzar hacia la perspectiva formativa. Como por ejemplo Argentina, ha cambiado su discurso gubernamental al considerar lo formativo (Cuchan y D'Arcángelo, 2017), optando por la CE para prevenir la violencia y potenciar la formación valórica.

El caso de Argentina no es el único. Según el estudio realizado por Díaz (2014), en Paraguay se han generado campañas *Para aprender sin miedo*; en Brasil se creó el Observatorio de Violencia escolar; en Ecuador iniciativas como la Educación para la democracia y el Buen vivir; en Perú se han creado instituciones para afrontar las problemáticas de CE; y en Colombia se ha promulgado la Política para la formación escolar en convivencia.

En Chile, la situación no ha quedado al margen, ya que, cuenta con diversas legislaciones en esta materia, como la *Ley 20.845 de Inclusión Escolar*, varias versiones de la *Política Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE) y orientaciones para la creación del Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE).

La Ley 20.845, se enfoca en aspectos como la inclusión escolar, promover una sana convivencia y garantizar la dignidad humana, la diversidad y los derechos de los estudiantes (Chile, 2015b). No obstante, presenta una gran contradicción, ya que, por una parte propicia el óptimo desarrollo del estudiantado, pero por otra parte, si se implementan todas las medidas de apoyo pedagógico, social y psicológico a un/a estudiante, los establecimientos pueden optar por la expulsión (Chile, 2015a). Es decir, se inclina por el plano formativo, pero si un/a estudiante no presenta un *cambio*, entonces se acude a lo punitivo.

En relación con la PNCE, también presenta un enfoque sustentado en principios inclusivos, en el sentido formativo y en la idea de que la CE se aprende (Chile, 2015c). Por esta, y otras razones, la PNCE opta por el objetivo de:

orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una

Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial. (Chile, 2015c, p. 6)

No obstante, a lo largo del cuerpo normativo, solo se señala que la CE debe su base a características participativas, inclusivas, democráticas y formativas. Empero, no es evidente la o las perspectivas teóricas en las que se formula la PNCE. El cuerpo normativo se preocupa por describir generalidades sobre las sanciones formativas y no explica cuáles son los fundamentos epistémicos, ontológicos o, si se prefiere, la gnoseología con la cual asume esta postura.

Producto de lo anterior, se ha optado por abordar dos temas:

- un breve abordaje descriptivo sobre las sanciones formativas, desde el planteamiento ministerial;
- en vista de la escasez teórica, se intentará realizar una acotada vinculación entre las sanciones formativas y ciertos aspectos emanados de la teoría de la sociedad de Max Weber y la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.

Es necesario aclarar que este esbozo se limitará según las restricciones que supone un marco teórico en este contexto.

ORIENTACIONES PARA LA CREACIÓN DEL RICE: SANCIONES FORMATIVAS

La información existente sobre las sanciones formativas es algo escasa. Incluso en diversas investigaciones solo se le aborda de forma especulativa e implícita. Por tal motivo, solo se puede recurrir a generalidades distribuidas por el Mineduc, en sus marcos legislativos/normativos, como la Ley 20.845, la PNCE 2015-2018 y manuales que orientan sobre cómo revisar y elaborar *Reglamentos Internos de Convivencia Escolar* (RICE).

En estos manuales u orientaciones, el Mineduc plantea que el enfoque formativo tiene una misión preventiva, que se sostiene en el aprendizaje tanto de conocimientos y valores por parte de los/las estudiantes (Chile, 2011). Además no pretende que se actúe posterior a un conflicto, sino, que los alumnos sean capaces de anticiparse a la transgresión para no cometerla. Se utilizan las transgresiones como posibilidad de aprendizaje y no como forma de castigo (Chile, 2011). Bajo este marco, las sanciones formativas son aquellas que favorecen la toma de conciencia, la valoración de las consecuencias de los actos, que busquen la reparación del daño, que motive valores como la responsabilidad y que el transgresor sea capaz de generar un compromiso tanto con la comunidad, como con él mismo (Chile, 2011).

Otro punto a abordar, es que las sanciones deben ser aplicadas según el tipo de transgresión: leve, grave o gravísima. Las faltas leves, son aquellas que alteran la convivencia pero que no producen daño físico o psicológico a algún miembro del establecimiento; las faltas graves, además de alterar la convivencia, producen daño físico o psicológico a otro miembro de la comunidad, pero no de forma reiterativa ni permanente; y las gravísimas, consideran la desarmonía de la convivencia y la producción de daño físico y/o psicológico de forma frecuente a otro agente educa-

tivo (Chile, 2011). Para estas faltas se recomiendan tipos de sanciones formativas. Por ejemplo, para las faltas leves, se recomienda el diálogo o servicio comunitario (como limpiar el patio, ayudar en los recreos, entre otros); para las faltas graves se recomienda servicio comunitario y/o servicio pedagógico (como ordenar la biblioteca, recortar material técnico-pedagógico); y para las faltas gravísimas, servicio pedagógico, aplicar técnicas de resolución pacífica de conflictos (como negociación, arbitraje, mediación, entre otras), acciones reparatorias o de restitución, proporcionales al daño causado (como disculpas públicas u otras) o inclusive, la suspensión del estudiante por horas o días (generalmente entre 1 a 5 días) a clases (Chile, 2011).

Las faltas no solo son observadas y sancionadas, sino, que estas se registran en un libro oficial, que contiene un apartado llamado *hoja de vida*. En esta hoja de vida, se escriben las actitudes o acciones negativas y positivas que tenga cada estudiante durante todo el año escolar (anotaciones negativas y positivas, respectivamente).

De esta forma, se busca que las sanciones formativas no tan solo propicien el aprendizaje por parte del transgresor, también que este repare el daño causado, disminuya sustancialmente las faltas al RICE y que se promueva la CE. No obstante, cuando se trata de faltas gravísimas, el establecimiento puede optar por sanciones punitivas, como la suspensión o la expulsión. Esto se da si y solo si los establecimientos hayan cumplido con protocolos y procedimientos exhaustivos de acompañamiento para el/la transgresor/a.

