



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Sociología

# **Normativa Escolar:**

**Análisis a los Manuales de Convivencia Escolar de los  
Establecimientos Educacionales Municipales de la Comuna de Santiago**

**Raúl Ortega Mondaca**

Tesis para Optar al Título Profesional de Sociólogo  
Profesor Guía: Klaudio Duarte Q.

2012

## Índice.

<b>Introducción.</b>	Página 003.
1. Antecedentes.	Página 003.
2. Objetivo general.	Página 006.
3. Objetivos específicos.	Página 006.
4. Consideraciones metodológicas.	Página 006.
5. Pauta de análisis de contenido para manuales de convivencia escolar.	Página 010.
6. Muestra de investigación.	Página 013.
<b>I. Construcción de Sujeto en la Escuela.</b>	Página 015.
1. La función social de la escuela.	Página 015.
2. La escuela como disciplinamiento.	Página 020.
3. Aportes desde el currículo escolar.	Página 024.
4. Adultocentrismo en la convivencia escolar.	Página 027.
5. Posibilidades de resistencia.	Página 030.
6. Política de convivencia escolar del MINEDUC.	Página 033.
<b>II. La Convivencia Escolar: Dimensiones y Abordaje.</b>	Página 037.
1. Participación de los actores escolares.	Página 040.
2. Metodologías de clase.	Página 047.
3. Identidad escolar.	Página 049.
4. Conflictividad escolar.	Página 052.
5. Normativa escolar.	Página 057.
6. Abordaje de la convivencia escolar.	Página 068.
<b>III. Los Manuales Convivencia Escolar en los Colegios de Santiago.</b>	Página 072.
1. Apego a Derecho.	Página 072.
2. Abordaje de la Indisciplina.	Página 084.
3. Regulaciones.	Página 093.
4. Aspectos Pedagógicos.	Página 108.
5. Resultados Cuantitativos del Análisis.	Página 116.
<b>IV. Conclusiones.</b>	Página 118.
1. Características de los Manuales de Convivencia Escolar.	Página 118.
2. Sentido de los Manuales de Convivencia.	Página 125.
<b>Bibliografía.</b>	Página 127.
<b>Anexos.</b>	Página 131.

## Introducción.

### 1. Antecedentes.

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones sociales que acontecen en el espacio educativo, repercutiendo directamente en los procesos pedagógicos que allí se desencadenan. En otras palabras, la convivencia escolar es “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción”<sup>1</sup>.

Si consideramos que la función social de la escuela es la construcción de un determinado tipo de sujeto, intencionando en las y los estudiantes aprendizajes relacionados con habilidades, actitudes y conocimientos acordes a los requerimientos económicos, políticos y culturales de la sociedad<sup>2</sup>, entonces, los procedimientos y dispositivos que regulan y abordan las diferentes dimensiones de la convivencia escolar, tales como proyectos educativos institucionales, manuales de convivencia y protocolos de acción, también deben inscribirse en esta perspectiva.

Es posible afirmar que “las dinámicas donde interactúan los individuos para construir la normatividad de los establecimientos —más participativa o más autoritaria; metodologías de enseñanza centradas en el docente o en las capacidades y habilidades de los estudiantes; organización estamental de los actores educativos; hechos de violencia y situaciones de crisis, junto con las formas más o menos punitivas o pedagógicas para abordarlas— son procesos en los cuales los aprendizajes desarrollados poseen implicancias significativas para la construcción de sujetos en sus quehaceres políticos y laborales”<sup>3</sup>.

Sin embargo, en muchos establecimientos hablar de convivencia escolar es sinónimo de disciplina, lo que si bien invisibiliza la importancia de otras dimensiones propias de la convivencia, hace aún más evidente la función social de la escuela. Esto pues la definición más simple de disciplina es considerarla como “doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral”<sup>4</sup>, es decir, en el aprendizaje y adiestramiento sobre lo que es considerado bueno y malo en una sociedad. O sea, la idea de educar y construir un tipo específico de sujeto, puede ser entendida también como disciplinar a las y los estudiantes.

En la escuela, “la forma más utilizada para asegurar el cumplimiento de sus objetivos es la estructuración de un sistema disciplinario, con un reglamento que determina las conductas que los alumnos deberían presentar y, por sobre todo, las conductas que no deberían tener”<sup>5</sup>. Es decir, la racionalidad del

---

<sup>1</sup> MINEDUC, “Política de Convivencia Escolar”, Santiago, 2003, Pág. 3.

<sup>2</sup> Durkheim, Emile, “Educación y Sociología”. Ed. Península, Barcelona, 1990; Ortega, Raúl, Maripangui, Carolina y Ñancupil, Miguel, “Sistema Escolar, Convivencia y Resolución de Conflictos”, Departamento de Sociología de la U. de Chile, Santiago 2007.

<sup>3</sup> Ñancupil, Miguel “Estrategias de Intervención en Convivencia Escolar. Posibilidades del Sujeto Más Allá de la Disciplina” en *Revista Diversia* N° 03, CIDPA, Viña del Mar, 2010, Pág. 150.

<sup>4</sup> Vigésima segunda edición del diccionario Web de la Real Academia Española, <http://www.rae.es/rae.html>, revisada el 11 de abril del 2011.

<sup>5</sup> Sepúlveda, Laura, “Disciplina y Comunidad Educativa”, Tesis de Magíster, Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2001, Pág. 4.

disciplinamiento escolar involucra técnicas, métodos y estrategias que se operativizan en procedimientos de acción institucional, vigilancia y registro de conductas, donde los manuales de convivencia escolar, adquieren gran relevancia, pues incluyen la definición y graduaciones de comportamientos considerados faltas, procedimientos, aplicación de sanciones, etc.

Las estrategias disciplinarias vigentes tienden a ser acciones represivas de una diversidad que la escuela no parece aceptar o tolerar. El proceso identitario de los individuos escolarizados constituye el objetivo principal del modelamiento que la disciplina y sus dispositivos van a desplegar al interior de la institución escolar. "En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia)"<sup>6</sup>.

Sin embargo, el poder disciplinario no sólo reprime y anula la diversidad de las (nuevas) generaciones. Más que castigar las disrupciones, analizar, evaluar y clasificar individuos, el poder disciplinario tiene por objetivo la producción de realidad. Además de vigilar y reprimir, se trata de construir y fomentar habilidades, actitudes, destrezas y valores propios de una subjetividad funcional. Más que la simple negación, el poder es una proposición, una acción creadora. "El poder disciplinario no encadena las fuerzas para reducir las; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas... la disciplina fabrica individuos"<sup>7</sup>, por lo que la normativa interna de los centros educativos, no sólo se encamina a la identificación de las conductas transgresoras, sino más bien, a la consolidación de una cotidianeidad disciplinante que produce sujetos dóciles y funcionales al orden social vigente.

La normativa escolar, los mecanismos de participación de los actores al interior de la comunidad educativa o las características de las metodologías de aula desarrolladas en escuelas y liceos, son parte de los mecanismos de disciplinamiento y construcción de sujeto operantes en el sistema escolar. Conocer sus características y dimensiones resulta indispensable para comprender sus consecuencias y resultados.

Al respecto, diversas investigaciones sobre convivencia escolar han abordado en los últimos años el tema de la normativa interna de los establecimientos educacionales, desde diferentes perspectivas. Al respecto, el primer enfoque a mencionar, se ha centrado en el conocimiento y percepción que los actores escolares tienen sobre las normas internas de sus respectivos colegios, en donde destaca las investigaciones de la Universidad de Chile<sup>8</sup>, que sostiene que mientras el 80% de las y los estudiantes de 5° año básico a 4° año medio sabe que existe un documento denominado manual de convivencia escolar en el establecimiento, sólo el 27% de ellas y ellos, ha leído aunque sea en parte su contenido. Por otra parte, sólo el 52% de las y los estudiantes de 5° año básico a 4° año medio consideran justas las normas y sanciones vigentes en su respectiva unidad educativa, mientras el 68% de los mismos actores, sostiene la necesidad de modificar la actual normativa escolar.

Otra perspectiva de estudio sobre normativa escolar, se ha focalizado en las representaciones sociales que se desprenden de los reglamentos y manuales. Un estudio desarrollado por el PNUD, sostiene que "una

---

<sup>6</sup> Foucault, Michel, "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión", Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 185.

<sup>7</sup> *Ibid.*, Pág. 175.

<sup>8</sup> Ortega, Raúl y Ñancupil, Miguel, "La Convivencia Escolar en La Florida e Isla de Maipo", Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2009.

dificultad muy relevante a la hora de reformular el reglamento de convivencia es la visión que tienen los docentes respecto de los estudiantes. Cuando éstos creen que los estudiantes son violentos, irresponsables y flojos, es muy difícil que los consideren sujetos de derecho... Otra dificultad en la implementación del reglamento de convivencia ocurriría cuando los inspectores están poco involucrados y comprometidos con lo que el reglamento estipula. Esto es clave desde la perspectiva que son ellos quienes constantemente están asignando castigos y responsabilidades a los estudiantes”<sup>9</sup>. Por su parte, un estudio sobre las normativas escolares vigentes en establecimientos educacionales colombianos, sostiene una importante conclusión, que podría servir de hipótesis para la realidad chilena. “Los docentes y directivos frente a la construcción de los manuales de convivencia, en su mayoría expresan que se hace de la manera más democrática y participativa, pero cuando se le realizan estas mismas preguntas a los alumnos y padres de familia estos expresan lo contrario. Frente a estos resultados, es evidente que en la práctica los manuales de convivencia no son reconocidos por los estudiantes como el instrumento de construcción participativa, que regula la convivencia en la escuela, que genera escenarios para el diálogo y la búsqueda de consensos y menos aún como el que le garantiza la aplicación en plenitud de sus derechos”<sup>10</sup>.

Finalmente, otra perspectiva de investigación utilizada por la Universidad de Chile<sup>11</sup>, centró su atención en la estructura de la normativa interna de los colegios, profundizando en los niveles de presencia y desarrollo de determinados derechos fundamentales de los miembros de la comunidad escolar y las regulaciones puntuales de algunos ámbitos de la convivencia escolar. Entre los resultados de dicha investigación, se destaca que 75% de los manuales reconoce los derechos a asociación de estudiantes y apoderadas/os, el 68% menciona el derecho a la educación y el 64% del derecho a no ser discriminado/a. Sin embargo, lo preocupante es que los mismos derechos, presentan muy bajos niveles de explicitación suficiente de acuerdo a la ley que los establece, no superando el 36%. Esto evidencia que si bien se incluyen en las normativas, éstas aún no recogen necesariamente el sentido y la operatividad que dichos derechos deben constituir.

Sin embargo, ninguno de estos enfoques investigativos ha logrado comprender el sentido general de los manuales de convivencia escolar como mecanismo de abordaje de la convivencia en los establecimientos educacionales, es decir, como un mecanismo de poder. Reconocer la normativa interna de escuelas y liceos como parte del abordaje institucional de la convivencia, implica cuestionar no sólo su función reguladora y punitiva, sino además su producción de cotidianeidad escolar, potenciando formas de interacción, deberes y compromisos, derechos y regulaciones, en definitiva, aprendizajes que configuran visiones de mundo y formas de ser en cada uno de los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, las preguntas de investigación que guiaron este estudio, cuestionaron precisamente a los manuales de convivencia escolar como un dispositivo de poder disciplinario, es decir, como una pieza más de un sistema estructurado para la construcción de un determinado tipo de sujeto. Se revisó las características y dimensiones de las normativas, así como su coherencia con las políticas públicas sobre convivencia escolar, todo esto para descifrar y comprender el sentido que estos instrumentos poseen en la cotidianeidad escolar.

---

<sup>9</sup> PNUD, “Convivencia Escolar. Iniciativas de Política Pública para la Enseñanza Media”, Santiago, 2006, Pág. 42.

<sup>10</sup> Bravo, Libia, “Ejercicio de Control Ciudadano a la Gestión Escolar”, Cartagena, 2009, Pág. 14.

<sup>11</sup> Ortega, Raúl y Carafi, Eric, “Análisis de Manuales de Convivencia Escolar del Departamento Provincial de Educación Santiago Centro”, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2008.

## 2. Objetivo General.

El objetivo de esta investigación fue comprender el sentido de los manuales de convivencia escolar como mecanismo de abordaje de la convivencia en establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago.

## 3. Objetivos Específicos:

- A. Identificar las principales características de los manuales de convivencia escolar de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago.
- B. Identificar fortalezas y debilidades de los manuales de convivencia escolar para el desarrollo de una convivencia escolar participativa.
- C. Identificar las posibles coherencias o contradicciones entre los manuales de convivencia escolar como dispositivo de poder y las políticas públicas sobre convivencia escolar.

## 4. Consideraciones Metodológicas.

Esta investigación analizó reglamentos o manuales de convivencia escolar de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago. Se trató de un análisis descriptivo y documental, es decir que se desarrolló sobre información secundaria, cuyo objeto de estudio posee rango de instrumento público normativo.

El análisis se desarrolló desde una doble perspectiva: cualitativa y cuantitativa de los manuales de convivencia escolar. Por una parte identificando sus características y sentidos, al mismo tiempo que las frecuencias de determinados elementos, ambas vertientes se trabajaron de forma complementaria. "La realidad concreta de la investigación social nos informa una y otra vez de la insuficiencia abstracta de ambos enfoques tomados por separado... lejos de toda pretensión imperialista, la adecuada comprensión de las posibilidades y límites, tanto de la perspectiva metodológica y de las técnicas cuantitativas, como de la propia perspectiva epistemológica y de las prácticas cualitativas de investigación social, pasa por el honesto reconocimiento de su radical deficiencia en la representación y análisis de la realidad social"<sup>12</sup>.

Al describir y comprender los sentidos de los manuales de convivencia escolar como dispositivo de poder, la perspectiva cuantitativa no sólo se complementó perfectamente con la visión cualitativa, sino que

---

<sup>12</sup> Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan, "Métodos y Técnicas Cualitativas e Investigación en Ciencias Sociales", Ed. Síntesis, Madrid, 1999, Pág. 88.

además, se necesitaron mutuamente para abordar la complejidad del fenómeno. “Su complementariedad metodológica puede y debe concebirse como una complementariedad por deficiencia”<sup>13</sup>. No habría sido posible lograr los objetivos propuestos sólo con una de las perspectivas.

Esta investigación documental, abordó la realidad de diferentes establecimientos educacionales, a partir de una de sus manifestaciones más concretas, tangibles y cotidianas, como son los manuales de convivencia escolar. La opción de estudiar la realidad del sistema escolar desde el análisis de uno de sus documentos, es bastante aceptada dentro de las investigaciones sobre educación<sup>14</sup>, pues en general los documentos utilizados en las escuelas y liceos, tienden a estar lo suficientemente arraigados y protocolarizados, como para efectivamente servir de insumo a este tipo de investigaciones. De hecho, “la investigación de las organizaciones educativas puede tomar diversos rumbos para describirlas, analizarlas y comprenderlas. Uno de esos rumbos es el análisis basado en documentos escritos producidos al interior de dichas organizaciones. Esta mirada a la organización desde sus documentos nos aporta una valiosa información que es complementaria con otras miradas investigativas basadas en fuentes verbales, observables y visuales”<sup>15</sup>.

Más aún, los manuales de convivencia escolar son elementos constitutivos de la cotidianeidad escolar, partes de la cultura de la escuela como institución disciplinaria. Por lo que su estudio y análisis logra entregar importante información sobre lo que ocurre en la realidad escolar. El supuesto base de toda investigación documental, es que “estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen”<sup>16</sup>. Es decir, que constituyen una importante oportunidad para comprender la visión del actor emisor de los documentos, así como además entrega elementos para entender también, la realidad donde dicho actor se inserta y encuentra con otros/as.

Efectivamente, el análisis de documentos escolares entrega pistas certeras de una realidad dinámica y compleja. Aportando nociones concretas para descifrar el entramado de relaciones sociales que sirvió de contexto a la generación del documento analizado. Es necesario recordar, que “si el lenguaje constituye un instrumento para representar la realidad, entonces el análisis del lenguaje puede informarnos sobre la naturaleza de la realidad”<sup>17</sup>. En otras palabras, el análisis de documentos constituye también el análisis de al menos una parte de la realidad escolar de donde surgió dicho documento. Esto, pues todo documento supone un contexto mayor del cual es parte, es decir, una realidad que conlleva la existencia de un agente emisor o hablante (que genera los documentos observados), la materia de la cual tratan dichos documentos, el contexto que enmarca al registro (en este caso la institución escolar), y sobre todo, otros actores con los cuales se produce el acto o relación comunicativa, es decir, quien lee o recibe el documento o incluso, de quienes se habla en dichos documentos.

Los manuales de convivencia escolar constituyen actos de habla y comunicación en el marco de las relaciones sociales propias de la escuela. Es decir, en medio de esas complejas y asimétricas relaciones

---

<sup>13</sup> *Ibíd.*, Pág. 89.

<sup>14</sup> Por ejemplo, los diagnósticos de convivencia escolar suelen incluir revisiones a los manuales de convivencia; las evaluaciones sobre la gestión directiva, incluyen el análisis de los planes de mejoramiento educativo; la planificación estratégica de los centros educativos, considera el estudio de los proyectos educativos institucionales; etc.

<sup>15</sup> Sime, Luis, “Pautas para el Análisis de Documentos de Organizaciones Educativas”, 2008, en <http://blog.pucp.edu.pe/luissime>, Revisado el 20 de diciembre de 2011.

<sup>16</sup> Taylor, S. y Bogdan, R., “Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1992, Pág. 149.

<sup>17</sup> Iñiguez, Lipicinio, “Análisis del Discurso”, Ed. UOC, Barcelona, 2003, Pág. 27.

sociales, surge el documento como expresión de lenguaje que observa, registra, evalúa y sanciona. Un acto de habla que no sólo expresa algo sobre la realidad, sino que la modifica instantáneamente. “El lenguaje no es un simple vehículo para expresar nuestras ideas, ni un simple ropaje para vestir nuestro pensamiento cuando lo manifestamos públicamente, sino que es, propiamente, la condición misma de nuestro pensamiento”<sup>18</sup>. No sólo es expresión de esas relaciones sociales, sino que es una parte constitutiva de dichas relaciones y realidades.