SANCIONES FORMATIVAS Y UN POSIBLE RESPALDO TEÓRICO

Como se señaló, no se ha encontrado en la literatura (al menos en la consultada) información contundente, exhaustiva y explícita sobre las sanciones formativas. Por lo tanto, se ha optado por abordar, brevemente, este tema desde teorías clásicas, como las de Max Weber o Jürgen Habermas. Estas teorías presentan convergencias, ya que, Habermas se basa en ciertos puntos weberianos para formular su teoría de la acción comunicativa. Por ejemplo, el concepto y tipos de acción social, entre otros. A continuación se realizará dicho abordaje, desde una mirada weberiana, para posteriormente vincularla con aspectos habermasianos.

Weber (2002), a grandes rasgos, visualiza la sociedad como una red compleja de acciones que cada sujeto realiza respecto a los demás. Estas son denominadas como acción social (Weber, 2002). El concepto de acción social no es referido a cualquier acción individualista, sino, aquellas que se “orientan por las acciones de otros” (Weber, 2002). Además, no solo se enfocan en el presente, también contemplan acciones pasadas y posibles acciones futuras. Por lo tanto, la sociedad no es comprensible sin una interacción entre aquellos que comparten una misma dimensión temporo-espacial.

Las primeras dos características están muy relacionadas con la CE, ya que, esta no puede concebirse sin la existencia de una construcción de relaciones entre miembros de una misma comunidad. Además estas relaciones generalmente son guiadas por acciones que otros realizan, es decir, por acción social. Pero sí se debe tener en cuenta que a pesar de ser acciones sociales, tampoco son todas del mismo tipo. Podemos ver en las escuelas a muchos miembros que interactúan por afecto, por conveniencia o regulando sus conductas a través de normas.

Lo anterior nuevamente se conecta con la teoría weberiana sobre sociedad. Weber (2002) señala que la acción social puede expresarse en cuatro tipos de acciones: la acción racional con arreglo a fines, la acción racional con arreglo a valores, la afectiva y la tradicional. Cada una se conecta de buena forma con los supuestos sobre CE. Pero también pueden ser conectadas específicamente con las sanciones formativas.

Las sanciones formativas, de alguna u otra forma, tienen como fin la regulación conductual de los estudiantes. En primer lugar se supone que cada persona actúe de acuerdo con normas, las que pueden ser impuestas o que a través del tiempo se han ido consolidando (acción social tradicional). En segundo lugar, cuando un sujeto transgrede o cumple una norma, lo hace desde sus conocimientos y con algún propósito (acción racional con arreglo a fines). Independiente de la intención con la que se transgrede o cumpla, la CE recurre a la enseñanza, a la formación y a la reparación del daño causado. Por lo tanto, está apelando a un sentido valórico (racional con arreglo a valores). Además con un sentido fraternal, empático y de emociones positivas (afectiva), intenta alcanzar un aprendizaje que incida en sus próximas acciones.

Sin embargo, esa incidencia no puede ser efímera y sin un fin. Debe conllevar un aprendizaje que permita que los/las estudiantes comprendan que sus acciones inevitablemente pueden llegar a tener repercusiones en otros. Por lo tanto, y según Weber (2002), sus acciones deben llevar consigo una racionalidad sustentada en valores y afectividad. Así los miembros de una comunidad podrán interactuar entre ellos bajo acuerdos que privilegien el óptimo desarrollo de cada uno, tanto de forma personal, como colectiva.

Todo esto podría llegar a carecer de sentido si las normas por las cuales se rigen los miembros de una comunidad no sean consensuadas. Con base en los planteamientos de Weber (2002), si existe una imposición de normas, entonces estas al no ser consensuadas y ser normas *sin razón* es probable que llame a la transgresión. Este fenómeno podría suceder debido a que los miembros de una comunidad no se sentirían representados. Por ende no se estaría alcanzando “un orden legítimo” (Weber, 2002, p. 25). Además hay que sumar que las sanciones formativas solo se aplican a los estudiantes. Entonces ¿cómo se puede alcanzar un consenso, un orden legítimo y una coherencia tanto en la construcción de normas, como en su aplicación, si una de las primeras decisiones es arbitraria?

En este punto se conecta el planteamiento weberiano con el habermasiano. Habermas (basándose en planteamientos piagetianos) señala que “la interacción con las otras personas deja franco el camino para la inserción del sujeto, por vía constructiva, en el ‘sistema de normas morales’ socialmente reconocidas” (Habermas, 1985, p. 102). Por lo tanto para que dichas sanciones encuentren un sentido estrictamente formativo, deben pretender la coacción o interacción entre la adquisición de normas intelectuales y morales. De esta forma no tan solo serán obtenidas por las relaciones que tiene con otros sujetos, también, como señala Habermas (1985), encontrarán un sentido cognitivo-instrumental.

Otro punto coincidente entre el planteamiento de ambos autores, se encuentra en los tipos de acción social. Habermas aborda el concepto de acción regulada

por normas señalando que “las normas expresan un acuerdo existente en un grupo social” (Habermas, 1985, p. 123). Posteriormente agrega que “la expectativa de comportamiento no tiene sentido cognitivo de expectativa de un suceso pronosticable, sino el sentido normativo de que los integrantes del grupo *tienen derecho* a esperar un determinado comportamiento” (Habermas, 1985, p. 123). Una sanción formativa no tendrá efecto alguno si la norma transgredida no tiene significancia para el transgresor.

Si un miembro de la comunidad transgrede ciertas normas, no necesariamente significa que el *problema* radique en el sujeto. Quizás sea necesario analizar qué acciones ha tomado la institución educativa para establecer un conjunto de normas reguladoras.

Si una norma no regula las conductas de los miembros de una comunidad, puede traducirse en que estas no son justificadas y no “goza de una validez social” (Habermas, 1985, p. 128). Esta no es una norma justificada y no regula los problemas de acción en beneficio de todos. También pueda traducirse en que las normas tampoco atienden a valores comunes. Habermas (1985) indica que “el modelo normativo de acción va además asociado a un modelo de aprendizaje que da cuenta de la interiorización de valores” (Habermas, 1985, p. 129). Si las sanciones formativas apuntan al aprendizaje, entonces ese aprendizaje no solo debe apuntar al simple reconocimiento de transgresión o de daño a otro miembro. Debe estar sujeto a la interiorización racional del efecto de la acción transgresora sobre el bien común.

En definitiva, y conjugando ambos planteamientos, la razón fundamental por la cual las sanciones formativas debiesen tener impacto, es por la apelación que realizan al consenso y por disponer como primer eje el aprendizaje. Por lo tanto al direccionarse hacia el aprendizaje los miembros de una comunidad basan sus racionalizaciones en conocimientos que dispondrán para la ejecución de acciones con un fin colectivo.

En síntesis, las sanciones formativas, al igual que las normas, deben ser:

- consensuadas;
- tener una justificación en la colectividad;
- construirse con bases valórico-afectivas;
- apelar a un orden legítimo;
- apuntar hacia el aprendizaje;
- guiar toda racionalización al sentido de construcción de relaciones en las que la dialéctica *individual-colectivo*, no se vean como antagonistas, sino, como una fuerza de acción social.

METODOLOGÍA

La metodología se sustenta en el paradigma interpretativo cualitativo, para poder centrarse en la riqueza de experiencias, pensamientos u óptica (Bisquerra *et al.*, 2009) que tienen los estudiantes y profesores jefes acerca de las sanciones formativas. En conjugación con esta idea, se optó por el estudio de caso, para así focalizar el fenómeno en un contexto específico (Bisquerra *et al.*, 2009), en este caso, en una institución educativa ubicada en la Región del Maule, en la comuna de Maule.

CONTEXTO

Maule es una comuna ubicada en la zona central de Chile. Se encuentra a 267 kilómetros, aproximadamente, al sur de Santiago (capital de Chile). Su población es de 16.837 habitantes, correspondiendo un 40% a zona urbana y un 60% a zona rural (Municipalidad de Maule, 2020). La institución educativa en cuestión, se ubica en la periferia de la Comuna de Maule y corresponde a una institución de dependencia particular subvencionada, que recibe financiamiento compartido. Por una parte, el Estado les brinda una subvención y, por otra parte, la escuela puede solicitar a las familias o apoderado/a de los/las estudiantes que contribuyan con el pago de matrícula y/o mensualidad. En este caso, la escuela participante, solicita el pago de matrícula y una cuota mensual (cuya cifra no puede ser especificada para respetar la confidencialidad de la institución educativa participante).

La escuela atiende a estudiantes de diversos contextos socioeconómicos, desde niños y niñas considerados prioritarios (familias con bajo ingreso económico), hasta algunos/as situados en clase alta (ingreso económico alto). No obstante, según la Junta Nacional de Auxilios Escolares y Beca (2017) la institución presenta un índice de vulnerabilidad del 63,8%. Cuenta con una matrícula de 382 estudiantes cuyo nivel educativo va desde 1° básico a 8° básico.

En Chile, los niveles educativos, de carácter obligatorio, están divididos en:

- Preescolar: kínder (estudiantes de 4 a 5 años aproximadamente);
- Básica: el estudiantado se distribuye en dos ciclos. Primer ciclo de 1° a 4° año de enseñanza básica (estudiantes de 6 a 9 años aproximadamente) y segundo ciclo de 5° a 8° año de enseñanza básica (estudiantes de 10 a 13 años aproximadamente);
- Media: distribuida de 1° a 4° año de enseñanza media (estudiantes de 14 a 17 años aproximadamente).

Cada escuela puede elegir a qué niveles educativos impartir la enseñanza. Por lo tanto, existen escuelas que solo tienen enseñanza preescolar, otras que tienen enseñanza básica o enseñanza media e incluso existen escuelas que enseñan desde pre kínder (nivel anterior al kínder, pero de carácter voluntario) hasta 4° medio, entre otras modalidades.

Además, es importante mencionar que las escuelas deben designar un profesor responsable (llamado profesor jefe) a cada nivel educativo y curso que tengan. El profesor jefe cumple múltiples funciones, por ejemplo: labores administrativas como la realización de reuniones y entrevistas con las familias o apoderados/as y con los/las estudiantes, entre otras cosas; y labores pedagógicas como orientación, consejo de curso, preocuparse por el ambiente de aprendizaje, entre otras cosas.

Un último punto a considerar, es que esta institución comenzó el año 2015 con la graduación de faltas y las sanciones formativas, de manera informal e inconsistente, pero en el año 2016 formaliza y da más rigurosidad a la perspectiva formativa.

PARTICIPANTES

Los participantes de este caso, fueron estudiantes y profesores jefes pertenecientes a la institución antes descrita. Los primeros fueron seleccionados a través de los siguientes criterios:

- estudiantes que presentaran más de 9 anotaciones negativas;
- estudiantes a quienes se les haya aplicado sanciones formativas en más de una oportunidad;
- estudiantes que tengan transgresiones consideradas graves y gravísimas;
- estudiantes de segundo ciclo básico, ya que, ellos han tenido más tiempo de experiencia con la iniciativa de las sanciones formativas.

En el caso de los profesores jefes, los criterios de selección fueron:

- profesores jefes de segundo ciclo básico;
- profesores jefes que tengan más de un año de antigüedad en su rol, con su respectivo curso.

A través de estos criterios, se obtuvo un total de 3 profesores jefes y 13 alumnos (Tabla 1) de 5° básico A, 5° básico B, 6° básico A, 7° básico A y 8° básico A, cuyas edades oscilan entre 10 a 14 años, respectivamente (es necesario aclarar que solo el nivel 5° básico, presenta dos cursos).

Tabla 1 – Distribución de estudiantes y profesores jefes participantes en el caso.

Nivel educativo / edad estudiante	5° básico A / 10 años	5° básico B / 10 años	6° básico A / 11 años	7° básico A / 12 años	8° básico A / 13 años
N° de estudiantes	2	3	3	2	3
N° de profesores	1	1	1	0	0

Fuente: adaptada de Andrades-Moya (2017).