Gran parte de las relaciones sociales que acontecen en la escuela, se encuentran fuertemente institucionalizadas y estandarizadas en documentos e instructivos normativos. Muchos elementos de la cotidianidad escolar, están regulados en los manuales de convivencia escolar, permitiendo una excelente entrada de análisis y comprensión de la realidad escolar. Esta focalización documental, en ningún caso supone que todo esta normado o que la realidad escolar se acaba tras el registro. Por el contrario, las investigaciones documentales, parten del hecho que sólo se aprecia una parte de la realidad estudiada y que muchas veces podrán quedar importantes elementos por abordar y comprender. En otras palabras, el análisis de los documentos como actos de comunicación y habla, “no significa que la sociedad sea sólo discursiva, como lo muestra la pobreza, el hambre, las enfermedades, la violencia contra las mujeres, el racismo y otros muchos problemas fundamentales de la sociedad. Sin embargo nuestro pensamiento, interpretación y comunicación sobre estos problemas se expresa y se reproduce, en gran parte, por el texto y por el habla”<sup>19</sup>.

No se trata de asumir el análisis documental, es decir de actos de habla o discursos, como la única posibilidad de comprender la realidad, pues como dice el viejo dicho popular “el papel aguanta mucho” y en ocasiones los documentos parecen tendenciados por los deseos y expectativas de sus autores directos o por las directrices y requerimientos de las instituciones mandantes. Se trata de asumir que el lenguaje en sus dos dimensiones, es decir, como expresión de una realidad y como parte constitutiva de esa misma realidad, en cuanto relación comunicativa y social, permite comprender y analizar el contexto donde se genera y los actores que la desarrollan. Por ejemplo, “a través de los documentos escritos se nos revelan formas de cómo se construye una institucionalidad basada en un código de comunicación que es tangible (lo escrito queda) y que le da un carácter de formalización a ciertas prácticas que se crean en la organización y que constituyen una fuente de referencialidades (papelito manda) para la conducta de los actores tanto sobre lo que han hecho como sobre lo que piensan hacer”<sup>20</sup>.

Desde esta perspectiva, la metodología de **análisis de contenidos** fue utilizada en la revisión de los diferentes documentos normativos de los establecimientos educacionales. “La estrategia de análisis de contenido permite la utilización de técnicas cuantitativas como cualitativas que se complementarían y enriquecerían mutuamente a lo largo de todo el proceso de indagación”<sup>21</sup>. Con esta estrategia de análisis se abordó los manuales de convivencia escolar como expresión textual de las realidades de escuelas y liceos.

---

<sup>18</sup> *Ibíd.*, Pág. 32.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, Pág. 15.

<sup>20</sup> Sime, Luis, “Pautas para el Análisis de Documentos de Organizaciones Educativas”, 2008, en <http://blog.pucp.edu.pe/luissime>, Revisado el 20 de diciembre de 2011.

<sup>21</sup> Zapico, María, “Interrogantes acerca del Análisis de Contenido y del Discurso en los Textos Escolares” en Primer Seminario Internacional sobre Textos Escolares, Ed. MINEDUC, Santiago, 2007, Pág. 151.

En términos amplios, el análisis de contenido es una “metodología destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que puedan aplicarse a su contexto”<sup>22</sup>. Efectivamente, el eje de esta técnica es poder conocer y sistematizar los sentidos que sustentan los textos que son analizados, es decir, en este caso, los manuales de convivencia escolar. Se trata de una estrategia metodológica destinada a descifrar el trasfondo de los documentos, de conocer la intencionalidad de quienes escribieron y formularon los textos, de comprender la realidad que les dio origen y sentido como actos de habla o de lenguaje. Más específicamente, “se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos”<sup>23</sup>.

Efectivamente, la técnica denominada análisis de contenido permite desarrollar un abordaje cualitativo como cuantitativo de la realidad social que estudia, o más específicamente, del texto que analiza. En relación a la perspectiva cuantitativa, es posible analizar las frecuencias que presenta cada unidad de registro (palabra, frase o en este caso, artículos o regulaciones concretas), de tal manera de determinar los porcentajes de frecuencia de cada una, comparar dichas presencias y ausencias, establecer proporcionalidades sobre los temas tratados en el documento, etc. Desde la perspectiva cualitativa, por otro lado, se puede establecer las relaciones de sentidos y significados que sustentan al texto en cuestión, las representaciones sociales del actor hablante o autor del documento y conocer además, nociones sobre el contexto situacional e institucional que rodea al documento.

Desde esta doble perspectiva epistemológica, “el análisis de contenido puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objeto la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada... como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes”<sup>24</sup>.

La técnica en cuestión pretende leer entre líneas el texto analizado, detectando sus características sintácticas (uso de determinadas signos y vocablos), semióticas (estructuración de significados y sentidos) y pragmáticas (actos constitutivos de acción), de forma tal, de reconstruir las circunstancias, disposiciones y tensiones que mantienen las y los involucrados/as en la relación comunicativa y que además, normalmente, reproducen en el mismo acto de registro y comunicación que constituye el texto estudiado. “El análisis de contenido de un texto tendría la misión de establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico, en sentido lato, de ese texto y sus referencias semánticas y pragmáticas... Más que analizar los textos, la metodología aludida lo descubre, revela su sentido subyacente, a la luz de los marcos teóricos de referencia”<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Krippendor, K., “Metodología del Análisis de Contenido” Ed. Paidós, Madrid, 1990, Pág. 28.

<sup>23</sup> Piñuel, José Luis, “Epistemología, Metodología y Técnicas del Análisis de Contenido”, Dpto. de Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2002, Pág. 2.

<sup>24</sup> Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan, “Métodos y Técnicas Cualitativas e Investigación en Ciencias Sociales”, Ed. Síntesis, Madrid, 1999, Pág. 181.

<sup>25</sup> *Ibíd.*, Pág. 180.

Cabe señalar que “cuando se habla del contenido de un texto, y en general de cualquier realidad expresiva, a lo que se está aludiendo en realidad, de forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento. Desde este punto de vista, el contenido de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido”<sup>26</sup>. Por este motivo, al desarrollar un análisis de contenido de los manuales de convivencia escolar, lo que se busca realmente es comprender el abordaje institucional que se practica en la escuela sobre el fenómeno de la convivencia escolar. A partir de lo textual de los documentos, se estudia la estructura de significados y el entramado de relaciones sociales que articulan la realidad escolar en términos cotidianos.

El verdadero contenido de los manuales de convivencia escolar, no se relaciona exclusivamente con la caracterización absoluta y arbitraria de las faltas de las y los estudiantes, sino que además, dicho contenido se relaciona directamente con las representaciones sociales o visiones que docentes y directivos principalmente, tienen de su propia labor, de la convivencia escolar y de la comunidad educativa en términos amplios. El contenido se relaciona con las acciones y conductas que desde el mundo adulto de la escuela, en encuentro (o desencuentro) con otras generaciones se evalúa positiva o negativamente, con el reconocimiento de derechos a cada actor escolar, con la regulación de distintos ámbitos de la cotidianidad, con la asignación de deberes o compromisos y también, se relaciona con el uso que se hace en la institución de este documento normativo.

“Su propia denominación de análisis de contenido lleva a suponer que el contenido está encerrado, guardado e incluso a veces oculto dentro de un continente (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que analizando por dentro ese continente, se puede desvelar su contenido (su significado o su sentido)”<sup>27</sup>. La labor fue precisamente, descifrar el texto analizado, para comprender el trasfondo de sentido y las implicancias en la realidad que todo documento contienen u oculta. “El análisis de contenido no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto”<sup>28</sup>.

## 5. Pauta de Análisis de Contenido para Manuales de Convivencia Escolar.

Para el análisis de los manuales de convivencia escolar, se diseñó una pauta de análisis, la que de manera deductiva, abordó los diferentes elementos considerados en la perspectiva conceptual y los objetivos de investigación<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> *Ibíd.*, Pág. 179.

<sup>27</sup> Piñuel, José Luis, “Epistemología, Metodología y Técnicas del Análisis de Contenido”, Dpto. de Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2002, Pág. 2.

<sup>28</sup> *Ibíd.*, Pág. 4.

<sup>29</sup> Un diseño deductivo de pautas de análisis de documentos escolares, ha sido utilizado recientemente por diferentes investigaciones, por ejemplo: Duarte, Claudio, “Representaciones Sociales de Género, Generación e Interculturalidad en Textos Escolares Chilenos”, Dpto. de Sociología de la U. de Chile, Santiago, 2010; Ortega, Raúl y Carafi, Eric, “Análisis de Manuales de Convivencia Escolar del Departamento Provincial de Educación Santiago Centro”, Dpto. de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2008.

La pauta fue diseñada para analizar los manuales de convivencia escolar de cada establecimiento educacional seleccionado en la muestra, como un documento independiente, lo que posteriormente permitió elaborar conclusiones generales a todos los documentos analizados. “Es necesario realizar un análisis individual de cada documento para luego una vez terminado esta fase, transitar hacia el análisis comparativo de todos los documentos”<sup>30</sup>.

La pauta de análisis se compone de cincuenta indicadores formulados como preguntas abiertas y cerradas, las que se responden analítica y comprensivamente en función de los elementos presentes o ausentes, así como del nivel de desarrollo del ámbito consultado en cada documento. Desde una perspectiva cualitativa, cada indicador se intentó contestar de forma tal, de detectar las estructuras de sentido que imperan en las regulaciones de cada ámbito de la vida escolar. La idea fue generar información certera sobre la realidad escolar de la cual provienen los documentos analizados, así como más específicamente, sobre las características de producción y reproducción social que los documentos representan.

“Como todo método semántico su objeto es la comprensión de los principios organizadores que dan sentido al discurso que el sujeto efectivamente expresa” o en este caso establece como norma<sup>31</sup>. Se trató de identificar las principales características y sentidos de los manuales de convivencia escolar, como mecanismo de abordaje de la convivencia y dispositivo disciplinario de la escuela. En términos concretos, las diferentes preguntas o indicadores, se contestaron a través de un pequeño texto o relato (respuesta) que dio cuenta de los sentidos y características observables en los documentos, dejando en evidencia el nivel de desarrollo y concreción de las regulaciones cuestionadas, así como de su vinculación con los demás elementos observados en el texto.

Por su parte, desde la perspectiva cuantitativa, cada indicador recibió un puntaje en función del estado o categoría de desarrollo del ámbito cuestionado, tal como se aprecia en la Tabla N° 01:

Tabla N° 01  
Estado y Puntajes de los Indicadores de la Pauta de Análisis.

Estado o Categoría	Puntaje
• Transgrede u Omite	0
• Insuficiente	1
• Suficiente	3

Se consideró que un indicador estaba en la categoría TRANSGREDE u OMITE, cuando el manual de convivencia analizado, presentaba indicaciones o artículos explícitos que quebrantaban la legalidad vigente o no respetaban derechos fundamentales de los actores escolares. También se consideró en esta

<sup>30</sup> Sime, Luis, “Pautas para el Análisis de Documentos de Organizaciones Educativas”, 2008, en <http://blog.pucp.edu.pe/luissime>, Revisado el 20 de diciembre de 2011.

<sup>31</sup> Canales, Manuel, “Metodologías de Investigación Social”, Ed. Lom, Santiago, 2006, Pág. 301.

categoría los indicadores de manuales de convivencia que no contenían referencias o indicaciones para el ámbito o dimensión interrogada. En ambos casos, el indicador recibió un puntaje "0" (cero).

En segunda opción, se consideró que un indicador estaba en la categoría INSUFICIENTE, cuando el manual de convivencia escolar presentaba explícitamente artículos o indicaciones referentes al ámbito interrogado, pero su nivel de desarrollo era superficial, incompleto, contradictorio o no operativo como para constituirse en una adecuada normativa de la realidad escolar. En estos casos, se asignó al indicador un puntaje "1" (uno).

Finalmente, un indicador se consideró en categoría SUFICIENTE, cuando el manual de convivencia presentaba explícitamente artículos o indicaciones referentes al ámbito interrogado con claridad, pertinencia, completud, coherencia y operatividad. En estos casos se asignó al indicador un puntaje "3" (tres). Cabe señalar, que los indicadores que presentaron un buen nivel de desarrollo, recibieron un puntaje "tres", como una forma de distanciarlos numéricamente de las dos categorías de nivel de desarrollo incompleto o transgresor.

La Tabla N° 02 presenta los criterios que debían reunir las indicaciones de los manuales de convivencia escolar interrogados por cada uno de los indicadores de la pauta de análisis, para asignarles las diferentes categorías.

Tabla N° 02  
Criterios para la asignación de categorías a los indicadores.

Transgrede u Omite	Insuficiente	Suficiente
Quebrantamiento de leyes.	Superficialidad.	Pertinencia pedagógica.
Negación de derechos.	Incompletud.	Claridad.
Omisión de ámbitos.	Contradicción.	Completud.
	Inoperatividad.	Coherencia.
		Operatividad.

En este sentido, esta pauta constituye un instrumento tanto cualitativo en la medida en que intenta comprender el contenido de la normativa escolar a partir de las dimensiones descritas, pero también cuantitativo pues permite medir cada uno de los indicadores. Los diferentes indicadores se articularon en cuatro dimensiones y once subdimensiones, tal como se presenta en la Tabla N° 03:

Tabla N° 03  
Dimensiones y Subdimensiones de Análisis.

Dimensión	Subdimensión
1. Apego a Derecho.	• Legalidad Vigente.
	• Explicitación de derechos.
	• Explicitación de deberes.
2. Abordaje de la Indisciplina.	• Faltas y sanciones.
	• Resolución de conflictos.
3. Regulaciones.	• Interacciones.
	• Tiempo y espacio escolar.
	• Uniforme.
	• Relación familia – escuela.
4. Aspectos Pedagógicos.	• Participación.
	• Técnico pedagógico.

La validación de la pauta se desarrolló a través de un panel de investigadores/as expertos/as en temas de educación y convivencia escolar, que participan del Núcleo de Educación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile<sup>32</sup>. Además, se desarrolló un pre-test, consistente en la aplicación de la pauta de análisis a los manuales de convivencia escolar de los cuatro establecimientos educacionales municipales de la comuna de Nogales en la V Región. Ambos ejercicios de validación, se desarrollaron durante el primer semestre del año 2010<sup>33</sup>. Gracias al pre-test desarrollado y la opinión de los expertos en convivencia escolar, la pauta fue corregida y ajustada, hasta llegar a su estado final (Anexo N° 01).

## 6. Muestra de Investigación.

La muestra de investigación se definió de manera no probabilística, pues no se buscó generalizar las conclusiones a ningún universo mayor, sino comprender el sentido y características de los manuales de convivencia escolar como dispositivos de poder y las implicancias que esto conlleva en la realidad escolar de los establecimientos estudiados. Se construyó una muestra estructurada que respondió "a la posibilidad

<sup>32</sup> Los expertos consultados son Eric Carafi Ávalos, Profesor de Filosofía (UMCE), Diplomado en Intervención Social (PUC), con estudios de Magíster en Educación (U. de Chile) y Miguel Ñancupil Duarte, Sociólogo (U de Chile), Diplomado en Convivencia Escolar (U. de Chile).

<sup>33</sup> Proyecto desarrollado por el Departamento de Sociología de la U. de Chile, en colaboración con el Departamento de Educación Municipal de la comuna de Nogales, en el marco de los fondos de apoyo a la gestión municipal en educación (FAGME), otorgados por el MINEDUC el año 2010.

de reconstruir la estructura interna del objeto que se estudia y la estabilidad de la misma como generadora de múltiples manifestaciones”<sup>34</sup>.

La definición de la muestra abarcó diferentes realidades presentes en el sistema escolar municipal de la comuna de Santiago, esto es, considerando unidades educativas que impartan diferentes niveles educacionales (básica o media) y distintos tipos de enseñanza (especial, científico-humanista o técnico profesional). Esto pues, el sistema escolar municipal de Santiago, no se compone de una sumatoria simple de unidades académicas aisladas (colegios y liceos), sino de un entramado de relaciones entre dichos establecimientos. Relaciones que promueven contingentes de estudiantes de un curso o nivel a otro, que segregan socialmente<sup>35</sup>, que distribuyen de forma desigual sus resultados<sup>36</sup> e incluso recursos.

Cada establecimiento presente en la muestra, “representa así una clase o categoría social, entendida como una posición y una perspectiva específica en una estructura o relación. La comunidad o el colectivo no pueden describirse como un conjunto de individuos, sino como un conjunto de modalidades típicas”<sup>37</sup>. Un segundo e importante criterio de muestreo, es la voluntad institucional y compromiso del equipo directivo de cada centro educativo de participar en la investigación y facilitar los documentos requeridos. En base a estos criterios, se definió la muestra de investigación definitiva (Anexo N° 02).

Cabe señalar, que el proceso de convocatoria y análisis de los documentos normativos de los diferentes establecimientos educacionales, se desarrolló en el marco de un convenio de colaboración entre la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y la Ilustre Municipalidad de Santiago<sup>38</sup>. En dicho convenio, se contempló el asesoramiento y capacitación de integrantes de los equipos directivos de los diferentes establecimientos educacionales, en temas de convivencia escolar, ciudadanía y encuentros generacionales, así como el análisis y formulación de sugerencias de mejora a los manuales de convivencia escolar de los establecimientos educacionales participantes. Se les solicitó entregar a análisis el documento normativo que estaría vigente para los años lectivos 2010 y 2011, conformando así, una muestra de veinte manuales de convivencia escolar<sup>39</sup>.

Los siguientes dos capítulos profundizan conceptualmente en el fenómeno de la convivencia escolar, primero como parte de la función social de la escuela y en segundo lugar, identificando y problematizando cada una de sus dimensiones. El tercer capítulo corresponde al análisis propiamente tal, es decir a la aplicación de la Pauta de Análisis de Contenido para Manuales de Convivencia Escolar desarrollada para esta investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones del análisis, dando cuenta de cada uno de los objetivos planteados.

---

<sup>34</sup> Canales, Manuel, “Metodologías de Investigación Social”, Ed. Lom, Santiago, 2006, Pág. 24.

<sup>35</sup> Valenzuela, Juan Pablo y Bellei, Cristian, “Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos”, Programa de Investigación en Educación de la Universidad de Chile, Santiago, 2008.

<sup>36</sup> [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

<sup>37</sup> Canales, Manuel, “Metodologías de Investigación Social”, Ed. Lom, Santiago, 2006, Pág. 23.

<sup>38</sup> Proyecto desarrollado por el Departamento de Sociología de la U. de Chile, en colaboración con el Departamento de Educación Municipal de la comuna de Santiago, en el marco de los fondos de apoyo a la gestión municipal en educación (FAGME), otorgados por el MINEDUC el año 2010.

<sup>39</sup> El Municipio autorizó la realización de esta investigación en términos comunales, sin que se pueda explicitar detalles de la normativa vigente en cada unidad educativa.

## I. Construcción de Sujeto en la Escuela.

Los últimos diez años han sido claves para instalar en el debate académico y la opinión pública, temas como la convivencia y violencia escolar, la desigual distribución de los resultados académicos o el desempeño docente. Si bien la instalación de estos temas ya es un hecho, es necesario posicionarlos en un contexto más amplio de reflexión y revisión de todo el sistema escolar vigente en nuestra sociedad.

En el caso de la convivencia y conflictividad escolar, resulta relevante vincular estos elementos con los procesos pedagógicos y la calidad de vida de los diferentes actores escolares<sup>40</sup>. Para esto, es necesario construir una perspectiva teórica que permita analizar la convivencia escolar y específicamente, los dispositivos que los establecimientos educacionales utilizan para abordarla, como los manuales de convivencia escolar. Este proceso de construcción teórica, conlleva tener presente las características generales del sistema educativo y por sobre todo, la función social que desempeñan los establecimientos educacionales en nuestra sociedad, pues éste será el marco de referencia de todo lo que ocurre en una escuela o liceo, incluyendo obviamente, su propia convivencia.

En las siguientes páginas se aborda la complejidad del proceso de construcción de sujeto que se desarrolla en el sistema escolar, a través de una revisión crítica y reflexiva sobre la función social de la escuela en nuestra sociedad, el concepto de disciplinamiento, las características y sentidos del currículo vigente, el adultocentrismo en los procesos formativos y las políticas ministeriales sobre convivencia escolar. A partir de estos elementos, en el siguiente capítulo se presenta una definición más completa del fenómeno de la convivencia escolar, sus dimensiones y formas de abordaje, para finalmente, analizar los manuales de convivencia escolar de los establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago.

### 1. La Función Social de la Escuela.

Según la Ley General de Educación, “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”<sup>41</sup>.

En esta definición legal de educación se complementan diferentes ideas y perspectivas conceptuales, las que hacen referencia a distintas ideas sobre que implica educar y más específicamente, el rol de las instituciones escolares en la sociedad.

---

<sup>40</sup> Ruz, Juan “Escuelas que Aprenden a Convivir y Conviven para Aprender”, OEI, Santiago, 2006; Ortega, Raúl, Maripangui, Carolina y Ñancupil, Miguel, “Sistema Escolar, Convivencia y Resolución de Conflictos”, Departamento de Sociología de la U. de Chile, Santiago 2007.

<sup>41</sup> Ley General de Educación, Artículo 2°.

Por una parte está la idea de educación como desarrollo integral del individuo, es decir como potenciación de sus habilidades, destrezas y conocimientos individuales. Y por otro lado, la necesidad de mantener y reproducir el orden social imperante, focalizando los esfuerzos en la integración de las (nuevas) generaciones y la construcción de un sujeto funcional a la sociedad a la que pertenece y se integra. Si bien ambas ideas son complementarias, poner el énfasis en una u otra, conllevan consecuencias diferenciadas en las características que adquieren el sistema educativo y la convivencia escolar que allí se desarrolla.

En la primera perspectiva, se inscriben los planteamientos de UNESCO, que a partir de las tensiones que originan los procesos de modernización en los diferentes ámbitos de la vida social, sostiene que la educación es la encargada de desarrollar al máximo las competencias y habilidades de los sujetos. Para ello proponen implementar el principio de "Educación durante toda la vida"<sup>42</sup> como uno de los pilares de los sistemas formales de enseñanza.

Este principio consiste en abrir el acceso a la información y las instancias de capacitación a todos/as las personas durante diferentes etapas de su desarrollo, es decir, entendiendo a la educación como un proceso necesario de renovar y fortalecer continuamente de acuerdo a las expectativas e intereses individuales y las necesidades sociales. Sostiene que el concebir la educación durante toda la vida, significa dar espacio a la continua capacitación de los individuos para perfeccionar y profundizar sus conocimientos y habilidades en contextos flexibles y diversos; un proceso donde las personas no sólo se integran a su sociedad, sino además, se potencian a sí mismas en medio de las constantes transformaciones globales.

La propuesta conlleva la necesidad de establecer una educación básica o general de calidad para todos/as, que permita posteriormente diversificar la oferta educativa de acuerdo a nuevas necesidades y condiciones sociales. Se intenta "compaginar una cultura general suficientemente amplia, con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta educación general sirve de pasaporte para una educación permanente"<sup>43</sup>, abierta a diversas trayectorias, de acuerdo a gustos e intereses sociales e individuales.

La educación durante toda la vida, abarca cuatro dimensiones educativas básicas, las que permiten a los actores, desenvolverse en la sociedad actual y constituyen verdaderos pilares curriculares para el sistema escolar. Estas dimensiones son:

- Aprender a conocer: Desarrollar conocimientos y aprender a aprender.
- Aprender a hacer: Desarrollar habilidades y destrezas prácticas.
- Aprender a ser: Desarrollar grados de autonomía y autoestima.
- Aprender a convivir: Desarrollar relaciones sociales valoradas positivamente.

Estas dimensiones se complementan en una construcción de sujeto o tipo de persona integral, que desarrolla habilidades y destrezas frente a su propio contexto. Sin embargo, para los fines de esta investigación, el "aprender a convivir" es el pilar que resulta de mayor relevancia, pues posiciona a la

---

<sup>42</sup> Delors, Jacques "La Educación Encierra un Tesoro". UNESCO, París, 1996.

<sup>43</sup> *Ibíd.* Pág. 17.

convivencia como uno de los pilares del proceso pedagógico, así como una dimensión del desarrollo de los sujetos.

La convivencia en las escuelas adquiere gran importancia pues no sólo es entendida como el contexto donde se desencadenan los aprendizajes, sino como una parte fundamental de dichos aprendizajes. En otras palabras, las relaciones sociales entre estudiantes, docentes, directivos y demás miembros de la comunidad educativa, constituye una importante instancia u oportunidad de aprendizaje para los actores que mantienen dichos vínculos. La idea es reconocer la convivencia escolar como parte fundamental de la pedagogía y la construcción de sujeto que se realizan cotidianamente en la escuela<sup>44</sup>. Por ejemplo, una relación vertical y frontal de traspaso de conocimientos entre un profesor/a y sus estudiantes, generará determinados aprendizajes cognitivos, pero además desencadena otros aprendizajes, en relación al trato vertical y distante entre quienes poseen y no poseen el conocimiento<sup>45</sup>.

“Los centros educativos, como toda institución, generan procesos al margen de los discursos formales en los que se basa su organización. Es lo que se conoce como currículum oculto, o el conjunto de procesos que discurren por debajo del control educativo que el profesorado realiza de forma consciente y planificada. Gran parte del currículum oculto está formado por los sistemas de comunicación, las formas que adquiere el poder y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar”<sup>46</sup>.

Existen muchos tipos de convivencia escolar y cada uno de éstos repercutirá de forma diferente en los actores escolares, ya sea en la construcción de sujeto de las y los estudiantes, las condiciones laborales y profesionales de docentes, directivos y asistentes de la educación, cercanía de las apoderadas/os, inserción en la comunidad, etc. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar es concebida como un fin en sí misma, pues sería un pilar importante del desarrollo personal del sujeto y parte relevante del proceso educativo. Sin embargo, en ningún caso es posible pensar la educación fuera del contexto social donde se desarrolla, en este sentido, la educación también es la “transmisión por parte de una generación adulta a una joven, la cultura imperante en una sociedad (esto es, sus valores, normas, conocimientos y patrones de conducta), a fin de asegurar e incrementar la cohesión social en dicha sociedad”<sup>47</sup>, es decir, asegurar la reproducción del tejido social donde se desarrolla el proceso educativo.

Emile Durkheim planteó la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por finalidad desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales que necesita la sociedad en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado”<sup>48</sup>. Es decir, la educación constituye uno de los procesos más concretos de constitución y mantención de lo que Durkheim planteó como la “conciencia colectiva” de la sociedad, es decir ese cuerpo de ideas y sentidos compartidos que transforman a un grupo de individuos en un grupo social.

---

<sup>44</sup> Torres, Jurjo, “El Currículum Oculto”, Ed. Morata, Madrid, 1991.

<sup>45</sup> Diferentes autores/as (Jares - 1997, Llaña - 2011, Ortega y Carafi - 2009, Ruz - 2006, Mena y Valdés - 2007, entre otros/as), sitúan las metodologías de aprendizaje desarrolladas en los establecimientos educacionales como una de las dimensiones o variables que afectan la convivencia escolar.

<sup>46</sup> Ortega, Rosario, “La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla”, Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 33.

<sup>47</sup> Vasconi, Tomas, “Educación y Cambio Social”. En: Cuaderno del Centro de Estudios Socioeconómicos N° 8 de la Facultad de Ciencias Económicas, U. de Chile, Santiago 1977, Pág. 23.

<sup>48</sup> Durkheim, Emile, “Educación y Sociología”. Ed. Península, Barcelona, 1990, Pág. 47.

En términos simples, el proceso educativo refuerza el vínculo social de cada sujeto (nuevo) con su sociedad, internalizando en él o ella, el conjunto de instituciones y normativas vigentes, así como preparando al individuo para su incorporación a la división social del trabajo. La idea de fondo es mantener la solidaridad social, a través de la construcción de sujetos aptos para desenvolverse en su respetivo grupo social. "Como se trasluce de los planteamientos anteriormente enunciados, no se puede pensar en los procesos educativos sin tener en vista una mirada de la sociedad que se construye y del sujeto que deseamos habite esta sociedad. En ese sentido, el acto educativo no es neutro. Qué se enseña y cómo, son opciones coherentes con determinados modelos sociales y de individuo, que sirven de soporte a la generación del acto educativo"<sup>49</sup>.

El sistema formal de enseñanza es uno de los mecanismos más importantes, a través de los cuales, la sociedad se reproduce continuamente. Esto, pues en su cotidianeidad, los diferentes individuos adquieren conocimientos específicos, desarrollan actitudes y habilidades, internalizan valores y sentidos, generan vínculos y se apropian de metodologías y dinámicas sociales propias de su entorno.

Esta construcción de sujeto, no siempre es explícita o intencionada, pues no sólo se desarrolla a través del trabajo planificado propio del currículo oficial desarrollado en clases, sino además, se constituye y desencadena en las más diversas acciones y acontecimientos propios de la cultura escolar. Actividades extra programáticas, el ambiente existente en los recreos, el trato de las autoridades, las normas y reglamentos vigentes, la relación informal que se establece con algunos/as asistentes de la educación o los vínculos de amistad y rivalidad con otras/os estudiantes, constituyen pilares no planificados propios de esta construcción.

El o la estudiante aprende tanto en clases como fuera de ellas, pues la manera en que se relaciona con los demás actores escolares, es parte fundamental de los aprendizajes que desarrolla en el espacio educativo. "En la escuela, la institución educativa profesional por excelencia, todo enseña... Esto no sólo influye sobre qué se enseña, sino también sobre la manera cómo la escuela se estructura y organiza para enseñar, lo que impacta directamente en la visión de sociedad que irán adquiriendo los estudiantes durante el proceso educativo, de las relaciones que se dan en ésta y de su lugar dentro de la misma. Una escuela organizada autoritariamente enseñará autoritarismo. Una escuela en la que los conflictos se resuelven agresivamente o unilateralmente enseñará ese modo de afrontar los conflictos"<sup>50</sup>.

En este sentido, la escuela "debe ser analizada más en su *cómo enseña* que en su *qué enseña*; ya que aquél es su contenido real y éste, su ocultamiento"<sup>51</sup>. La importancia social de la educación no sólo se establece en los contenidos específicos enseñados en la institución escolar, sino que también, en su función adaptativa y de control que ejerce en sus técnicas de aprendizaje, trabajo escolar y formas de evaluación.

Según Jesús Redondo, más allá de los aprendizajes intencionados explícitamente en clases, las metodologías utilizadas cotidianamente en la escuela, dentro y fuera del aula, constituyen un verdadero adiestramiento para las y los estudiantes en dinámicas sociales más complejas y constitutivas de un

---

<sup>49</sup> Banz, Cecilia, "La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos", Valoras-UC, Santiago, 2008, Pág. 2.

<sup>50</sup> *Ibíd.*, Pág. 3.

<sup>51</sup> Redondo, Jesús. "El Fracaso Escolar y las Funciones Estructurales de la Escuela", en Revista de Sociología N° 14, del Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2000, Pág. 9.

determinado tipo de sociedad. A través de las metodologías escolares, el sistema escolar desarrolla, al menos las siguientes tres funciones estructurales:

- **Función Tecno - Económica:** La primera función de la escuela es preparar a las (nuevas) generaciones para su incorporación al mundo del trabajo, entendiendo esto como la obtención y desempeño de empleos especializados y flexibles. De esta forma, “la experiencia de los jóvenes se configura desde la experiencia de éxito/fracaso escolar en la escuela; no sólo en el logro académico sino en las relaciones sociales con los iguales y con los adultos”<sup>52</sup>, en otras palabras, internalizar metodologías de trabajo que incluyen: la importancia del orden establecido, relaciones sociales impersonales y racionalizadas, alienación del trabajo escolar, selección de rasgos de carácter, motivación por resultados, competencia poco solidaria, división del trabajo, sometimiento a una evaluación y calificación externa, entre otras.
- **Función Socio - Política:** La segunda función de la escuela es legitimar simbólicamente el orden social y de la institucionalidad política vigente. Esto se logra, más que con contenidos explícitos<sup>53</sup>, con el tipo de trato que reciben las y los estudiantes por parte de las autoridades del establecimiento, los rituales escolares (actos cívicos, ceremonias y celebraciones), elección de presidentes de curso y centros de estudiantes, implementación de un manual de convivencia, institucionalización de todas las actividades grupales, etc. Desde esta perspectiva, la instancias de organización y participación de las y los estudiantes asumen el concepto de ciudadanía escolar, como aprendizaje y práctica de la futura ciudadanía política que por Ley se otorga con la mayoría de edad.
- **Función Cultural - Ideológica:** La tercera función que cumple la escuela es la de promover entre las y los estudiantes determinados valores sociales, propios de la sociedad actual. Estos valores se expresan como metas o fines sociales deseados, tales como el éxito económico, aumentar el nivel de consumo o la movilidad social, así como también a través de medios o mecanismos socialmente legítimos para conseguir dichas metas, por ejemplo, trabajando, con estudios, etc.

Las tres funciones sociales desarrolladas por la escuela, descritas por Redondo, posicionan a las metodologías escolares y a la convivencia escolar, como pilares del proceso pedagógico que allí acontece. Sería a través de estos mecanismos, como el sistema escolar articula cotidianamente la construcción de un determinado tipo de sujeto. Surge entonces, la necesidad de ampliar la revisión sobre estos mecanismos y en particular las características que la convivencia escolar adquiere en este desarrollo.

---

<sup>52</sup> *Ibíd.*, Pág. 11.

<sup>53</sup> El subsector Educación Cívica fue eliminado del currículo oficial, pues la formación ciudadana es considerada un objetivo transversal a todos los subsectores de aprendizaje y a la cotidianeidad de la escuela. Revisar Ministerio de Educación de Chile, “Formación Ciudadana. Actividades de Apoyo para el Profesor”, MINEDUC, Santiago, 2004.

## 2. La Escuela como Disciplinamiento.

Según el diccionario, disciplina significa "doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral"<sup>54</sup>, es decir, en el aprendizaje y adiestramiento sobre lo que es considerado bueno y malo en una sociedad, adquisición de habilidades, valores y actitudes socialmente aceptadas. En este sentido, la idea de educar y construir un tipo específico de sujeto, puede ser entendido también como disciplinar a las y los estudiantes.

Tanto los pilares curriculares sugeridos por UNESCO, como las funciones estructurales de la escuela detalladas por Redondo, se traducen en objetivos de aprendizaje que dan cuerpo y sentido al sujeto "producido" en los diferentes establecimientos educacionales. Disciplinar sujetos significa entonces, moldear las características de un individuo para hacerlo funcional a la sociedad a la que pertenece, lo que constituiría el verdadero objetivo de la escuela como institución formadora. En este sentido, "la forma más utilizada para asegurar el cumplimiento de sus objetivos es la estructuración de un sistema disciplinario, con un reglamento que determina las conductas que los alumnos deberían presentar y, por sobre todo, las conductas que no deberían tener"<sup>55</sup>.

Sin embargo, no sólo el reglamento de disciplina o manual de convivencia es utilizado bajo el propósito descrito, por el contrario, este dispositivo sólo sintetiza explícitamente algunos de los elementos de un entramado mucho más amplio y complejo. Todos los ámbitos de la escuela aportan en la construcción de sujeto, todo el accionar institucional puede ser visto como un acto disciplinario en función de esta construcción. "Para que el acto disciplinario se concrete, se requiere, como es obvio, la interrelación entre sujetos: el instructor y el instruido. En el colegio, esta interrelación disciplinaria se caracteriza por ser vertical y monodireccional. Vertical porque se establece una relación jerárquica entre el alumno y el profesor en la que en el primero recae toda la autoridad del segundo; y monodireccional porque la disciplina va dirigida siempre hacia abajo, desde el profesor al educando"<sup>56</sup>.

La estructura jerárquica de la escuela, constituye el contexto apropiado para que el mundo adulto de la escuela discipline y moldee a las (nuevas) generaciones de estudiantes. Es un proceso constante y sistemático que puede conllevar momentos de tensión y obiedad como cuando se sanciona un acto específico de indisciplina cometido por algún/a estudiante, pero opera igualmente, en la rutina cotidiana de cada clase, en el acto cívico, el control de la asistencia o el establecimiento de horarios determinados el trabajo académico, de descanso y de alimentación de las y los estudiantes, entre muchas otras cosas.

De hecho, Michel Foucault sostiene que "a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplina"<sup>57</sup>.