Como técnicas de recolección de información se consideró:

- análisis de contenido, que contribuye a examinar un documento público (Bisquerra *et al.*, 2009). En este caso, la *hoja de vida* del estudiantado que participó en la investigación y, específicamente, las normas que ellos han transgredido durante marzo del 2016 y julio del 2017;
- grupo focal, el cual presenta características similares a la entrevista, pero que busca la discusión colectiva de ciertos tópicos (Bisquerra *et al.*, 2009). En este caso, el debate por parte de los/las 13 estudiantes que participaron en la investigación;
- entrevista semi-estructurada, la cual contribuye a la obtención oral de información por parte del entrevistado, además el componente semi-estructurado permite enfocarse en temas emergentes (Bisquerra *et al.*, 2009).

Estas fueron aplicadas a profesores/as jefes:

- **Análisis de contenido:** se solicitó autorización al director del establecimiento participante para acceder a dos *libros de clases* que contienen la *hoja de vida* del año 2016 y 2017 del estudiantado. Al tratarse de un documento oficial, este no puede ser extraído del establecimiento, por lo que el Director autoriza a fotografiar cada hoja de vida. Posteriormente se traspasan a una matriz de análisis que contiene: nombre del alumno, tipo de falta (negativa o positiva) y el contenido. Además, se realiza una clasificación de faltas a través de la obtención de categorías (Tabla 2);

Tabla 2 – Normas de CE transgredidas por los estudiantes entre marzo del 2016 y julio del 2017.

Normas más transgredidas	Normas menos transgredidas
<ul style="list-style-type: none"> • No seguir instrucciones • Interrupciones reiteradas • Lanzar objetos • Dañar la honra de alguien • Conductas irregulares en evaluaciones • Denigrar a miembros de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse con garabatos • Juegos violentos • Peleas o agresiones • Falta a clases intencional

Fuente: adaptada de Andrades-Moya (2017).

- Para la construcción de las entrevistas y grupo focal, se consideró lo propuesto por Flick (2007) sobre la aplicación del instrumento en representaciones de roles. En virtud de esto, se aplicó previamente los instrumentos a voluntarios pertenecientes al mismo contexto y con similares características. Posteriormente y de forma conjunta, se analizó la pertinencia de cada una de las preguntas, para luego rediseñar los instrumentos.

En cuanto a la aplicación de las entrevistas y grupo focal, se cumplió con la etapa previa solicitada por el comité de ética de la Universidad Católica del Maule. Esta consiste en la distribución y firma de los consentimientos informados por parte de profesores jefes y adultos responsables de los/las estudiantes que participaron, además del asentimiento de estos. Tanto las entrevistas como el grupo focal fueron aplicadas por el investigador en las dependencias del establecimiento educativo y grabadas solo a través de audio. Estos últimos fueron transcritos en el procesador de textos Word y examinados a través de una matriz de análisis, desde la cual se obtuvieron ciertas categorías.

APLICACIÓN DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS Y GRUPO FOCAL

- **Grupo focal:** se realizó un grupo focal (aproximadamente de 1 hora y media) a los/las 13 estudiantes, en un lugar (sala de clases) y horario acordado con las autoridades de la escuela. El grupo focal se orientó en 9 preguntas, realizadas por el investigador, considerando los mismos tópicos que en las entrevistas semi-estructuradas.

Se inició el grupo focal explicando:

- 1) en qué consistía la investigación;
- 2) qué es un grupo focal;
- 3) que cada persona podía preguntar y/o responder de forma voluntaria y a través de turnos para así organizar el proceso;
- 4) que el grupo focal era de carácter anónimo y confidencial.

El debate se llevó a cabo sin situaciones conflictivas, lo que permitió que los/las estudiantes conversaran y discutieran de forma dinámica, respetuosa y sin influencia coercitiva;

- Entrevistas semi-estructuradas: se llevaron a cabo en la biblioteca de la escuela en un horario previamente acordado con el/la profesor/a jefe y las autoridades de la institución educativa. Se realizaron un total de 8 preguntas cuyos tópicos eran:
 - 1) Distinción de los tipos de transgresiones;
 - 2) Reglamento institucional y tipos de sanciones formativas;
 - 3) Eficiencia de las sanciones formativas;
 - 4) Recomendaciones para mejorar el reglamento interno de convivencia escolar (RICE).

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 1 hora.

RESULTADOS

Los resultados serán presentados según la técnica y el participante. Primero, la información obtenida en el análisis de contenido que expresa las conductas del estudiantado. Segundo, los datos encontrados en el grupo focal que muestra las perspectivas del estudiantado. Y tercero, la información emanada de las entrevistas, la cual refleja las percepciones de los profesores jefes.

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS HOJAS DE VIDA DE LOS/LAS ESTUDIANTES PARTICIPANTES

Generalmente se tiende a registrar las conductas y/o actitudes positivas y negativas que presenta el estudiantado. Aunque curiosamente no se ha encontrado un alto registro de *anotaciones* positivas. Por ejemplo, 7 de los 13 estudiantes que participaron en la investigación, no tienen en sus registros alguna anotación positiva entre marzo del 2016 y julio del 2017. Los casos más extremos son de tres estudiantes en cuyas hojas de vida se encuentran 66, 53 y 43 anotaciones negativas, respectivamente, versus 0 anotaciones positivas.

Al observar ese dato se podría inferir que estos estudiantes solo cometen transgresiones a las normas y que ninguna de sus acciones o actitudes es meritoria de una anotación positiva. Por lo tanto, al ser esa una de las conjeturas más simples, es probable que ellos mismos también deduzcan que en su praxis no existe elemento positivo alguno. Esto es sumamente inquietante, considerando que estos sujetos están construyendo su identidad ¿Qué posible identidad construirían si se basasen solo en ese registro?

El caso de estos estudiantes no es excepcional. El promedio de anotaciones negativas y positivas obtenidas por los/las trece estudiantes es de 36 y 2, respectivamente, entre marzo del 2016 y julio del 2017. Este resultado puede tener dos interpretaciones:

- el estudiantado tiene una fuerte inclinación a transgredir las normas de CE;
- el profesorado tiende más a registrar los aspectos negativos.