---

<sup>54</sup> Vigésima segunda edición del diccionario Web de la Real Academia Española, <http://www.rae.es/rae.html>, revisada el 11 de abril del 2011.

<sup>55</sup> Sepúlveda, Laura, "Disciplina y Comunidad Educativa", Tesis de Magíster, Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2001, Pág. 4.

<sup>56</sup> Becerra, José Luis, "Del Varillazo a la Anotación Negativa", Tesis de Pregrado, Departamento de Ciencias Históricas, U. de Chile, Santiago 2011, Pág. 13.

<sup>57</sup> Foucault, Michel, "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión", Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 141.

En este sentido, los establecimientos educacionales, así como otras instituciones propias de la sociedad moderna, funcionarían como verdaderos dispositivos de poder disciplinario, es decir, donde las y los individuos son moldeados y sometidos a pautas sociales de normalidad social y productividad económica. Las lógicas cotidianas de acción de los centros educativos, se articulan en una suerte de homogenización de subjetividades, es decir, adecuación de la personalidad y el comportamiento de los sujetos, para que estén acordes a las pautas sociales establecidas y reproduzcan las relaciones sociales de dominación como si fuesen naturales.

La cotidianeidad escolar en sí misma, es el mecanismo de disciplinamiento. Prácticamente todas las relaciones sociales que dan vida a la convivencia en la escuela y sus metodologías de trabajo, apuntan al control social de los individuos y la reproducción de valores, actitudes y conocimientos socialmente aceptados. La escuela funciona como una máquina que produce sujetos funcionales y dóciles para la sociedad capitalista en la que la misma escuela está inserta. “La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica”<sup>58</sup>.

Para entender el proceso de disciplinamiento desarrollado en la escuela, no sólo hay que mirar las acciones de la institución frente a los hechos disruptivos, sino más bien, los fenómenos que componen la cotidianeidad del lugar, es decir los momentos y los espacios de supuesta tranquilidad o normalidad. Es allí, cuando el poder disciplinario se ejerce con más fuerza, pues su efectividad aumenta cuando es más discreto e invisible para los diferentes actores que lo ejercen y lo sufren. “La simple existencia de la amenaza del castigo, la vivencia de que hasta los más mínimos detalles pueden ser objeto de penalización, sumerge a los escolares en una universalidad castigable, en un castigo virtual que existe y se sufre aunque no se ejecute”<sup>59</sup>. Las dinámicas escolares están constituidas como ejercicios de poder disciplinario, por lo que van internalizando en los diferentes actores escolares, las lógicas y características de la subjetividad dócil y funcional que se busca producir.

La disciplina en la escuela se levanta a través de cinco principios complementarios, entre los que, siguiendo a Foucault, se debe mencionar:

- **Clausura:** “La disciplina exige la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Lugar protegido de la monotonía disciplinaria”<sup>60</sup>. Un límite que al establecer un adentro y un afuera, determina un territorio de acción y ejercicio del poder disciplinante. Las y los estudiantes no pueden entrar y salir libremente, se establecen protocolos de acceso y salida diferenciados para cada actor escolar. Este es el territorio donde rige la normativa interna de un establecimiento educacional.
- **Control de los Movimientos:** “El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y

<sup>58</sup> *Ibíd.*, Pág. 144.

<sup>59</sup> Suárez, Mercedes, “Los Castigos y otras Estrategias Disciplinarias vistos a través de los Recuerdos Escolares” en *Revista de Educación* N° 335, Universidad de Vigo, Galicia, 2004, Pág. 432.

<sup>60</sup> Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 145.

peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración. Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos... Se trata a la vez de distribuir a los individuos en un espacio en el que es posible aislarlos y localizarlos; pero también de articular esta distribución sobre un aparato de producción que tiene sus exigencias propias. Hay que ligar la distribución de los cuerpos, la disposición espacial del aparato de producción y las diferentes formas de actividad en la distribución de los puestos"<sup>61</sup>.

- **Cosificación de los Individuos:** El poder disciplinario trata a los sujetos en construcción como si se tratara de objetos, no reconociendo en ellas y ellos, ninguna particularidad o característica distintiva o propia, más allá de las fomentadas por el propio sistema. "El alumno/a casi nunca es considerado de forma personal como un individuo concreto, sino que, con mucha frecuencia, es considerado uno más de un grupo"<sup>62</sup>. La diversidad de las personas se reduce a la homogeneidad estandarizada de los casos a tratar, donde cualquier atributo puede ser analizado y registrado protocolarmente. Desde esta perspectiva, los esfuerzos por clasificar a las y los estudiantes según sus edades, sexos, notas, conductas, necesidades educativas, etc. permiten planificar de mejor forma las acciones pedagógicas y los mecanismos disciplinarios. La tecnificación del proceso educativo constituye una verdadera economía del poder, pues permite proyectar y conseguir más y mejores resultados con menor utilización de recursos o desgaste del sistema. El sistema de registros en los libros de clases, constituye un dispositivo concreto que funciona directamente en esta lógica.
- **Economía del Orden:** "En la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros... Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar... Entonces, la sala de clase formaría un gran cuadro único, de entradas múltiples, bajo la mirada cuidadosamente clasificadora del maestro"<sup>63</sup>.

En los establecimientos educacionales la aplicación de estos cinco principios opera como el establecimiento de un orden de funcionamiento interno, estructura y manejo de la información necesaria para planificar la labor educativa. "Las escuelas relacionan directamente el concepto de disciplina con el de orden"<sup>64</sup> y es en el proceso de establecer ese orden, el momento clave en el que la convivencia escolar ejerce su rol disciplinador y/o pedagógico. Es en este sentido, cuando las relaciones sociales desarrolladas en la escuela conjuntamente con sus normativas, protocolos y procedimientos de orden, construyen subjetividad en las y los estudiantes, así como en los demás miembros de la comunidad educativa.

El trato entre estudiantes y docentes en el aula, el tipo de recibimiento de las y los apoderadas/os al ser citados al establecimiento o las posibilidades de diálogo para solucionar conflictos interestamentales e

<sup>61</sup> *Ibíd.*, Pág. 147 - 148.

<sup>62</sup> Ortega, Rosario, "La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla", Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 16.

<sup>63</sup> *Ibíd.*, Pág. 151.

<sup>64</sup> De Calisto, Claudia, "Autoridad y Poder en la Figura del Profesor", Tesis de Pregrado, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2006, Pág. 31.

intergeneracionales, constituyen algunos de los elementos de la convivencia escolar, que configuran el orden disciplinador que va moldeando subjetividades. No sólo para corregir las anomalías o disfuncionalidades, sino para producir lo denominado “normal” o “bueno”, es decir, establecer comportamientos deseados, actitudes valoradas y definir las vías institucionales y legítimas de interacción entre individuos y consecución de metas. De eso se trata el poder disciplinario, de construir sujetos, para reproducir realidades sociales, políticas y económicas determinadas.

Con el orden cotidiano de la escuela, la adaptación de niñas, niños y jóvenes, como sujetos dóciles y funcionales a la sociedad, es progresiva y sistemática. Sus metodologías de funcionamiento, entre los que destacan el abordaje de la convivencia escolar y el currículo educativo “garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos.... La primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de cuadros vivos que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas”<sup>65</sup>.

Según Foucault, existirían tres mecanismos concretos, muy utilizados en la realidad escolar, que operativizan al poder disciplinario de la escuela. Estos serían: “la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen”<sup>66</sup>.

- **La inspección jerárquica** consiste en el control y supervisión de todo lo que acontece en un establecimiento educacional, por parte de un grupo reducido de personas. Adultos/as encargados/as de vigilar a las y los estudiantes, e incluso a otras/os adultos/as que trabajan en la misma escuela. Se han establecido protocolos y procedimientos que van desde la arquitectura de los edificios, sistemas de registros y todo un aparataje metodológico para hacer de la vigilancia un hecho contante y efectivo.
- **La sanción normalizadora**, por su parte, consiste en las medidas adoptadas por la escuela, para corregir conductas de las y los estudiantes, que son consideradas nocivas o perjudiciales para el logro de los objetivos pedagógicos planteados. Estas medidas institucionales, más que intentar comprender las acciones disruptivas, tienen su acento en reestablecer la disciplina general del establecimiento y reincorporar al estudiante transgresor al proceso de construcción de subjetividad deseado.
- “**El examen** combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado... La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible”<sup>67</sup>.

Tal como se ha planteado hasta ahora, el poder disciplinario no sólo reprime y anula la diversidad de las (nuevas) generaciones. Más que castigar las interrupciones, analizar, evaluar y clasificar individuos, el poder

---

<sup>65</sup> Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 152.

<sup>66</sup> *Ibíd.*, Pág. 175.

<sup>67</sup> *Ibíd.*, Pág. 189.

disciplinario tiene por objetivo la producción de realidad. Además de vigilar y reprimir, se trata de construir y fomentar habilidades, actitudes, destrezas y valores propios de una subjetividad funcional y dócil. Más que la simple negación, el poder es una proposición, una acción generadora. “El poder disciplinario no encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas... la disciplina fabrica individuos”<sup>68</sup>.

### 3. Aportes desde el Currículo Escolar.

Tal como se ha señalado, “el individuo es un efecto del poder”<sup>69</sup>. Una construcción desarrollada en algunos aspectos de forma consciente e intencionada y en otros de manera tacita o inconcientemente. Si bien muchos factores y mecanismos influyen en esta construcción, es indiscutible que la cotidianeidad de la escuela constituye un elemento decisivo al respecto. “Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: excluye, reprime, rechaza, censura, abstrae, disimula, oculta. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción”<sup>70</sup>.

La escuela construye un tipo determinado de sujeto a través de los contenidos específicos de aprendizaje, las metodologías de funcionamiento interno de la institución y particularmente, a través de las dinámicas y características que adquiere la convivencia escolar. Todos estos elementos, se entrecruzan en cada establecimiento educacional, por lo que se requiere un análisis más profundo para comprender las características generales de este sujeto en construcción.

El proceso de disciplinamiento que se desarrolla en la escuela, va moldeando a las y los estudiantes hacia un tipo específico sujeto, funcional a la sociedad actual. Constituye si se quiere, un proceso de inducción para aprender e internalizar las lógicas y sentidos sociales vigentes, desarrollando las habilidades sociales necesarias, no para ser exitoso/a, sino para adaptarse al grupo social de pertenencia, aunque esto implique asumir fracasos individuales o desigualdades sociales. “La disciplina escolar se entiende como la exigencia mínima para que el alumno se dé cuenta de cómo será más adelante la sociedad en la que se desenvolverá”<sup>71</sup>. Más allá de los deseos individuales, el sistema escolar también ayuda a reproducir la división social del trabajo y la estructura social<sup>72</sup>, por lo que la construcción de subjetividad que en la escuela se genera, también será diferenciada desde esta perspectiva.

En otras palabras, no en todos los establecimientos educacionales se construirá el mismo tipo de sujeto, pues esta construcción depende además, de las características sociales, económicas, políticas y culturales del centro educativo y de origen de las y los estudiantes. Los procesos pedagógicos de construcción de subjetividad serán muy diferentes en colegios pobres o ricos, grandes o pequeños, religiosos o laicos,

---

<sup>68</sup> *Ibíd.*, Pág. 175.

<sup>69</sup> Foucault, Michel, “Microfísica del Poder”, Ed. La Piqueta, Madrid, 1992, Pág. 144.

<sup>70</sup> Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 198.

<sup>71</sup> Sepúlveda, Laura, “Disciplina y Comunidad Educativa”, Tesis de Magíster, Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2001, Pág. 6.

<sup>72</sup> Parsons, Talcott, “El Aula como Sistema Social: Alguna de sus Funciones en la Sociedad Americana”, en Revista Educación y Sociedad, N° 6, Madrid, 1990.

urbanos o rurales, entre otras posibilidades, así como también de acuerdo a las mismas condiciones de las familias y barrios de origen del estudiantado.

Aún así, el sistema escolar chileno plantea un currículo oficial único y homogéneo que debe ser desarrollado en todos los establecimientos educacionales del país. Este currículo explícito, contiene interesantes referencias y aclaraciones sobre el tipo de sujeto que se desea construir, por lo que pese a la obvia imposibilidad de trasladar estas indicaciones de forma automática a cada establecimiento educacional del territorio, resulta muy interesante revisar sus planteamientos, pues claramente constituyen los lineamientos generales que se intentan establecer. Después de todo, “un individuo disciplinado se construye producto de un proceso formativo intencionado”<sup>73</sup>.

En este sentido, el marco curricular vigente, sostiene que “la educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Asimismo, la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal”<sup>74</sup>.

Se aprecia la mención a determinados valores (supuestamente) universales, no definidos explícitamente, como el amor, la solidaridad, la verdad, la belleza, etc., por lo que su aplicabilidad es bastante difusa, dependiendo de las múltiples interpretaciones que en cada establecimiento educacional hagan de ellos, pudiendo muchas veces dejar temáticas importantes en forma inconclusa o mal tratadas (por ejemplo el tema de ciudadanía, tolerancia, derechos humanos, etc.), produciendo roces sociales, pérdida de sentido, e incluso, la sensación de exclusión de algunos/as estudiantes.

Por otro lado, “los objetivos fundamentales transversales (OFT) –planteados en el currículo- apuntan a temáticas trascendentes para enfrentar la modernidad y la modernización del país... se presentan dos grandes categorías ordenadoras de los OFT, a saber: la formación valórica y la formación de habilidades cognoscitivas”<sup>75</sup>, esto en una distinción eminentemente analítica, ya que en la práctica se postula a la integridad de ambas dimensiones y la complementariedad de los objetivos.

Desde el punto de vista cognoscitivo, con los OFT se quiere posibilitar el cambio de estrategia educativa, pasando de la tradicional enseñanza de contenidos memorísticos a través de clases expositivas, donde recae la mayor parte de la actividad en el o la docente, mientras las y los estudiantes receptionan de forma pasiva dichos contenidos; hacia prácticas más horizontales de construcción de conocimiento, donde las y los estudiantes deben desarrollar habilidades basadas en contenidos relacionados con su propia realidad, a través de medios y técnicas didácticas participativas, que deben permitirle razonar y reflexionar sobre su entorno y sobre sí mismo, así como también desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”, propuesto por UNESCO.

---

<sup>73</sup> Banz, Cecilia, “La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos”, Valoras-UC, Santiago, 2008, Pág. 7.

<sup>74</sup> Ministerio de Educación de Chile, “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media”. MINEDUC, Santiago, 2009, Pág. 1.

<sup>75</sup> Magendzo, Abraham y Donoso, Patricio, “Los Objetivos Transversales de la Educación”, Ed. Universitaria, Santiago 1997, Pág. 12.

"A través de estos nuevos procedimientos pedagógicos se busca el aprendizaje de competencias de orden superior como las de análisis, interpretación y síntesis de información, resolución de problemas, comprensión sistemática de procesos y fenómenos, comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada, trabajo en equipo, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio"<sup>76</sup>. Cabe destacar que son estas habilidades las que se consideran fundamentales para el ingreso de las y los jóvenes al mercado laboral, cada vez más flexible y cambiante, que continuamente presenta nuevos requerimientos cognitivos y actitudinales entre las y los trabajadores/as.

Por otro lado, desde una perspectiva valórica los OFT estimulan actitudes como el autoconocimiento, autoestima, autonomía moral, autodisciplina, capacidad de diálogo y participación democrática, respeto por las normas de convivencia, etc. en este sentido, "la educación del futuro deberá contribuir simultáneamente a asegurar la cohesión de la sociedad y a cultivar la libertad personal, deberá formar a un ciudadano dispuesto a asumir sus responsabilidades en medio de la comunidad y a ejercer sus derechos como individuo"<sup>77</sup>. Es decir, con los OFT se intenta preparar al individuo para desenvolverse en una sociedad compleja y cambiante, que en ocasiones presenta fuertes contradicciones o faltas de sentido para sus miembros. En este sentido "uno de los desafíos más importantes que se plantea la sociedad moderna es su capacidad para incorporar a toda la población en calidad de fuerza de trabajo, desde el punto de vista económico, y en la calidad de ciudadanos, desde el punto de vista político"<sup>78</sup>

De esta forma, ambos conceptos "**Trabajador/a**" y "**Ciudadano/a**" son la clave para la inserción de las y los jóvenes en la sociedad actual. Por una parte, la inserción en el trabajo que ahora es flexible y dinámica en el uso de tecnología y el movimiento de la información, se relaciona con el crecimiento económico de todo el país al aumentar el capital humano y mejorar la disposición de los individuos frente a las condiciones laborales. Y por la otra, la adquisición de la ciudadanía, que debiera anular las diferencias sociales entre individuos y canalizar los diferentes conflictos sociales.

Las nociones clásicas de ciudadanía<sup>79</sup> suponen a todos los hombres y mujeres iguales, provistos de los mismos deberes y derechos, resguardados por el Estado de derecho, que proporciona los canales institucionales de participación y de resolución de conflictos. Es decir, el concepto de ciudadanía "se debe entender también parcialmente, en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado Nacional"<sup>80</sup>.

Un grave problema aparece, cuando "dentro de los parámetros de esta nueva filosofía pública, a la ciudadanía no sólo se le retira del terreno del debate histórico, sino que se la define, además alrededor de un discurso de unidad nacional y fundamentalismo moral que priva a la vida pública de sus más dinámicas manifestaciones políticas y democráticas"<sup>81</sup>. Es decir, se construye la ciudadanía como una pasiva tenencia de derechos y deberes, los cuales no fomentan realmente la conformación de opinión o el debate

---

<sup>76</sup> García - Huidobro, Cox, Hermosilla, Andaur, Sotomayor, Lemaitre y otros, "La Reforma Educacional Chilena", Ed. Popular, Madrid, 1998, Pág. 263.

<sup>77</sup> Brunner, José Joaquín, "Los Desafíos de Educación Chilena frente al Siglo XXI", MINEDUC, Santiago, 1994, Pág. 35.

<sup>78</sup> Magennzo, Donoso y Rodas, "Los Objetivos Transversales de la Educación", Ed. Universitaria, Santiago 1997, Pág. 22.

<sup>79</sup> Marshall, T. H., "Ciudadanía y Clase Social", Ed. Alianza, Madrid, 1998.

<sup>80</sup> Giroux, Henry "La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía", Editorial Siglo XXI, México, 1993, Pág. 22.

<sup>81</sup> *Ibíd.*, Pág. 17.

sobre asuntos públicos o políticos, desvalorándose la participación activa así como las organizaciones independientes de ciudadanos/as. Más aún, “la educación cívica ya no fomenta el desarrollo de ciudadanos que posean los atributos sociales y críticos como para mejorar la calidad de vida pública. En vez de ello, a los maestros se les pide una vez más que alienen en sus alumnos el desarrollo de carácter, que les enseñen un sentido claro del bien y el mal, y que fomenten las habilidades del logro personal, las cuales, a su vez se traducen en las virtudes del trabajo arduo, la autodisciplina, la perseverancia, la industria, y el respeto por la familia, el aprendizaje y el país”<sup>82</sup>. O sea, una postura pasiva y acrítica sobre la institucionalidad vigente y los planteamientos políticos que la sostienen.

Ambos conceptos, trabajador/a y ciudadano/a, configuran el nexo social del individuo, preparándolo para insertarse en el mundo laboral y en el sistema democrático. Sin embargo, un segundo problema se presenta, si la incorporación de las y los jóvenes a la sociedad se realiza exclusivamente bajo una óptica individualista, es decir, suponiendo a la sociedad como un simple complemento del individuo y a éste, sólo como una parte más de la sociedad.

Según el análisis desarrollado por Ortega, Maripangui y Ñancupil de los OFT<sup>83</sup>, se advierte que en ellos no se consideran los diversos universos simbólicos e identidades grupales presentes en nuestra sociedad, conceptos tan importantes como clase, etnia, subculturas u organización social, no parecen tener relevancia en el proceso educativo, ni en el vínculo individuo – sociedad. En definitiva, la educación reduce los temas y problemáticas sociales a características individuales, lo que puede agregar un peligroso y nocivo tercer elemento a la construcción de sujeto del sistema escolar: el “**Individualismo**”.

“Las teorías pedagógicas ocultan sistemáticamente la significación política de la educación tras su sentido cultural... se trata pues de un proceso ideológico, cuyo postulado fundamental es la reducción de lo social a lo individual”<sup>84</sup>. Lo cual se logra gracias a la concepción parcializada de la cultura, la cual está reducida a un conjunto de conocimientos abstractos adquiridos en forma individual, así, cualquier problemática social o estructural se reduce a lo individual, la falta de oportunidades al fracaso individual, el acceso a ellas como éxito del mismo tipo, finalmente, el individuo se siente dueño de su destino, apartado o aislado completamente de otros individuos que viven sus mismas condicionantes económicas, políticas y culturales. El individualismo presente en el sistema escolar, constituye un de los pilares de la construcción de sujeto que allí se desarrolla.

#### 4. Adultocentrismo en la Convivencia Escolar.

Una vez revisada la función social de la escuela y los pilares centrales de la construcción de sujeto que se desarrolla en el sistema escolar, es necesario comprender uno de los más fuertes ejes de tensión de la convivencia escolar, como es el **adultocentrismo**, es decir, la relación de dominación ejercida desde el mundo adulto hacia los demás grupos generacionales presentes en la escuela.

---

<sup>82</sup> *Ibíd.* Pág. 40.

<sup>83</sup> Ortega, Raúl, Maripangui, Carolina y Ñancupil, Miguel, “Sistema Escolar, Convivencia y Resolución de Conflictos”, Departamento de Sociología de la U. de Chile, Santiago 2007.

<sup>84</sup> Charlot, Bernard, “Educación, Cultura e Ideología”. Ediciones Anaya, Madrid 1981, Pág. 29.

Este concepto constituye una matriz de relaciones sociales, que establece supremacía de las y los adultos por sobre otros segmentos o grupos generacionales de la sociedad. En este sentido, “una sociedad adultocéntrica pone en condición de inferioridad y de preparación *hacia* a niñas, niños y jóvenes, y a la tercera edad como saliendo *de*”<sup>85</sup>. Lo importante y valorado es lo adulto, constituye “los lentes” o “la regla” con la que se mira y mide toda la realidad social.

La escuela como espacio jerárquico, planificado y dirigido por adultos/as, reproduce en términos simbólicos y materiales esta matriz de subordinación generacional. Específicamente, subvalorando las experiencias, conocimientos e intereses de niñas, niños y jóvenes, opacando con ello su aporte y motivación hacia los procesos pedagógicos, así como también, generando mecanismos concretos de homogenización y disciplinamiento en función de un determinado tipo de sujeto, por supuesto un sujeto adulto/a. “La escuela se ve convocada a enseñar a su alumnado a convivir y sólo podrá hacerlo desde su propio modelo adulto de convivencia”<sup>86</sup>. Por esto es usual, por ejemplo, que los manuales de convivencia escolar, que constituyen la normativa interna del establecimiento sean redactados casi exclusivamente por adultos/as y que intenten normar mayoritariamente las conductas y comportamientos de las y los estudiantes<sup>87</sup>.

Los reglamentos y normativas, son un fiel reflejo de esto, pues en ellos se expresa lo que para las y los adultos (con autoridad en la escuela), consideran bueno o malo de las y los estudiantes (sujetos dominados y objetos de intervención). En los listados de faltas y sanciones, es posible reconocer lo que desde el poder se observa, evalúa, registra, sanciona y sugiere, incluso en relación a otros/as adultos/as (apoderadas/os), despojados de su relación de dominio. “Nuestro sistema educativo está estructurado de tal forma que los alumnos/as son considerados por los adultos que tienen responsabilidad respecto de ellos/as, como una unidad de tratamiento. Se dirigen a ellos de forma colectiva, dan lecciones generales para todos/as, proponen tareas, evalúan y se refieren al grupo como una unidad con la que se relacionan, a la que demandan atención, silencio, aprendizaje, obediencia, corrección, etc.”<sup>88</sup>.

La niñez y la juventud son analizadas e intervenidas a partir de ideas predeterminadas de ellas, no considerando las particularidades sociales, económicas, políticas y culturales que pueden presentar los sujetos niños/as y jóvenes, que hacen por ejemplo, que sean muy distintos las y los estudiantes de 6° año básico de una escuela pública en un sector marginal de Santiago, que las y los estudiantes del mismo nivel de un sector rural cercano a Futrono en la Región de Los Ríos.

Tampoco se considera el carácter dinámico (dialéctico) de los mundos de la niñez y la juventud, es decir, se ignora la gran diversidad y dinamismo de dichos grupos generacionales, percibiéndolos de forma homogénea y estática, sin considerar sus continuos movimientos, tensiones y contradicciones que pueden presentar.

Actualmente las políticas públicas consideran jóvenes a todas las personas que tengan entre quince y veintinueve años de edad<sup>89</sup>. Es decir, la juventud es entendida como una condición natural determinada

<sup>85</sup> Duarte, Claudio, “Juventudes Populares”, Ed. Tierra Nueva, Quito, 1998, Pág. 16.

<sup>86</sup> Peña, Vicente, “Práctica Pedagógica, Disciplina y Convivencia Escolar”, Tesis de Magíster, U ARCIS, Santiago, 2003, Pág. 59.

<sup>87</sup> Ortega, Raúl y Carafí, Eric, “Análisis de Manuales de Convivencia Escolar”, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2008.

<sup>88</sup> Ortega, Rosario, “La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla”, Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 16.

<sup>89</sup> Definición de sujetos beneficiarios/as de las políticas públicas sobre juventud emanadas desde el INJUV, Gobierno de Chile.

por la edad de los individuos. Una etapa de la vida definida por procesos biológicos y psicológicos individuales. Desde esta perspectiva, las y los jóvenes son reducidos a seres pasivos, objetos de políticas públicas y sistemas educativos, segmentos de un mercado que ofrece un sinnúmero de bienes y servicios especialmente diseñados para ellos/as. "De forma similar a las relaciones de género, la construcción de la familia permite la consolidación de un estilo relacional asimétrico, en que ser mayor implica gozar de una serie de privilegios en desmedro de las y los considerados menores... La racionalidad que orienta este poder plantea que ser menor implica estar naturalmente en preparación para ser mayor (adulto), generando la consolidación de este estilo relacional asimétrico"<sup>90</sup>.

Resulta evidente que la edad no puede ser la única variable a considerar para hablar y comprender los temas relacionados con la niñez y la juventud<sup>91</sup>. Las y los jóvenes no pueden entenderse como objetos aislados de su contexto social, por el contrario, constituyen sujetos activos en constante interacción (y a veces contradicción) con otros/as jóvenes, adultos/as, niños/as y viejos. Pues será esta interacción con otros y otras, en un determinado contexto social, lo que definirá una gran variedad posible de sujetos jóvenes o tipos de juventudes. La escuela lejos de reconocer e incorporar esa diversidad propia de la vida social, realiza variados esfuerzos por anularla y homogenizar (nivelar) los procesos de aprendizaje y disciplinamiento. La normativa escolar sobre el uniforme o las evaluaciones estandarizadas son clara muestra de ello.

En el ámbito escolar, donde concurren niños y niñas, jóvenes y adultos/as, en roles muy específicos y ordenados jerárquicamente, este fenómeno de distanciamiento e incompreensión de los fenómenos juveniles, repercute rápidamente en la calidad de la convivencia escolar y los resultados de los procesos pedagógicos. Esto pues, muchas veces las y los docentes no conocen o no comprenden (muchas veces no quieren comprender) a las y los jóvenes que educan, por lo que no logran incorporar adecuadamente sus expectativas, intereses y necesidades a los respectivos procesos de aprendizaje. Igual problema deben enfrentar algunos/as docentes "nuevos/as", que sienten fuertes resistencias de sus colegas mayores para desarrollar innovaciones metodológicas en su labor profesional.

En este sentido, los grupos generacionales o generaciones, más allá de ser rangos etéreos, "se autoidentifican y son significados por otros, en tanto logran producir códigos propios que les caracterizan entre sus semejantes y que en el mismo movimiento les diferencian de otros grupos contemporáneos, anteriores y posteriores en el tiempo"<sup>92</sup>. Estos códigos de significado e identificación, se conforman y mantienen intrínsecamente ligados a las relaciones sociales que cada generación desarrolla. En muchos casos, "el mundo adulto le teme al mundo joven, lo que le lleva a extremar las condiciones para ejercer esta tarea educativa y formativa. Por ello no es extraño que las definiciones acerca de la juventud estén todas en función de llegar a ser adulto, y en el contexto de sociedades capitalistas de mercado, ser adulto exitoso"<sup>93</sup>.

En la escuela, la juventud sólo es un tránsito para la adultez, un proceso de moldeamiento, instrucción y disciplina, en función de estereotipos e imágenes de futuro que debido a la misma estructura social, no todos/as las y los estudiantes lograrán desarrollar. "Lo adulto estaría dado por la capacidad de conducir a

---

<sup>90</sup> Duarte, Claudio, "Mundos Jóvenes, Mundos Adultos" en *Revista Última Década* N° 16, CIDPA, Viña del Mar, 2002, Pág. 102.

<sup>91</sup> Bourdieu, Pierre, "La Juventud No es más que una Palabra" en "Sociología y Cultura", Ed. Crijalbo-CNCA, México, 1990.

<sup>92</sup> Duarte, Claudio, "Mundos Jóvenes, Mundos Adultos" en *Revista Última Década* N° 16, CIDPA, Viña del Mar, 2002, Pág. 104.

<sup>93</sup> *Ibíd.*, Pág. 106.

las nuevas generaciones hacia el éxito según los patrones ofrecidos por la sociedad capitalista, su economía de mercado y su ideología neoliberal. El mundo juvenil en tanto, es visto como un grupo en proceso de formación para un cierto futuro. Por esto, se espera de los estudiantes actitudes de obediencia y sumisión que faciliten y hagan posible la tarea ya mencionada del mundo adulto educador<sup>94</sup>.

Sin embargo, la realidad de ese encuentro (o desencuentro) generacional en la escuela, según Duarte, podría desarrollarse a través de tres tipos distintos de convivencia escolar:

- **Mundo adulto controlador – Mundo joven sumiso:** Situación que representaría el tipo clásico de convivencia escolar adultocéntrica. Las y los adultos/as fijan normas, vigilan, evalúan y sanciona las acciones conductuales y académicas de las y los estudiantes, quienes aceptan y legitiman la relación.
- **Mundo adulto debilitado – Mundo joven empoderado en la tecnología:** Situación que pone el acento en el uso de recursos informáticos y electrónicos por parte de estudiantes, que serían desconocidos o poco manejados por las y los adultos/as de la escuela. Esta situación tendría a desconfigurar la tradicional forma jerárquica de traspaso de conocimientos.
- **Mundo adulto temeroso – Mundo joven resistiendo y proponiendo:** Situación de tensión en la que las y los estudiantes desarrollan prácticas de resistencia, conciente o inconcientemente frente al mundo adulto.

Estos tres tipos de convivencia generacional en la escuela, pueden ser entendidos como “tipos ideales”<sup>95</sup>, es decir, que la realidad de los establecimientos educacionales podría presentar elementos de cualquiera de ellos, matizando sus características y combinando sus posibilidades. La normativa escolar, podría dar cuenta del nivel de presencia de estas tipificaciones, así como de las rupturas y/o enlaces generacionales.

En cualquiera de las posibilidades, el vínculo que se desarrolle entre generaciones al interior de un establecimiento educacional concreto, influirá decididamente en el tipo de convivencia escolar que ahí se desarrolle y la construcción de sujeto que se genere.

## 5. Posibilidades de Resistencia.

La construcción y disciplinamiento de sujetos que se desarrolla cotidianamente en los establecimientos educacionales, constantemente presenta tensiones y disrupciones. No puede ser entendido como un proceso plano o continuo, pues “el poder siempre es una relación de fuerzas”<sup>96</sup>, un movimiento irregular, una dinámica tensa y compleja. “El poder materializado en los sistemas educativos como disciplinamiento tiene un oponente teórico, la resistencia que se articula en el marco de la acción... La resistencia, que genera prácticamente una cultura, se expresa en múltiples transgresiones que alteran el orden escolar al construir polos de tensión, en inquietante incremento. Se manifiestan recurrentemente en las negativas a

---

<sup>94</sup> *Ibíd.*, Pág. 109.

<sup>95</sup> Weber, Max, “Economía y Sociedad” Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

<sup>96</sup> Foucault, Michel, “Microfísica del Poder”, Ed. La Piqueta, Madrid, 1992, Pág. 135.

aceptar las exigencias de la escuela apartándose o sabotando sus estructuras normativas<sup>97</sup>. Se trata de un variado tipo de prácticas de resistencias desarrolladas por los diferentes actores escolares presentes en la comunidad, no sólo las y los estudiantes. Específicamente a través de acciones concientes o inconcientes de debilitamiento, oposición pasiva o sabotaje de la normalidad escolar y los procesos pedagógicos que conlleva el disciplinamiento.

Algunas prácticas de resistencia pueden ser entendidas como simples particularidades de la cultura escolar de una escuela específica, pasando prácticamente desapercibidas por parte de las principales autoridades, como por ejemplo, cuando en algunos establecimientos educacionales las y los docentes demoran su ingreso a las aulas, prolongando sus paseos o desayunos en la sala de profesores. En otras circunstancias, la resistencia adquiere el carácter de oposición radical al proceso de educativo, como podría ser la deserción escolar individual o la "toma" de establecimientos educacionales.

En cualquiera de los casos, es decir, más allá del grado de consciencia o gravedad de los hechos, se trata de acciones y/o conductas que debilitan el proceso de disciplinamiento y cuestionan la cotidianeidad de la escuela. Es usual que la normativa interna de los establecimientos educacionales, intente infructuosamente sancionar y prohibir las diversas manifestaciones de resistencia. Sin embargo, la dinámica de las relaciones sociales tenderá siempre a ir un paso más allá, inventando y produciendo nuevas prácticas de resistencia o ejerciendo las ya existentes pese al riesgo de sanción y castigo.

"La mayoría de las teorías de la resistencia (Apple, 1979, Willis, 1978, Giroux, 1983) han reivindicado la noción de la posibilidad de que los individuos actúen como sujetos activos capaces de resistir y oponerse a imperativos estructurales como la coerción normativa. La resistencia se convierte de alguna manera en sabotaje social, en negativa a aceptar las normas, en una verdadera metodología que incluye todo tipo de estrategias, para manejar el sistema. Es también una forma de comunicación, las conductas de resistencia tienen valor de mensaje y como tal influyen en el resto de los actores"<sup>98</sup>.

En el caso de las y los estudiantes, es posible "detectar múltiples formas de resistencia, que constituyen a nuestro juicio un verdadero entramado de estrategias y simulaciones, que podrían rotularse incluso, como parte de una verdadera cultura de la resistencia, manifestada en innumerables pautas de rechazo al sistema escolar, compartida por muchos estudiantes y expresada en ruidos, modales exagerados, indiferencia, actitudes provocativas y que por su carácter de oposición reiterada estarían afectando la armazón institucional, sus metas y proyectos educativos"<sup>99</sup>.

Normalmente, las prácticas de resistencia que desarrollan las y los estudiantes, son consideradas actos de indisciplina o simple faltas por parte del mundo adulto de la escuela, es decir, son abordadas desde una perspectiva individual y punitiva (en términos de "casos" puntuales diría Foucault). Estas acciones serían sancionadas puntualmente de acuerdo a los procedimientos y normas establecidas, sin que se advierta o considere sus posibles significados. "Los actos estudiantiles de carácter disruptivo, son interpretados por

---

<sup>97</sup> Llaña, Mónica, "La Convivencia en los Espacios Escolares", Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2011, Pág. 65.

<sup>98</sup> Llaña, Mónica y Escudero, Ethel, "Establecimientos Educacionales en Conflicto", en Revista Enfoques Educativos N° 2, Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2000, Pág. 21.

<sup>99</sup> *Ibíd.*, Pág. 26.

los adultos como expresión de mala fe, mala educación, falta de hábitos o carencias a nivel familiar, pero muy pocas veces como expresión de descontento o necesidad de cambio del estado de las cosas”<sup>100</sup>.

En buenas cuentas, la institución escolar invisibiliza a las y los estudiantes como sujetos sociales, incluso cuando la “normalidad” disciplinada de la escuela se quebranta o cuando “la sensación de ser sobrepasados por la realidad y su urgencia es habitual en ciertos actores – adultos – de algunos centros educativos”<sup>101</sup>.