Los antecedentes expuestos demuestran la grave reincidencia que tienen los/las estudiantes al momento de transgredir normas de CE. No obstante, no siempre quebrantan las normas consideradas gravísimas. Incluso aquellas que más son infringidas son de carácter leve (según el RICE del establecimiento en cuestión). A continuación, en la Tabla 2, se expone en orden descendente las normas más y menos transgredidas por los/las estudiantes participantes.

En la Tabla 2 se puede observar que las tres normas más transgredidas son clasificadas por el Mineduc (Chile, 2011) como faltas leves, sancionadas con servicio comunitario, como asear el patio. Las siguientes tres faltas son consideradas como graves (Chile, 2011) y también podrían ser sancionadas con servicio comunitario o con servicio pedagógico. Por ejemplo, mantener el jardín, ayudar en la biblioteca, apoyar a estudiantes de menor edad en tareas escolares.

Las normas menos transgredidas corresponden a faltas gravísimas o muy graves. Estas, dependiendo del RICE de cada establecimiento, pueden ser sancionadas de forma punitivas (Chile, 2011, 2015c). El plano formativo queda como una posibilidad y no como derecho ineludible. En efecto, se aprecian dos tendencias:

- los/las estudiantes transgreden normas cuyas sanciones son formativas, mientras que aquellas que signifiquen una sanción punitiva son menos infringidas;
- el establecimiento les da mayor importancia a las sanciones punitivas, ya que, estas se aplican en faltas muy graves o gravísimas.

Otro punto a considerar, es que *dañar la honra de alguien y denigrar a miembros de la comunidad* son clasificadas como faltas graves y no como muy graves o gravísimas. Mientras que *expresarse con garabatos y falta a clases intencional*, sí son consideradas muy graves. Se aprecia que el establecimiento contempla que es menos grave atentar psicológicamente contra la honra de un sujeto, que no asistir a clases.

Si un estudiante violenta psicológicamente a otro, su sanción formativa sería barrer el patio, ordenar la biblioteca o ayudar a algún/a profesor/a en labores logísticas, como ordenar material de trabajo. Entonces, ¿en qué momento ese/a estudiante reparará el daño realizado al otro sujeto?; ¿la persona dañada tendrá su proceso de reconocimiento con la labor *comunitaria* que realice el victimario?

Estos puntos llevan a cuestionarse el grado de importancia que le otorga el establecimiento a ciertas acciones sociales. Por este motivo sería interesante clasificar las normas transgredidas según el tipo de acción social. Con esto se podrían tener orientaciones sobre qué está dificultando el aprendizaje de acciones sociales basadas en una buena convivencia escolar.

En la Tabla 3 se ha realizado la clasificación con las normas transgredidas por los/las estudiantes. Empero, no se ha hecho referencia solo a ellos, ya que, las normas de una institución deben ser aplicable a todas/os quienes conforman la comunidad educativa. Por tal motivo sería inadecuado hacer referencia solo a un estamento.

Tabla 3 – Clasificación de las normas según tipo de acción social de Weber (2002).

Tipo de acción social	Normas transgredidas	Eje problemático
Con arreglo a fines	<ul style="list-style-type: none"> • Lanzar objetos • Interrupciones reiteradas • Conductas irregulares en evaluaciones • Juegos violentos 	Los fines que presentan son individualistas. Buscan satisfacer sus propias necesidades utilizando los medios necesarios para alcanzar su fin propio. Es necesario reforzar la idea de una acción social pensada como una red que interconecta a cada persona.
Con arreglo a valores	<ul style="list-style-type: none"> • Dañar la honra de alguien • Conductas irregulares en evaluaciones • Denigrar a miembros de la comunidad • No seguir instrucciones • Expresarse con garabatos • Peleas o agresiones • Falta a clases intencional 	En este tipo de acción es importante reconocer el propósito que tiene la persona y cuáles son sus convicciones. En tal caso, si el propósito no se centra en su semejante, entonces sus convicciones lo llevarán a realizar acciones que no se orientan por la acción de otro. Es posible que el/la transgresor/a no tenga claro cuáles son sus exigencias u obligaciones. También es posible que se haya formado desde el individualismo y crea que debe realizar lo que le resulte beneficioso, sin considerar a quienes le rodean.
Afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Peleas o agresiones • Denigrar a miembros de la comunidad • Dañar la honra de alguien 	Cabe recordar que este tipo de acción se diferencia del anterior, en el grado de conciencia con que se realiza una acción. Estas acciones, generalmente, se realizan para satisfacer ciertas necesidades. En este caso conllevan agresividad física, psicológica o emocional. Por lo tanto se debe averiguar qué motiva a la persona para que satisfaga su necesidad sin consideración del otro.
Tradicional	No se han obtenido datos o información que demuestren la habitualidad o tiempo que llevan estas normas.	

Los tipos de acción social guardan cierto grado de relación entre ellos. Por eso no es extraño que los posibles ejes problemáticas se encuentren interconectados. Esto puede resultar ventajoso al momento de aplicar sanciones formativas. De esta forma se podría evaluar cuál es el propósito que debe tener la sanción según la norma transgredida.

PERSPECTIVA DE LOS/LAS ESTUDIANTES OBTENIDA EN EL GRUPO FOCAL

Junto al análisis de contenido, se ha aplicado un grupo focal para profundizar en ciertos puntos. Este se presenta a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4 – Percepción de los/las estudiantes sobre el RICE y las sanciones formativas.

Conocimiento del RICE	Aplicación de sanciones formativas	Sugerencias para mejorar el reglamento interno
<ul style="list-style-type: none"> • Conocen la diferencia entre los tipos de sanciones. • Conocen el tipo de sanción que se aplica según la transgresión. • Identifican las sanciones aplicadas recurrentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocen las principales sanciones: aseo, de apoyo en biblioteca y apoyo pedagógico (por ejemplo recortar guías). • Reconocen que el propósito de las sanciones formativas es el aprendizaje. • Posterior a una sanción regulan sus conductas por un tiempo breve (no más de un mes). • Señalan que la efectividad de las sanciones formativas depende de la madurez del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugieren que las reglas sean aplicadas de forma efectiva. • Que se suspenda en todos los casos necesarios y no solo en algunos. • Dan mayor importancia a las suspensiones que a las sanciones formativas.