De acuerdo a entrevistas realizadas<sup>102</sup>, muchos/as estudiantes de enseñanza básica y media, se sienten continuamente excluidos y agredidos en los establecimientos educacionales por parte docentes y directivos, sin embargo, su reacción frente a estos hechos, lejos de efectuar las denuncias respectivas u oponerse explícitamente a los hechos, genera en ellos/as sólo frustración y desmotivación frente a su propio proceso escolar. Este malestar luego puede expresarse en desorden durante las clases, fingir prestar atención al docente, pero en realidad estar escuchando música, quebrantar las normativas establecidas, llegar tarde, fugarse de clases, deteriorar el mobiliario, etc. “Junto a este ponerse al margen juvenil, aparece otra actitud que es la permanente provocación a las reglas y normas que el mundo adulto escolar va imponiendo. El uso del pelo largo, de aros por parte de los hombres, de los jumpers cortos y el maquillaje por parte de las mujeres, de no regirse estrictamente por el uniforme que se exige... Es probar la fuerza de unos y de otros, un constante gallito que tensa la convivencia”<sup>103</sup>.

Se trata de tensionar y redefinir la relación de fuerzas que conlleva el poder disciplinario. Probablemente no redefiniéndolo completamente, ni mucho menos alterando las jerarquías existentes, pero proporcionando nuevas cuotas de dinamismo y cambios al modelo de convivencia y construcción de sujeto imperante. “Un submundo que no origina una rebelión, sino más bien una transgresión parcial que los lleva a construir su propio mundo y apartarse de la educación formal que los ahoga. No poseen un discurso sobre el cambio, no hay proposiciones para transformar el sistema sino por el contrario, a través de múltiples formas de resistencia, tratan de manejarlo utilizando diversas estrategias de resistencia de manera no prescrita reglamentariamente”<sup>104</sup>.

El mundo adulto se ve forzado a adaptar sus mecanismos y prácticas de abordaje disciplinario, lo que funcionaba hace treinta años, hoy sencillamente no es suficiente o no es pertinente. Las nuevas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que posibilitaron un aumento significativo de la cobertura escolar, han hecho ingresar una mayor diversidad de sujetos a la institución educativa, por lo que sus acciones y prácticas de resistencia también se han diversificado enormemente. La normativa de las escuelas y liceos podría ser un buen punto de partida para comprender estos roces o quiebres de sentido y proyección de la dinámica escolar.

---

<sup>100</sup> Carafi, Eric, “La Reducción de la Convivencia a lo Disciplinario”, Dpto. de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2011. Pág. 4.

<sup>101</sup> *Ibíd.*, Pág. 1.

<sup>102</sup> Ortega, Raúl y Ñancupil, Miguel, “La Convivencia Escolar en La Florida e Isla de Mapo”, Departamento de Sociología de la U. de Chile, Santiago 2009.

<sup>103</sup> Duarte, Claudio, “Mundos Jóvenes, Mundos Adultos” en Revista Última Década N° 16, CIDPA, Viña del Mar, 2002. Pág. 112.

<sup>104</sup> Llaña, Mónica y Escudero, Ethel, “Establecimientos Educacionales en Conflicto”, en Revista Enfoques Educativos N° 2, Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2000, Pág. 29.

Este es el escenario donde se desarrolla y tensiona la convivencia escolar de los diferentes establecimientos educacionales. Construyendo y disciplinando sujetos funcionales a nuestra sociedad (trabajadores/as y ciudadanas/os), pero también haciendo frente siempre desde una perspectiva adultocéntrica a las diferentes expresiones de resistencia y tensión que el mismo sistema escolar genera y mantiene.

## 6. Política de Convivencia Escolar del MINEDUC.

La política pública sobre convivencia escolar del Ministerio de Educación, surge a inicios del nuevo milenio, como respuesta a un diagnóstico general del sistema escolar, que sostenía que gran parte de las escuelas y liceos del país, tenían serios problemas para elaborar normativas internas coherentes con los cuerpos legales vigentes y sus respectivos proyectos educativos institucionales (PEI). También para comenzar a abordar las diferentes manifestaciones que presenta la conflictividad escolar y potenciar la formación ciudadana de las “nuevas” generaciones. La política ministerial define la convivencia escolar como “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción. La calidad de la convivencia, así entendida, en la escuela y en el liceo, es un antecedente decisivo que contribuirá a configurar la calidad de la convivencia ciudadana”<sup>105</sup>.

Claramente, la definición ministerial posiciona a la convivencia escolar como parte fundamental del proceso de construcción de subjetividad que se desarrolla en la escuela, pues será principalmente a través de este medio, cómo las y los estudiantes internalizaran las nociones básicas de ciudadanía que imperan en nuestra sociedad, y que como se observó anteriormente, son parte constitutiva de los OFT del sistema escolar.

Desde esta perspectiva, “la convivencia es también un aspecto esencial que merece ser aprendido en la escuela; es un objetivo tan importante, o más, que los propios contenidos curriculares”<sup>106</sup>, pues a través de ella, los individuos aprenden e internalizan, formas concretas de relacionarse en otros ámbitos de la vida social.

La política de convivencia escolar del MINEDUC, establece ocho principios rectores que debieran guiar la gestión y abordaje institucional de la convivencia en los diferentes centros educativos, estos principios son:

1. Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho.
2. Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derechos.
3. La educación como pleno desarrollo de la persona.
4. Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar.
5. La convivencia escolar: Un ámbito de consistencia ética.

<sup>105</sup> Ministerio de Educación de Chile, “Política de Convivencia Escolar”, MINEDUC, Santiago, 2003, Pág. 3.

<sup>106</sup> Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo, “La Convivencia en la Escuela”, Ed. Paidós, Barcelona 2002, Pág. 17.

6. Respeto a la vida privada y pública, la honra de la persona y su familia.
7. Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres.
8. Las normas de convivencia: Un encuentro entre el derecho y la ética.

Estos principios rectores delimitan un tipo de convivencia escolar fundamentado en la clásica concepción de ciudadanía, es decir como la membresía de cada individuo a su comunidad, a través de la titularidad de determinados derechos (sean estos de carácter civil, político o social)<sup>107</sup>, dejando fuera de su marco de orientación, otras concepciones de ciudadanía, por ejemplo las que se basan en la comunidad local o la participación activa de las y los ciudadanos/as en los asuntos públicos<sup>108</sup>. Por otra parte, en los mismos principios se aprecia la intención de legitimar el Estado de derecho, como el ordenamiento normativo que regula jurídica y éticamente, las relaciones entre las personas y los mecanismos institucionales de participación de los diferentes actores.

En este sentido, los principios rectores propuestos, delegan a cada comunidad educativa la necesidad de articular su convivencia escolar en función de la construcción de un sujeto ciudadano, funcional al tipo de sociedad vigente y acorde a las lógicas de la actual democracia representativa, es decir, saber como funciona y legitimar sus dinámicas. “La Política de Convivencia Escolar visualiza dos mecanismos que adquieren máxima relevancia para la generación de óptimos estilos de convivencia al interior de las comunidades escolares: normativa escolar y procedimientos de abordaje pacífico de conflictos”<sup>109</sup>. Sin embargo, los esfuerzos reales de instalación de la política pública en los diferentes establecimientos educacionales del país, desarrollados por el Ministerio de Educación, sólo han enfatizado el aspecto normativo, mientras que las estrategias de resolución alternativa de conflictos (ERAC), han quedado relegadas a esfuerzos puntuales y esporádicos desarrollados en muy pocas comunidades escolares.

Efectivamente, la política pública ha enfatizado el aspecto normativo como principal mecanismo de abordaje de la realidad de las escuelas y liceos, exigiéndoles bajo pena de sanción administrativa, a todos los establecimientos educacionales que reciben subvención escolar, el envío anual de su respectivo reglamento o **manual de convivencia escolar**. Lamentablemente, en la práctica esta petición no pasa de un simple trámite o ritual administrativo, pues los respectivos manuales de convivencia recibidos, en diferentes oficinas provinciales del Ministerio, rara vez son evaluados y de hecho, nunca son rechazados<sup>110</sup>.

Desde otra perspectiva, una de las acciones más importantes de la política de convivencia escolar en los últimos años, es la conformación y ejercicio de los **consejos escolares**. Estos consejos son “organismo integrado por representantes de los distintos estamentos de la comunidad educativa, quienes serán informados, consultados y propondrán acciones que conlleven al mejoramiento de la calidad de sus propios resultados en la tarea escolar”<sup>111</sup>. Si bien estos consejos escolares formalmente potencian la participación de todos los actores escolares en cada comunidad, en la práctica su nivel de incidencia y autonomía

<sup>107</sup> Marshall, T. H., “Ciudadanía y Clase Social”, Ed. Alianza, Madrid, 1998.

<sup>108</sup> Giroux, Henry “La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía”, Editorial Siglo XXI, México, 1993.

<sup>109</sup> Ministerio de Educación de Chile, “Política de Convivencia Escolar”, MINEDUC, Santiago, 2003, Pág. 57.

<sup>110</sup> Información producida en entrevistas y reuniones con supervisores/as y encargados/as de convivencia escolar de diferentes Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación de la Región Metropolitana.

<sup>111</sup> Ministerio de Educación de Chile, “Manual de Apoyo para Fortalecer los Consejos Escolares”, MINEDUC, Santiago, 2005, Pág. 20.

niegan cualquier posibilidad de empoderamiento ciudadano al interior de las escuelas. La Ley 19.979 sobre Jornada Escolar Completa, que regula además los consejos escolares, establece que estos pueden ser resolutive si el sostenedor del establecimiento así lo autoriza, permiso que de concretarse debe renovarse a su voluntad cada año, esto no ocurre en prácticamente ningún centro educativo, asignando a los consejos escolares solo un rol consultivo<sup>112</sup>.

Por otra parte, los consejos escolares son convocados por el director o directora de cada establecimiento, quien además de presidir el consejo, establece el lugar, hora, duración y tabla de cada reunión, mermando así las posibilidades de fiscalización, iniciativa o autonomía de los demás asistentes a dicha instancia.

Finalmente, durante el año 2011 se han desarrollado dos acciones de política pública en el tema de convivencia escolar:

- Difusión de un “Reglamento Tipo de Convivencia Escolar” elaborado por MINEDUC y Fundación Pro-Bono, que establece procedimientos respecto al abordaje del maltrato escolar al interior de las instituciones educativas.
- Promulgación de la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar, que establece el derecho de las y los estudiantes de desarrollar su vida escolar sin violencia, así como también establece procedimientos y sanciones para los establecimientos que no actúen oportunamente frente a hechos de maltrato o violencia escolar.

Lamentablemente, en ninguna de las dos acciones se evidencia una mirada integral o pedagógica de la convivencia escolar. Específicamente en el caso del Reglamento Tipo de Convivencia Escolar, se trata de una explicitación de procedimientos de abordaje de situaciones de maltrato escolar entre estudiantes, dejando fuera de la normativa, cualquier otra dimensión de la convivencia necesaria de ser tratada. Más aún, en este Reglamento Tipo, no se establecen los derechos o deberes de ningún actor escolar, no se regula ningún ámbito de interacción al interior de los colegios (recreos, actos cívicos, salidas pedagógicas, uso de infraestructura, momentos de colación, atención de apoderadas/os, etc.). Tampoco se enfatiza mecanismos de participación estudiantil o de los demás actores escolares e incluso, no se guarda la suficiente coherencia con otros cuerpos legales que afectan directamente la convivencia en las escuelas, como la Ley General de Educación, la Declaración de Derechos del Niño y la Niña o la Ley de Integración de las Personas con Discapacidad, entre muchas otras.

De igual forma, la Ley sobre Violencia Escolar reduce todo lo que puede decirse y hacer sobre convivencia escolar, a una de las manifestaciones que puede adquirir la conflictividad presente en las escuelas, como es la violencia entre diferentes actores escolares. Sin embargo, estas manifestaciones de conflictos, si bien pueden ser consideradas graves, en ningún caso son las únicas o las más frecuentes en los centros educativos del país.

---

<sup>112</sup> De acuerdo a información producida en entrevistas y reuniones con supervisores/as y encargados/as de convivencia escolar de diferentes Departamento Provinciales del Ministerio de Educación, al menos en la Región Metropolitana, no habría existido hasta ahora, ningún consejo escolar resolutive. Tampoco hay indicios de consejos resolutive en otras regiones del país.

La ritualidad de entregar los manuales de convivencia, las debilidades de los consejos escolares, así como la focalización de las acciones sólo en un tipo de conflictividad, constituyen algunos de los argumentos que señalan a la política pública en convivencia escolar como poco consistente y poco eficaz. “La evaluación parcial realizada hasta ahora sugiere que este proceso no es suficiente para modificar la cultura escolar de la convivencia, ni la relación pedagógica que se suscita al interior del aula”<sup>113</sup>.

En ninguno de los esfuerzos ministeriales señalados hasta el momento, se han establecidos criterios comunes o mínimos para que los establecimientos educacionales aborden desde una perspectiva pedagógica su convivencia escolar. Más aún, cada centro educativo desarrolla en función de sus particularidades y capacidades, esfuerzos atomizados de intervención y “mejoramiento” de las relaciones sociales que se desarrollan en su seno.

Tampoco existen lineamientos, desde la política pública, sobre las medidas más usadas para abordar las acciones o comportamientos que se consideran inapropiadas o faltas al interior de un establecimiento educativo. El tipo de registros, los procedimientos utilizados, las o los responsables del proceso, el tipo de sanciones, entre otros elementos, quedan a criterios particulares de cada establecimiento e incluso a consideraciones personales o la simple espontaneidad en cada situación puntual.

---

<sup>113</sup> Ruz, Juan, “Escuelas que Aprenden a Convivir y Conviven para Aprender”, OEI, Santiago, 2006, Pág. 2.

## II. La Convivencia Escolar: Dimensiones y Abordaje.

“La cultura escolar está configurada por elementos formales, como pueden ser ciertos rituales, definiciones estéticas, rutinas, espacios asignados a determinados objetivos. Pero se configura también a partir de estilos de relación: la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de expresarse que tienen los estudiantes, docentes, apoderados y miembros de la comunidad educativa; la apertura de los espacios de la escuela o liceo para actividades no programadas de los alumnos y alumnas; la acogida o rechazo que alumnos, padres o docentes encuentren frente a sus propuestas o inquietudes, y así, tantos factores que hacen la vida cotidiana. Todos ellos van dando forma y calidad a la convivencia y serán elementos que incidirán fuertemente en el nivel de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa”<sup>114</sup>.

En este sentido, la convivencia escolar es el contexto donde acontece la actividad pedagógica y es parte constitutiva de ella. Abarca todas las relaciones sociales que ocurren en el espacio educativo, entre los diferentes actores o estamentos educacionales. “La convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo”<sup>115</sup>. Es decir, no puede ser entendida como algo estático ni como un estadio o ideal a ser alcanzado. La convivencia escolar constituye una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente.

Resulta pertinente entonces, profundizar en el concepto de relación social que está a la base de la convivencia escolar. En este sentido, siguiendo los planteamientos de Ortega, Maripangui y Ñancupil<sup>116</sup>, el concepto de relación social, entendido como el vínculo material y simbólico que establecen los actores sociales en un contexto determinado, ha tenido gran desarrollo teórico en las ciencias sociales, proceso en el cual, se le han atribuido al menos las siguientes cuatro características o propiedades:

- **Reciprocidad:** Las relaciones sociales son fenómenos colectivos no individuales, es decir, para que exista una relación, se requiere dos o más actores sociales (partes), los que se relacionan simultáneamente.
- **Complejidad:** Cada actor social mantiene diversas relaciones sociales de forma simultánea. Es decir, los actores se relacionan con muchas personas y en distintos ámbitos de la vida social al mismo tiempo.
- **Dinamismo:** Como toda construcción social, las relaciones sociales varían en el tiempo, cambian sus características, sentidos, ritmos y valoraciones.
- **Asimetría:** Toda relación social, es también una relación de poder, un juego de fuerzas que puede presentarse como plena armonía o guerra declarada en diferentes momentos.

<sup>114</sup> MINEDUC, “Política de Convivencia Escolar”, Santiago, 2003, Pág. 21.

<sup>115</sup> Banz, Cecilia, “Convivencia Escolar”, Valoras-UC, Santiago, 2008, Pág. 2.

<sup>116</sup> Ortega, Maripangui, y Carafi, “Sistema Escolar, Convivencia y Resolución de Conflictos”, Departamento de Sociología de la U. de Chile, Santiago 2007.

Considerando estas cuatro propiedades, presentes en cualquier relación social, la convivencia en los centros educativos “se configura como una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel e inciden entre sí, formando lo que Pérez Gómez (1992) ha llamado la estructura social de participación; una estructura, más o menos implícita, compuesta de las costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores que encuadran las relaciones en un marco de referencia útil, cuando está al servicio del desarrollo de los protagonistas –profesores/as y alumnos/as–, e inútil o problemático, cuando no sabemos cuál es su utilidad o cómo funciona”<sup>117</sup>. En otros términos, será posible distinguir diferentes tipos de convivencia escolar, de acuerdo a como se presenten y desarrollen las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa.

Lamentablemente, en algunas comunidades escolares, la convivencia escolar sufre diferentes procesos de reducción que imposibilitan su comprensión analítica o intervención pedagógica, algunas de estas reducciones son:

- **Reducción de la convivencia al control de la indisciplina:** En muchos establecimientos hablar de convivencia escolar es sinónimo de control de la indisciplina. Claramente estas acciones constituyen parte fundamental de su convivencia, pero no su totalidad. De hecho, el poder disciplinario de la escuela, se ejerce con mayor fuerza y efectividad en la cotidianidad del establecimiento, más que cuando debe reaccionar frente a sus rupturas. Realizar esta reducción implica necesariamente considerar a las y los estudiantes como los/as únicos/as responsables del deterioro de la convivencia, en la medida en que son el actor que comete mayormente las faltas de disciplina contempladas en la normativa.