Fuente: adaptada de Andrades-Moya (2017).

En la Tabla 4 se puede observar que las/los estudiantes señalan que la efectividad de las sanciones formativas depende del grado de madurez del estudiantado. Para este fenómeno podría haber dos posibles explicaciones. En primer lugar, las sanciones formativas son tan abstractas que se requiere un mayor nivel experiencial o cognitivo-instrumental para ser comprendidas. En segundo lugar, la abstracción de las sanciones no proviene de ellas, sino de la inconsistencia con la cual son aplicadas. Por lo tanto, se aprecia que el RICE no tiene:

- un orden legítimo;
- significancia para el/las transgresor/a;
- no tienen justificación en la colectividad.

En tal caso, pueden considerarse normas sin razón (Habermas, 1985; Weber, 2002).

De una u otra forma, se aprecia que los/las estudiantes solicitan que las normas y sanciones sean aplicadas de manera equitativa y que se homogeneicen los protocolos. Esto deja ver que ellos no participan en la construcción del RICE. Esto no es coincidente con el orden legítimo.

Otro punto a considerar, es que las/los estudiantes muestran bastante conocimiento sobre:

- las diferencias entre las faltas;
- qué son las sanciones formativas;
- qué tipo de sanciones formativas conocen;
- cuál es el propósito de estas.

Este nivel de conocimiento llega a tal punto, en que el alumno sabe qué tipo de sanción se puede aplicar según el tipo de norma que transgrede. Según el Mineduc (Chile, 2011), si los/las estudiantes conocen el RICE, entonces existirá mayor respeto por el reglamento.

Sin embargo, si conocen tan bien el RICE ¿por qué los niveles de transgresión son tan altos? Quizás en este caso, tal grado de información les permita controlar el tipo de transgresión para así no recibir una sanción muy compleja. Es probable que el

conocimiento sea utilizado en el *juego del límite*. Es decir, conocen hasta qué punto una falta pasa de leve a grave o a gravísima, por lo que controlan las acciones para medir el tipo de sanción. En ese posible caso, la acción con arreglo a fines no se encuentra en el plano social, ya que, orienta su actuar por fines propios (Weber, 2002). No considera la acción de otros, ni tampoco se siente parte de una colectividad.

PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES JEFES

Al igual que en la sección anterior, los principales hallazgos detectados en las entrevistas a los profesores/as jefes/as, se han incluido en una tabla resumen. En esta se incluyen 3 dimensiones y sus características (Tabla 5).

Tabla 5 – Percepción de los profesores jefes sobre el RICE y las sanciones formativas.

Conocimiento del RICE	Percepción de la conducta de los estudiantes	Percepción sobre las sanciones con carácter formativo
<ul style="list-style-type: none"> • Conocen la diferencia entre los tipos de sanciones. • Conocen qué sanción se aplica según el tipo de falta. • Identifican las sanciones aplicadas frecuentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionan que los estudiantes cambian su conducta posterior a una sanción formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitan que las sanciones sean aplicadas efectivamente. • Mencionan la necesidad de normas más rígidas y la aplicación de más suspensiones. • Expresan que las sanciones formativas son efectivas.

Fuente: adaptada de Andrades-Moya (2017).

De manera general, se puede señalar que el profesorado tiene un alto nivel de conocimiento del RICE, reconocen los tipos de faltas, las sanciones que deben ser aplicadas y el propósito de estas. También expresan que las sanciones formativas han sido efectivas y que los estudiantes cambian sus conductas. No obstante, el profesorado menciona que les gustaría que las normas sean más rígidas y que se recurra a lo punitivo (suspensiones). Esto se observa en los siguientes ejemplos: “Considero que de partida a ellos se les debe hacer notar cuál es la falta y siendo un poco punitivo...” (Docente 1); “Se podrían hacer cosas más drásticas de manera que fueran ejemplificadoras...” (Docente 3).

En este sentido, el profesorado señala que los estudiantes tienen un cambio positivo, pero cuando se les solicita su opinión sobre cómo mejorar el RICE, instan por la aplicación de sanciones *más drásticas* e incluso sugieren las suspensiones. Esto se vuelve contradictorio, ya que, si los estudiantes modifican positivamente sus conductas con las sanciones formativas, entonces ¿qué necesidad existe de aumentar la severidad?, ¿por qué solicitar suspensiones? O será posible que, y según Tenti Fanfani (2005), los profesores jefes estén dando respuestas políticamente correctas.

En estos extractos se deja ver dos puntos convergentes:

- el profesorado solicita a otro estamento que modifique las normas. Lo cual podría significar que no existe consenso ni llamado a la colectividad para la construcción del RICE. Esto es concordante con lo señalado en el punto 4.2;

- si los/las docentes solicitan a otro(s) estamento(s) que aplique sanciones más severas ¿hasta dónde llega el rol formador del/a docente? ¿Es posible que el rol docente esté enmascarado por una función de custodio de las normas quien solo vigila que estas se cumplan? En tal caso, es probable que el rol de profesional formador ceda su espacio ante un rol técnico regulador.

DISCUSIÓN

En los resultados se ha podido evidenciar una serie de procesos que ciertamente causan confusiones. En primer lugar, es notoria la contraposición de los resultados en cuanto a la eficacia de las sanciones formativas. Por una parte, los/las docentes expresan que sí existe cambio en las conductas de los estudiantes una vez que fueron sancionados. Por otra parte:

- el mismo profesorado pide sanciones más *drásticas*;
- los/las estudiantes señalan que cambian su comportamiento durante un tiempo, pero vuelven a reincidir en las transgresiones;
- el análisis de contenido demostró que existe un alto grado de faltas a las normas de CE y que este es constante en el tiempo.

Con base en estos antecedentes, se podría inferir que las sanciones formativas no parecen ser efectivas en este contexto educativo. Ahora bien ¿por qué las sanciones no estarían cumpliendo su rol formador?

La pregunta anterior puede tener una serie de respuestas. Empero, en este artículo se han identificado tres posibles explicaciones:

- por el tipo de sanciones que se aplican, no se aprecia una racionalidad sustentada en valores y afectividad;
- el RICE no es construido desde el consenso, por lo que no son representativas de la comunidad y se convierten en normas sin razón (Weber, 2002). Esto provoca que las normas carezcan de un orden legítimo (Weber, 2002) y sean transgredidas de forma reiterativa, sin que produzca efecto las sanciones formativas. Además, si se considera la primera explicación, estas sanciones no promueven el aprendizaje social centrado en valores y afectividad. Por lo tanto la acción de las/los integrantes de la comunidad, presenta fines individualistas;
- el RICE no goza de validez social (Habermas, 1985). No se logra tal validez social producto de lo señalado en las explicaciones anteriores. Esto provoca que sea un RICE no justificado, poco significativo y cuyas regulaciones no se centren en el bien colectivo, sino, en el bienestar de algunos.

Esta señal de desaprobación queda en evidencia en el análisis de contenido, donde se observa que los estudiantes transgreden constantemente las normativas. Por lo tanto, si el RICE no es construido de manera conjunta, entonces su fundamento no se basa en un acuerdo colectivo de un grupo social (Habermas, 1985). En consecuencia, no se puede esperar que todos los miembros de la comunidad actúen bajo acuerdos comunes (Habermas, 1985) si la base normativa ha sido impuesta de forma arbitraria.

En virtud de lo anterior, y en los sentidos weberianos y habermesianos, la gran dificultad que se observa, al menos en este contexto, es una inconsistencia de base. Es decir, el sentido formativo demanda aprendizaje social, pero no se puede llegar a un aprendizaje social de manera verticalista, ni tampoco autoritaria. Se debe llegar a ese aprendizaje a través de acciones sociales que se originen y guíen a través de premisas de mutuo bienestar. Caso contrario, las acciones con arreglo a fines que expresa Weber (2002) y que también aborda Habermas (1985), no estarían sustentadas en el plano social y solo responderían a intereses individualistas.

Otra incongruencia detectada es que, si un cuerpo normativo debe diseñarse en conjunto, para que así todos tengan conductas más o menos esperables (Habermas, 1985; Weber, 2002), entonces ¿por qué las normas y sanciones solo se diseñan para que las cumplan los/las estudiantes? Esto podría ser interpretado de una forma unidireccional. Es decir, solo los estudiantes son los que cometen transgresiones y los demás miembros de la comunidad gozan de un *status* intachable. Por lo tanto ¿qué imágenes están construyendo los/las estudiantes de ellos mismos?

Tal pregunta puede ser abordada desde un planteamiento hegeliano, a saber, las personas construyen las representaciones de sí mismos a través de una dialéctica entre sus autoconciencias (Hegel, 1966). En otras palabras (aunque simples y superficiales), cuando los sujetos se percatan de su propia esencia, comienzan un proceso de autoaprendizaje que no solo es influido por factores internos, también afectan factores externos como las representaciones que hacen otros de ellos. Por lo tanto, si se aplican sanciones (aunque sean formativas) sólo a los/las estudiantes, se está ejerciendo una presión e influencia en la forma en que ellos/as se autorepresentan.

Esta autorepresentación difícilmente pueda tornarse *positiva*, ya que, se le señala que dentro de un mundo de rectitud, ellos/as son los únicos/as que no encajan en esa pseudo-perfección. Se le invalida como sujeto y desde temprana edad comienza una construcción de sí mismo/a alterada y con efectos que podrían ser nocivos en su desarrollo multidimensional.

Un último punto a resaltar, es la importancia de otorgar una connotación social a cada norma y sanción que se diseñe. En la Tabla 3 se pudo observar que al clasificar las normas por tipo de acción, se pudo identificar algunos ejes problemáticos. En ese sentido, se podrían establecer las normas de acuerdo con qué tipo de acción social se apunta. Esto facilitaría la delegación de *gravedad* y la designación de *sanciones formativas*. Por ejemplo, si una norma apuntara a la acción con arreglo a fines, entonces se sabría que el/la transgresor/a busca fines propios. De esta forma se podrían aplicar acciones formativas que refuerzan el sentido de colectividad y que el/la transgresor/a aprenda que su acción se orienta por las acciones de otras personas. Con esto se podría construir una convivencia escolar centrada en el aprendizaje de las acciones sociales.

CONCLUSIONES

A lo largo del escrito se han podido observar una serie de consideraciones sobre las sanciones formativas, como por ejemplo su eficacia. Entre estas se puede señalar:

- en primer lugar, al basarse solo en los resultados, se podría inferir que estas son poco efectivas, ya que, no producen cambios conductuales significativos;
- en segundo lugar, al realizar un análisis mayor se observa que su escasa efectividad se explica por la mala interpretación del sentido formativo. Esta mala interpretación ya se evidencia en la carga negativa del concepto *sanción*;
- otra deficiencia se observa en los tipos de sanciones. Una gran parte de ellas son *suspensiones de clases* camufladas. Es decir, no se envía a el/la estudiante hacia su hogar, pero aun así se le priva de estar en clases. Por ejemplo, barrer el patio, ordenar libros, recortar guías ¿Qué aprendizaje social puede obtener un/a estudiante con esas acciones?

En virtud de lo anterior, es imperativo que tanto la creación de un cuerpo normativo, como el diseño de sanciones, encuentren bases valóricas y sustentos colectivos. Es decir, el RICE debe ser diseñado de manera colaborativa y colectiva. En ese sentido, la racionalización con la cual debe ser articulado un reglamento, demanda la consideración de cada miembro para que así, toda persona, sujeto de derecho, pueda desarrollarse de manera óptima, tanto personal como colectivamente.