Más aún, diversas visiones sostienen que “la convivencia está asociada preferentemente a la presencia o ausencia de conflictos y/o violencia. Sin embargo, estas interpretaciones apelan en su mayoría, a una lógica más bien instrumental, en términos de valorar la necesidad de trabajar en convivencia escolar o controlar las expresiones de violencia sólo para el mejor funcionamiento de la escuela”<sup>118</sup>, pero no consideran los aprendizajes que la convivencia escolar en sí, aporta a la construcción de sujeto que se desarrolla en el espacio educativo.

- **Reducción de la convivencia a conmemoración de fechas significativas:** Es habitual que en los establecimientos educacionales se entienda que trabajar la convivencia es planificar, desarrollar y/o evaluar algún acto cívico o actividad extracurricular. Por ejemplo, el “día del estudiante”, “día del profesor/a”, “día de la madre” o “mes de la patria”. Efectivamente estas actividades sirven para trabajar pedagógicamente algunos temas de convivencia, pero no abordan la cotidianidad de las relaciones sociales que ocurren en el centro educativo. No son suficientes para generar reflexión y aprendizaje sobre las formas de tratarse al interior del establecimiento y fuera de él.

“Esa mirada implica una manera de entender la convivencia como algo que comienza a ocurrir cuando decidimos conscientemente encontrarnos y pasar juntos un rato de esparcimiento, en espacios diferentes a los que se relacionan con los objetivos educativos. En ese sentido no sería

---

<sup>117</sup> Ortega, Rosario, “La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla”, Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 12.

<sup>118</sup> Ruz, Juan, “Escuelas que Aprenden a Convivir y Conviven para Aprender”, OEI, Santiago, 2006, Pág. 4.

parte de la convivencia la cotidianeidad de los encuentros que ocurren en la escuela en vistas a su meta educativa”<sup>119</sup>.

- **Invisibilización de algunos actores escolares:** Otro proceso de reducción de la convivencia, es la tendencia a invisibilizar a algunos actores escolares presentes en el establecimiento, por ejemplo algunos/as asistentes de la educación, como las y los auxiliares, manipuladoras/es de alimentos, porteros/as, etc. Muchas veces también las y los apoderadas/os sufren esta invisibilización, no reconociendo el importante rol que juegan en la convivencia de todo el establecimiento y en los procesos educativos de las y los estudiantes.

“Se maneja una mirada de la convivencia como de exclusiva responsabilidad de los estudiantes, contrariamente a una concepción más amplia en que la convivencia es una construcción que se gesta entre los distintos actores institucionales y es responsabilidad de todos, sin excepción”<sup>120</sup>. Muchas veces la normativa interna de los establecimientos educacionales fomenta la invisibilización de determinados actores, excluyéndolos de las regulaciones (principalmente asistentes de la educación) o estableciendo sujetos fuera del derecho o por encima del derecho (generalmente, directivos y docentes).

- **Desarrollo de temas de la convivencia a partir de “lo valórico”:** Un último proceso de reducción se vincula al abordaje de los temas de convivencia exclusivamente desde una perspectiva valórica, donde las y los adultos/as de la escuela, docentes y directivos principalmente, intentan homogenizar, transmitir e imponer sus propios valores a las y los estudiantes y apoderadas/os, no reconociendo en ellas y ellos, sujetos capaces de presentar una articulación valórica propia y variada. Peor aún, muchos valores trabajados usualmente por los y las docentes y orientadoras/es de los centros educativos, como por ejemplo el amor, el respeto, la verdad, la solidaridad, entre otros, son conceptos demasiado abstractos, donde cada docente posee su propias opiniones y definiciones, dificultando la articulación de un trabajo pedagógico sistemático, coherente y concreto.

“Si la causa a la que se apela es la carencia de valores éticos y morales en los adolescentes, soluciones tales como poner una lista en la pared del aula con varios principios éticos por ejemplo, los diez mandamientos, no va a suponer que los alumnos, automáticamente acepten y asimilen esos principios. El hecho de que conozcan su existencia no garantiza que los vayan a interiorizar y, en realidad, lo más probable es que no lo hagan. Los valores no pueden enseñarse por decreto, sino que deben estar presentes en el propio clima social de la escuela”<sup>121</sup>.

Estos cuatro procesos de reducción de la convivencia escolar, sólo vienen a mermar las posibilidades de trabajarla pedagógica y democráticamente, reproduciendo distancias generacionales y sociales en desmedro de los procesos educativos.

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan al interior de un establecimiento educacional, que son desarrolladas cotidianamente por cada uno de los actores escolares.

<sup>119</sup> Banz, Cecilia, “Convivencia Escolar”, Valoras-UC, Santiago, 2008, Pág. 1.

<sup>120</sup> *Ibíd.*, Pág. 2.

<sup>121</sup> Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo, “La Convivencia en la Escuela”, Ed. Paidós, Barcelona 2002, Pág. 23.

“En esta línea, la convivencia es también resultado de diversos aspectos como los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela, la distribución de poder, los estilos de liderazgo, los criterios o modos predominantes de tomar decisiones, el estilo de tratamiento ante situaciones conflictivas...”<sup>122</sup>

Conceptualizar la convivencia escolar de este modo, permite abordarla como un fenómeno social complejo y dinámico, de vital importancia para la construcción de sujeto que se desarrolla en el centro educativo. Un proceso social que presenta al menos las siguientes cinco dimensiones<sup>123</sup>:

1. Participación de los actores escolares.
2. Metodologías de clase.
3. Identidad escolar.
4. Conflictividad escolar.
5. Normativa escolar.

Desde un punto de vista analítico, cada una de estas dimensiones constituye un desafío comprensivo en relación a sus dinámicas y significados. Cada dimensión posee sus propias características y tensiones. Cada una de ellas, aporta distintos elementos al continuo proceso de construcción de sujeto y disciplinamiento que la institución educativa ejerce sobre las y los estudiantes. Por otra parte, desde la perspectiva de intervención o abordaje, las diferentes dimensiones presentan múltiples posibilidades de acción institucional y de movimientos relacionados con los diferentes actores escolares.

## 1. Participación de los Actores Escolares.

La primera dimensión de la convivencia escolar, hace referencia a las características de organización e incidencia que poseen los diferentes actores escolares al interior de la comunidad educativa. En este sentido, cada estamento escolar posee posibilidades diferenciadas y ordenadas jerárquicamente de participación, lo que influye en el tipo de convivencia y construcción de sujeto desarrollada en el establecimiento.

La participación es entendida como “un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno”<sup>124</sup>. Este involucramiento con la comunidad a la que pertenece cada actor escolar, conlleva diferentes grados de cohesión con sus pares y apropiación del espacio educativo, elementos que posibilitan el accionar colectivo.

Diferentes planteamientos teóricos sobre participación, han configurado diversos aspectos de esta dimensión de la convivencia escolar. Entre estos planteamientos, Robert Dahl<sup>125</sup> enfatiza la posibilidad real que tienen los diferentes actores de una comunidad u organización, de incidir en la toma de decisiones que ahí se desarrolla, distinguiendo dos elementos constitutivos del concepto participación: **Amplitud de la**

<sup>122</sup> Mena, Isidora, Romagnoli, Claudia y Valdés, Ana, “Convivencia Escolar”, Valoras-UC, Santiago, 2007, Pág. 2.

<sup>123</sup> Ortega, Raúl y Carafi, Eric, “Guía Metodológica para Trabajar la Convivencia Escolar en Reuniones de Apoderadas/os”, Departamento de Sociología, U de Chile, Santiago, 2009.

<sup>124</sup> Participa, “La Participación como un Valor”, Ed. Participa, Santiago, 2000, Pág. 17.

<sup>125</sup> Dahl, Robert, “Un Prefacio a la Teoría Democrática”, Ed. Gernika, México, 1987.

**participación**, es decir, cuántas personas participan; y **Profundidad de la participación**, o sea, qué peso tienen esas personas en la toma de decisiones. Específicamente, propone ocho indicadores para analizar el estado general de la participación al interior de una comunidad u organización, los primeros tres se refieren a la amplitud y los cinco siguientes están relacionados con la profundidad del proceso participativo:

- a) Cada ciudadano/a puede expresar su preferencia por una alternativa.
- b) Todos los individuos poseen la misma información acerca de las alternativas.
- c) Cada ciudadano/a realiza acciones que expresan su preferencia, por ejemplo, votar o tomar parte en decisiones.
- d) El peso relativo de la preferencia de cada individuo es el mismo.
- e) La alternativa que recibe el mayor apoyo es la ganadora.
- f) Alternativas que reciben mayor apoyo desplazan las que tienen menor apoyo.
- g) Las alternativas elegidas son implementadas.
- h) Las decisiones de implementación están sujetas al control de los ciudadanos/as.

Desde otra perspectiva, George Bedwel<sup>126</sup> se preocupa del aspecto organizativo o colectivo de los procesos participativos que se desarrollan en la sociedad actual. Al respecto, identifica tres perspectivas o contextos en los que es posible inscribir los diferentes tipos de participación existentes. Estas perspectivas son:

- **Tradicción liberal:** “El interés por desarrollar una acción colectiva, no sería más que la suma de intereses individuales. La participación de los individuos generaría un efecto colectivo, pero éste no sería superior ni distinto a la suma de las acciones individuales”<sup>127</sup>. La participación desde el liberalismo, se debe a la racionalidad del individuo que decide unirse a la acción colectiva por considerar que así sus intereses serán mejor satisfechos, es decir, habría más que ganar y menos que perder.
- **Acción Integradora:** La participación de los actores surge desde la autoridad, es decir, “la idea de participación, promueve la acción desmarginalizante, integradora al corpus valórico oficial de la sociedad, y estructurada en espacios definidos más allá de la demanda consciente de sus protagonistas... En la práctica, se diseñan espacios de participación, sin que éstos constituyan demandas de los propios actores involucrados”<sup>128</sup>. Se fomenta la participación como recurso de legitimación de las estructuras de poder, por lo que sus mecanismos e instancias participativas, solo existen en función de dichas estructuras.

Surge aquí, la idea de **simulacros de participación**, que copan y obstruyen otras instancias o mecanismos de participación política y social, en función de legitimar y ser funcionales a las estructuras de poder vigentes en una sociedad o institución. Siguiendo a Baudrillard<sup>129</sup>, los simulacros de participación democrática surgen cuando se han perfeccionado y tecnificado al máximo los rituales eleccionarios, establecido los cargos a elegirse, distribuyendo los votantes y

<sup>126</sup> Bedwel, George, “Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Ámbito Escolar”, Tesis de Pregrado, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2004.

<sup>127</sup> *Ibíd.*, Pág. 20.

<sup>128</sup> *Ibíd.*, Pág. 21 – 22.

<sup>129</sup> Baudrillard, Jean, “Cultura y Simulacro”, Ed. Kairós, Barcelona, 1978.

candidatos, normando la periodicidad de las elecciones y la temporalidad de las campañas, es decir, cuando se fortalece los supuestos medios que permiten y regulan la participación, pero se debilita su motivación y contenidos, todo el “envase” de la participación funciona espléndidamente de acuerdo a derecho, aunque su “contenido” se ha perdido por completo. Un simulacro “No es una imitación ni parodia de lo real, sino una suplantación de lo real por los signos de lo real”<sup>130</sup>. En el ámbito educativo actual, los consejos escolares se inscriben en esta línea, pues si bien pretenden representar a toda la comunidad, no surgieron a partir de una demanda de participación de los diferentes actores escolares, tampoco se desarrollan autónomamente ni suelen ser resolutivos frente a los temas que abordan<sup>131</sup>.

- **Movilización colectiva:** “La participación responde a la asociación intencional del individuo, en conjunto con otros y otras a quienes interpreta como similares o cercanos/as respecto de una misma problemática o motivación. De aquí surge un elemento que se denomina proyecto colectivo”<sup>132</sup>. Las y los sujetos se articulan en función de sus necesidades e interés, desarrollando diferentes modalidades organizativas e intentando incidir efectivamente en su entorno. Probablemente las asambleas de estudiantes y tomas de establecimientos educacionales desarrolladas durante el 2011<sup>133</sup> podrían comprenderse desde esta perspectiva, pues la participación de las y los estudiantes en ellas fue voluntaria y orientada a la articulación de sujetos colectivos.

Estos enfoques teóricos resultan muy útiles para comprender las características reales de la participación de los diferentes actores escolares al interior de una comunidad educativa. Por una parte se abre el debate sobre la toma de decisiones en relación a temas de interés general en un centro educativo. Realidad especialmente delicada en el caso de estudiantes, apoderadas/os y asistentes de la educación. Por otro lado, permiten reflexionar sobre la tradición en la que se puede inscribir los centros de estudiantes, centros de apoderadas/os, consejos de profesores, sindicatos y consejos escolares entre otras muchas opciones.

Desde la perspectiva del disciplinamiento de los sujetos, las posibilidades reales de participación en sus comunidades escolares, también les prepara y enseña, sobre las características de la participación ciudadana en la sociedad. Será principalmente a través de sus experiencias concretas en la comunidad escolar, como las y los estudiantes se acostumbrarán a la institucionalidad vigente y a reconocerse a sí mismos, como parte de una comunidad políticamente organizadas. Si pueden organizarse autónomamente e incidir en las decisiones colectivas se generará determinados aprendizajes y habilidades, mientras que si esas posibilidades son sistemáticamente reducidas o mermadas, las habilidades y destrezas producidas tendrán otros matices y características. “La valoración de lo democrático en las escuelas y liceos no es sólo un conjunto de conocimientos que se puedan expresar en un marco curricular, sino que también es una forma de vivir y construir comunidad educativa. En este sentido preguntarse: ¿cómo se vive la democracia al interior de la comunidad educativa? es también preguntarse: ¿cuáles son los ámbitos de participación, opinión, deliberación de cada uno de los actores de la comunidad educativa?, desde el rol y función que

---

<sup>130</sup> *Ibíd.*, Pág. 11.

<sup>131</sup> De acuerdo a información producida en entrevistas y reuniones con supervisores/as y encargados/as de convivencia escolar de diferentes Departamento Provinciales del Ministerio de Educación.

<sup>132</sup> Bedwel, George, “Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Ámbito Escolar”, Tesis de Pregrado, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2004, Pág. 23.

<sup>133</sup> “Conversando en las Tomas. Entrevistas a voceros de las tomas del Liceo Aplicación y Liceo Darío Salas”, en Boletín Puñal Negro N° 05, Santiago, Junio del 2011.

dichos actores cumplen en ella”<sup>134</sup>. Es decir, la construcción de ciudadanía más allá de ser un objetivo curricular explícito, es el producto de las prácticas sociales concretas que se desarrollan en la comunidad educativa.

Sin embargo, “a pesar de que las relaciones de poder basadas en el autoritarismo han sido cuestionadas y en muchos casos modificadas en lo fundamental, aún predomina una tradición punitiva, dominante, basada en el ejercicio del poder autoritario e incluso disfrazado en ocasiones de democracia”<sup>135</sup>. Efectivamente, es posible detectar en muchos establecimientos educacionales, prácticas concretas desde el mundo adulto, que se desarrollan como verdaderos simulacros de participación, es decir, donde se desarrollan instancias de encuentro y producción de opiniones entre diferentes actores escolares, pero que en realidad, no tienen ningún sentido concreto, pues se relacionan con decisiones ya tomadas o situaciones que enfatizan la forma o los rituales de participación, más que los contenidos de los debates e ideas que allí se presentan. Por ejemplo, “la percepción general es que las organizaciones estudiantiles son representativas del alumnado, sin embargo, hay aprehensiones en esta área; para algunos, es un riesgo que las campañas por listas politicen las elecciones, mientras que para otros lo más relevante es que los estudiantes tengan una campaña, muestren sus programas y elijan a sus representantes en un proceso democrático”<sup>136</sup>. Es decir, por una parte se desarrolla un “juego” de elecciones democráticas, donde diferentes sectores de las y los estudiantes se organizan y presentan como listas en competición, pero no es “bien visto”, que dichas listas o agrupaciones de escolares, respondan efectivamente a tendencias políticas o partidos específicos. Se utiliza la metodología política, pero se reniega su contenido. Se privilegia aprendizajes relacionados con el ritual eleccionario, pero no con la contrastación de ideas o proyectos políticos diversos<sup>137</sup>.

Este tipo de simulacros de participación tiene múltiples consecuencias, como la que se presenta en algunos resultados de investigación, tal como lo señalan los Gráficos N° 01 y N° 02<sup>138</sup>, el 83% de las y los estudiantes de 5° año básico a 4° año medio de colegios municipales de La Florida e Isla de Maipo, sostienen conocer la existencia del centro de estudiantes de su respectivo establecimiento (cabe señalar que en todos los colegios considerados en esa investigación esta instancia organizativa existía). Sin embargo, sólo el 29% de ellas y ellos, dice sentirse efectivamente representados/as por el tradicional mecanismo de participación estudiantil.

---

<sup>134</sup> Ministerio de Educación de Chile, “Metodología de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar”, MINEDUC, Santiago, 2005, Pág. 189.

<sup>135</sup> Castro, Alejandro, “Gestión de la Convivencia y Profesores Contracorriente”, en Revista Iberoamericana de Educación N° 49, Barcelona, 2009, Pág. 2.

<sup>136</sup> Casas, Lidia, “La Convivencia Escolar, Componente Indispensable del Derecho a la Educación”, UNICEF, Santiago, 2008, Pág. 16.

<sup>137</sup> Giroux, Henry “La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía”, Editorial Siglo Veintiuno, México, 1993.

<sup>138</sup> Ortega, Raúl y Ñancupil, Miguel, “La Convivencia Escolar en La Florida e Isla de Maipo”, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2009.

Gráfico N° 01

¿Existe centro de estudiantes en el colegio?

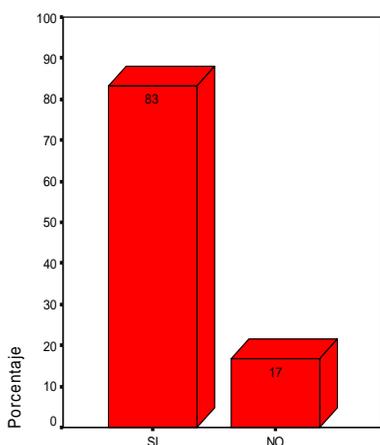
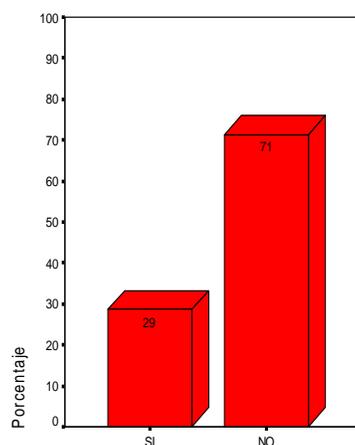


Gráfico N° 02

¿Te sientes representado por el centro de estudiantes?