La investigación en cuestión presentó diferentes limitaciones, a saber:

- al ser estudio de caso no se pueden comparar o complementar estas experiencias con las de otras escuelas o contextos;
- se pudo realizar otro grupo focal para profundizar en ciertas respuestas dadas por el estudiantado, por ejemplo, la relación entre madurez y efectividad de las sanciones;
- contemplar solo la perspectiva de estudiantes y sus respectivos/as profesores/as jefes.

Para finalizar, se insta a proseguir estudios sobre las sanciones formativas y la convivencia escolar desde la perspectiva de todos/as los/las integrantes de una comunidad educativa y/o de otras instituciones educativas. Inclusive podrían llevarse a cabo estudios internacionales que consideren este tema desde las características propias de cada contexto. Además podrían utilizarse metodologías colectivas y participativas para así profundizar en las dinámicas socioeducativas.

REFERENCIAS

ANDRADES-MOYA, J. **Eficacia de las sanciones formativas ante faltas al reglamento de convivencia escolar, en el contexto de una comunidad educativa de la Comuna de Maule**. 138f. Tesis (Magíster en Educación, Mención, Currículo y Administración) – Universidad Católica del Maule, Talca, 2017.

BAQUEDANO, C.; ECHEVERRÍA, R. Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 12, n. 1, p. 139-160, ene. 2013. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-210>

- BARREIRO, A.; BERAMENDI, M.; ZUBIETA, E. ¿Normas perversas en el ámbito educativo? **Ciencia, Docencia y Tecnología**, Argentina, v. 22, n. 42, p. 137-154, mayo 2011.
- BISQUERRA, R. (coord.). **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2009.
- BOARINI, M. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 123-131, ene/jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100013>
- CAMACHO, N. *et al.* Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. **Educación y Desarrollo Social**, Nueva Granada, v. 11, n. 1, p. 24-47, mayo 2017. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- CHILE. **Orientaciones para la elaboración y revisión de reglamentos de convivencia escolar**. Santiago: Ministerio de Educación, 2011.
- CHILE. **Ley de Inclusión Escolar**. Santiago: Ministerio de Educación, 2015a.
- CHILE. **Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado**. Santiago: Ministerio de Educación, 2015b.
- CHILE. **Política Nacional de Convivencia Escolar**. Santiago: Ministerio de Educación, 2015c.
- CUCHAN, N.; D'ARCANGELO, M. Discursos gubernamentales en la redefinición de los vínculos en la escuela secundaria. **Espacios en Blanco**, Buenos Aires, n. 27, p. 289-310, jun. 2017.
- DÍAZ, H. **Contexto nacional e internacional en convivencia escolar**. Documento interno, Diplomado Convivencia Escolar. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2014.
- EYNG, A. *et al.* Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, oct/dic. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400007>
- FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. 2. ed. Madrid: Morata, 2007.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). **La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación**. Santiago: United Nations International Children's Emergency Fund, 2011.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). **Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children**. Nueva York: United Nations International Children's Emergency Fund, 2014.
- GUERRERO, H.; CEPEDA, M. Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. **Revista de Pedagogía**, Caracas, v. 37, n. 101, p. 57-79, dic. 2016.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1985. v. 1.
- HEGEL, G. **Fenomenología del espíritu**. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJUV). **Sondeo n° 5: Bullying** en Establecimientos Educacionales. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud, 2017.
- JUNTA NACIONAL DE AUXILIO ESCOLAR Y BECAS (JUNAEB). **Indicadores de Vulnerabilidad**. Chile: JUNAEB, 2017. Disponible en: https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2016/01/PRIORIDADES-2016-CON-IVE-SINAE-BASICA-MEDIA-Y-COMUNAL_1.xlsx. Acceso el: 20 mayo 2019.
- LELLIS, M.; GONZÁLEZ, M. Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. **Anuario de Investigaciones**, Buenos Aires, v. 19, p. 123-130, ago. 2012.
- LOPES, R.; GOMES, C. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200003>
- MUNICIPALIDAD DE MAULE. **Historia**. Maule. Disponible en: <http://www.comunademaule.cl/2016/historia.php>. Acceso el: 13 jul. 2020.
- MUÑOZ, M. *et al.* Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 16, n. 2, p. 16-32, mayo 2014.
- MURILLO, J. Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 14, n. 4, p. 33-60, 2016. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- OCHOA CERVANTES, A.; DIEZ-MARTÍNEZ, E. El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 667-684, oct/dic. 2013.
- OLIVEIRA DE VASCONCELOS, I. Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 897-917, oct/dic. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501180>
- OLIVEIRA, G.; CAMINHA, I.; FREITAS, C. Relaciones de convivencia y principios de justicia: la educación moral en la escuela. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 261-270, jun/dic. 2010.
- PULLA, J. La práctica de valores y su incidencia en la convivencia escolar. **Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores**, ano 7, n. 2, p. 1-20, ene. 2017.
- SANDOVAL, M. Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. **Última Década**, Santiago, v. 22, n. 41, p. 153-178, dic. 2014. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- SOTO, H.; TRUCCO, D. Inclusión y contextos de violencia . In: TRUCCO, D.; ULLMANN, H. (org.). **Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad**. Santiago: Naciones Unidas, 2015.
- TENTI FANFANI, E. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- TRUCCO, D.; INOSTROZA, P. **Las violencias en el espacio escolar**. Santiago: Naciones Unidas, 2017.

VISCARDI, N. Adolescencia y cultura política en cuestión: Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos. **Revista de Ciencias Sociales**, Montevideo, v. 30, n. 41, p. 127-158, jul./dic. 2017. <https://doi.org/10.26489/rvs.v30i41.7>

WEBER, M. **Economía y sociedad**: Esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SOBRE EL AUTOR

JONATHAN ANDRADES-MOYA es magíster en educación, mención currículum y administración por la Universidad Católica del Maule (Chile). Profesor de la misma institución.

E-mail: jandradesmoya@gmail.com

Conflicto de intereses: El autor no presenta conflictos de intereses.

Financiamiento: Proyecto Fondecyt 1180238.

*Recibido el 2 de abril de 2020
Aprobado el 15 de julio de 2020*