Estos datos dan cuenta de la falta de representatividad y convocatoria que poseen los tradicionales centros de estudiantes en diferentes establecimientos educacionales, lo que puede servir, al menos de hipótesis, para comprender los mecanismos de participación propuestos y utilizados en el sistema escolar para canalizar las inquietudes, intereses y necesidades de las y los estudiantes.

Resulta interesante complementar este nudo crítico, con los datos entregados por la misma investigación en la Tabla N° 04. La principal actividad desarrollada por el centro de estudiantes de su colegio, que las y los estudiantes recuerdan es una fiesta o celebración, con un 46,5% de respuestas; le sigue la afirmación de que el centro de estudiantes no ha realizado ninguna actividad con un 27,8% de las mismas.

Tabla N° 04

¿Cuál fue la última actividad del Centro de Estudiantes?

Actividad	Porcentaje
• Fiesta	46,5 %
• Petición a una autoridad	3,0 %
• Arreglos al colegio	6,2 %
• Asamblea	7,0 %
• Otra	9,5 %
• Ninguna	27,8 %
<b>Total</b>	<b>100,0 %</b>

Se puede concluir que los centros de estudiantes en los establecimientos educacionales municipales, no son representativos y que mayoritariamente se dedican a realizar fiestas y celebraciones. Cabe preguntarse entonces, que experiencia significativa de participación viven las y los estudiantes en el contexto escolar, pues bajo las lógicas de simulacro de los centros de estudiantes, los aprendizajes sólo parecen relacionarse con los rituales eleccionarios y las estructuras formales.

En el caso de las y los apoderadas/os la idea de simulacro de participación también parece tener repercusiones concretas en la realidad escolar. “El centro de padres y apoderados tiene un rol tradicional que consiste en buscar financiamiento para mejorar la infraestructura del establecimiento escolar”<sup>139</sup>, pero no necesariamente como instancia de encuentro y canalización de las necesidades e intereses de las y los apoderados frente a los procesos educativos de sus pupilos/as. Si bien es usual que los centros de apoderadas/os cuenten con personalidad jurídica propia, esta constitución legal pocas veces se traduce en autonomía de funcionamiento o capacidad real de iniciativa frente a la comunidad escolar. Normalmente, se articulan como una organización funcional a los requerimientos de sostenedores y directivos, llegando en algunos casos a la vigilancia por parte de algún directivo o docente “asesor/a” de dicha instancia.

Desde la política pública sobre participación de apoderadas/os, se define que “la organización específica en que se concrete la participación de padres, madres y apoderados/as, cualquiera que ella sea, debe ser esencialmente colaboradora de la tarea educativa que realiza la dirección del establecimiento educacional”<sup>140</sup>. Más aún, el documento ministerial que define la política de participación de apoderadas/os en la comunidad escolar, define cinco niveles de participación que reproducen el rol funcional y accesorio de la organización estamental y del apoderado/a en términos generales. Estos niveles son:

- a) **Nivel informativo:** Se considera que el nivel básico de participación es estar informado de las decisiones y acciones desarrolladas por las autoridades escolares (directivos y docentes), por ejemplo a través de alguna comunicación o circular emitida por el establecimiento. Cabe señalar que este nivel no implica emitir opiniones ni desarrollar acciones respecto a la información recibida.
- b) **Nivel colaborativo:** Un segundo nivel de participación, sería colaborar en las iniciativas a las que las autoridades escolares convoquen. Esto se puede traducir en asistir a actos cívicos, comprar números de rifa, pintar una sala o juntar dinero. Las acciones de este nivel no consideran a las y los apoderadas/os como sujetos capaces de desarrollar iniciativas propias o evaluar autónomamente las diferentes iniciativas.
- c) **Nivel consultivo:** El tercer nivel consiste en preguntar la opinión de las y los apoderadas/os sobre temas específicos definidos previamente por las autoridades escolares, es decir, la autoridad establece un canal de diálogo esporádico sobre un tema de su interés, frente al cual se puede emitir opiniones y levantar sugerencias. Sin embargo, no existe capacidad resolutive ni posibilidades de acción colectiva por parte de las y los apoderadas/os. Los consejos escolares constituyen ejemplos paradigmáticos de este nivel.

<sup>139</sup> Flamey, Guido, “La Participación de los Padres y de las Familias en Educación”, CIDE, Santiago, 2002.

<sup>140</sup> Ministerio de Educación de Chile, “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo”, MINEDUC, Santiago, 2002, Pág. 48.

- d) **Nivel de tomar decisiones:** El cuarto nivel de participación conlleva la posibilidad de que las y los apoderadas/os incidan realmente en la toma de decisiones sobre objetivos, acciones y recurso del establecimiento. Por ejemplo, sobre paseos de curso o salidas pedagógicas, ceremonias y actividades extra-curriculares, inversión en infraestructura, etc.
- e) **Nivel de control de eficacia:** El quinto nivel, constituye según la política pública, el máximo de participación posible de desarrollar por las y los apoderadas/os. Consiste en influir en las decisiones del establecimiento educacional, desde una perspectiva de conjunto, lo que según la política, implica el control de su eficacia. Si bien no es posible establecer muchos ejemplos concretos de este nivel, el cambio de docentes mal evaluados por las y los apoderadas/os que se desarrolla en algunos colegios particulares (pagados), podría inscribirse en esta lógica.

Si bien los niveles cuatro y cinco, efectivamente conllevan injerencia en la toma de decisiones, lo que Dahl denominaría “profundidad de la participación” de las y los apoderadas/os en la comunidad escolar, no es posible encontrar muchas evidencias concretas de su ejercicio real en escuelas y liceos de nuestro país, por lo que parecieran existir sólo en un nivel analítico.

Por su parte las y “los docentes, muestran realidades diversas: en algunos establecimientos sus únicas expresiones están en el consejo de profesores o servicio de bienestar, mientras que en otros establecimientos existen sindicatos, no siempre percibidos como representativos del sentir de los docentes”<sup>141</sup>. Uno de los elementos que más influye en los mecanismos de participación de las y los docentes, pareciera ser su relación contractual en el establecimiento, lo que se traduciría en mayor o menor ejercicio de los derechos de asociación, libertad de expresión y autonomía<sup>142</sup>.

En definitiva, de acuerdo a las investigaciones revisadas y la discusión bibliográfica, es posible distinguir al menos tres dimensiones de la participación de los actores escolares al interior de las comunidades educativas:

- a) **Organización estamental:** Cada actor escolar, posee distintos tipos de organización al interior de la comunidad educativa. En el caso de las y los estudiantes, es posible encontrar directivas de curso, centros de estudiantes, consejo de delegados, asambleas de estudiantes, colectivos políticos y/o culturales, agrupaciones artísticas, deportivas y/o temáticas de otra índole. En el caso de docentes, se debe mencionar al consejo de profesores/as, sindicato, colegio de profesores, comités de bienestar, etc. Las y los apoderadas, tienden a agruparse en directivas de curso y centro general de apoderadas/os. En definitiva, se trata de visualizar las características de dichas organizaciones, el reconocimiento del que dispongan por parte de las autoridades institucionales, la autonomía de su funcionamiento y el tipo de temáticas que cada instancia organizativa aborda.
- b) **Información:** Flujo de comunicación entre los diferentes estamentos escolares al interior de la comunidad educativa sobre los diferentes temas que afectan al conjunto de actores del establecimiento. Esto es, tener acceso fácil y oportuno a la información relacionada con la

---

<sup>141</sup> Casas, Lidia, “La Convivencia Escolar, Componente Indispensable del Derecho a la Educación”, UNICEF, Santiago, 2008, Pág. 17.

<sup>142</sup> Entrevistas a docentes y docentes directivos de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados de la comuna de La Florida, 2009.

comunidad educativa<sup>143</sup>, diálogo fluido con las autoridades institucionales, rendición de cuentas y evaluación de las gestiones de las diferentes instancias de trabajo, así como la posibilidad de emitir opiniones sobre los diferentes ámbitos de funcionamiento interno de la comunidad escolar.

- c) **Toma de decisiones:** El elemento más importante de la participación efectiva de los diferentes actores al interior de la comunidad educativa, se relaciona con las posibilidades reales de cada estamento, de incidir en la toma de decisiones sobre los asuntos que afectan a toda la comunidad escolar. En otras palabras, esta dimensión guarda relación con el nivel de verticalidad y hermetismo del equipo directivo en particular y del mundo adulto de la escuela en términos generales, con respecto a los demás actores del centro educativo.

## 2. Metodologías de Clase.

La segunda dimensión de la convivencia escolar, se refiere al conjunto de relaciones sociales y acciones que se desarrollan al interior de las salas de clases entre docentes y estudiantes y/o sólo entre estudiantes, que tienen como objetivo explícito el desarrollo de determinados aprendizajes curriculares. Considera los mecanismos concretos y simbólicos que se utilizan en la labor pedagógica. “La labor educativa es, en esencia, una labor interactiva y que si no existe un adecuado clima escolar en el aula, el rendimiento de los alumnos y la calidad de la enseñanza resultan deteriorados. En realidad, las relaciones interpersonales en el aula (entre alumnos, y entre alumnos y profesores) y el proceso mismo de enseñanza constituyen elementos indisociables”<sup>144</sup>. Se trata de un subconjunto muy específico de relaciones sociales que acontecen en la comunidad educativa, refiriéndose explícitamente a los vínculos sociales que se desencadenan como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje propio de la labor pedagógica.

Resulta pertinente evidenciar que los diferentes modelos pedagógicos existentes, se concretiza y desarrollan en tipos de relaciones sociales concretas entre el o la docente y sus estudiantes. Por ejemplo, el modelo pedagógico academicista, “se caracteriza por estar centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje, es decir, es más importante que el alumno sea capaz de repetir lo dicho por el docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento. El énfasis, por lo tanto, estará en la memorización de conceptos y en la selección de un tipo de saber canónico. No se consideran, entonces, los códigos propios del contexto al que pertenece cada estudiante, sino que ellos deben asimilarse a un código considerado como correcto. El portador del código es el docente que, dentro de este modelo pedagógico, sostiene una relación autoritaria con el alumno o alumna, ya que impone cierta forma de ver el conocimiento y de ver el mundo. El estudiante solamente escucha el monólogo del profesor y se convierte en un recipiente de lo que él o ella transmite”<sup>145</sup>.

De igual forma, las teorías constructivistas “suponen un énfasis ya no en la enseñanza, sino en el aprendizaje, es decir, en los progresos del estudiante más que en los conceptos impartidos por el maestro.

<sup>143</sup> En el caso de establecimientos educacionales que reciben subvención estatal, este acceso a la información esta garantizado jurídicamente por la Ley N° 20.285 de Acceso a la Información Pública.

<sup>144</sup> Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo, “La Convivencia en la Escuela”, Ed. Paidós, Barcelona 2002, Pág. 42.

<sup>145</sup> Flores, Teresa, “Modelos Pedagógicos y Planificación: Un Poco de Historia”, en portal web <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=78295>, revisado el 4 de noviembre de 2011.

A diferencia del modelo academicista, cuya metodología principal era la clase expositiva, el constructivismo privilegia las actividades realizadas por los alumnos y alumnas, de manera que no se aprende a través del lenguaje abstracto, sino que a través de acciones. Se trata de comprender la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Ello implica problematizar los saberes, abrir los conceptos a la discusión y consensuar con los estudiantes una forma común de comprender una determinada disciplina<sup>146</sup>.

En este sentido, siguiendo a Cox<sup>147</sup>, el sistema escolar chileno no posee un modelo pedagógico único. Si bien a partir de la reforma educacional de los años 90, se ha intentado introducir elementos constructivistas al currículo nacional, diversas variables escolares y extraescolares, han mantenido gran presencia de elementos academicistas o conductistas al interior de los establecimientos educacionales, levantando al sincretismo pedagógico como la real estructura orientadora del currículo educativo. En definitiva, en las escuelas y liceos del país, se utiliza una mezcla de modelos e intencionalidades pedagógicas, dependiendo de las características, habilidades y preferencias personales de docentes y directivos.

Más allá de profundizar en este debate pedagógico, esta dimensión de la convivencia escolar considera las metodologías de clases desde una perspectiva relacional, es decir, de cómo se vinculan y tratan cotidianamente los diferentes actores para desencadenar aprendizajes, pues "el aula también puede considerarse como un sistema social. En otras palabras, cada aula tiene una características, unas dinámicas particulares y una normas implícitas; de forma tal, que sus integrantes (alumnos y profesores) van creando un tipo de funcionamiento propio y particular"<sup>148</sup>. Independiente del modelo pedagógico que se desarrolle en el establecimiento educacional, este se expresará en las relaciones sociales que acontecen al interior de las salas de clases, es ahí donde esta visiones curriculares se concretizan y transforman en realidad. En este punto, el currículo se transforma en relación, o más bien en un conjunto de relaciones al que se le puede denominar como una dimensión de convivencia escolar.

"Qué se enseña, cómo y qué se evalúa ayudan a la conformación de un determinado tipo de convivencia al interior de una institución educativa. Los temas que se tratan, la manera de abordarlos, la participación que se da a los estudiantes en la selección de temas o actividades a ser realizadas, los tipos de espacios de aprendizaje que se crean, la integración y atención de la diversidad, las metodologías más o menos participativas, la concepción del rol del profesor y del estudiante y la relación entre éstos"<sup>149</sup>. Las diferentes metodologías utilizadas, además de responder a diferentes modelos pedagógicos, originan diversos tipos de convivencia al interior del aula. Las dinámicas de clase, las posibilidades de participación y opinión sobre los temas tratados, el tipo de ejercicios predominantes (grupales o individuales, colaborativos o competitivos), la presencia o ausencia de afecto en el trato del docente, el reconocimiento de las experiencias y conocimientos previos de las y los estudiantes, entre muchos otros elementos, configura un dimensión particular de la convivencia escolar de un establecimiento. Una dimensión muy móvil, pues puede variar de una clase a otra, en un mismo curso, al tratarse de docentes con estilos completamente distintos e incluso antagónicos.

---

<sup>146</sup> *Ibíd.*

<sup>147</sup> Cox, Cristian, "Política de Reforma Curricular en Chile" en *Pensamiento Evolutivo* N° 29, Santiago, diciembre del 2001.

<sup>148</sup> Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo, "La Convivencia en la Escuela", Ed. Paidós, Barcelona 2002, Pág. 42.

<sup>149</sup> Banz, Cecilia, "Convivencia Escolar", Valoras-UC, Santiago, 2008, Pág. 4.

“En el marco del aula, los desempeños del rol docente no sólo son de índole académica, sino que atañen a aspectos disciplinarios, importantes para la comprensión del funcionamiento del sistema en relación a los procesos interactivos y comunicativos ejes de la convivencia”<sup>150</sup>. Distintos/as docentes desarrollaran relaciones sociales diferenciadas con el mismo curso, pudiendo alcanzar características muy distintas en cada una de ellas, algunas de esas relaciones podrán ser colaborativas y otras antagónicas, cercanas o distantes, formales o informales, afectuosas, paternalistas, cómplices, discriminadoras, etc. Todo ocurriendo en la misma sala de clases y con el mismo curso, sin embargo, desarrollando tipos de convivencia y metodologías de aprendizaje absolutamente diferentes. Sin embargo, “hoy sabemos que el equipo docente, como grupo de profesionales, es un elemento decisivo en relación a la calidad de la enseñanza, y aunque cada profesor/a es importante en sí mismo, es el conjunto de los que forman un equipo docente lo que realmente incide en la marcha de la vida de relaciones interpersonales en el centro”<sup>151</sup>. En otras palabras, las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de un aula, protagonizadas por el curso respectivo y el conjunto de docentes que allí hace clases, constituyen la dimensión de la convivencia que denominamos metodologías de clase, no importando si este conjunto de prácticas es intencionado o generado por la espontaneidad de las acciones individuales de cada docente. “No podemos olvidar que las conductas de unos y otros se influyen mutuamente. Así, las conductas de los alumnos inciden en el profesor e, igualmente, las actitudes, creencias y expectativas del profesor, reflejadas en unos comportamientos determinados, influyen en sus estudiantes”<sup>152</sup>.

Desde la perspectiva del disciplinamiento y la construcción de sujeto desarrollado en la institución escolar, es necesario recordar que las metodologías de clase pueden ser consideradas más importantes incluso, que los contenidos enseñados, pues es a través de las diversas metodologías utilizadas, como los sujetos en construcción se adiestran e internalizan formas de trabajo y metodologías de participación en los ámbitos políticos y económicos de la sociedad<sup>153</sup>. “Nada de lo que sucede en las clases debe escapar al interés y atención de directivos y docentes de la escuela. Antes al contrario: los objetivos de aprendizaje, las mismas actividades de los alumnos y todo el entramado de relaciones interpersonales que allí se dan, en cuanto es el ámbito de convivencia de profesores y alumnos, constituye una parte sustancial del proyecto educativo”<sup>154</sup>.

### 3. Identidad Escolar.

La tercera dimensión de la convivencia escolar, corresponde a los elementos de identidad presentes en los actores escolares generados a partir de las relaciones sociales que establecen con los demás miembros de la comunidad educativa y la escuela como institución. Esta dimensión no incluye aspectos biológicos o psicológicos propios de cada persona, sino definiciones institucionales, sentidos de pertenencia y autovaloración de cada actor en relación a la comunidad escolar a la que pertenece.

<sup>150</sup> Llaña, Mónica, “La Convivencia en los Espacios Escolares”, Dpto. de Educación, U. de Chile, Santiago, 2011, Pág. 57.

<sup>151</sup> Ortega, Rosario, “La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla”, Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 13.

<sup>152</sup> Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo, “La Convivencia en la Escuela”, Ed. Paidós, Barcelona 2002, Pág. 43.

<sup>153</sup> Redondo, Jesús. “El Fracaso Escolar y las Funciones Estructurales de la Escuela”, en Revista de Sociología N° 14, del Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2000.

<sup>154</sup> Peña, Vicente, “Práctica Pedagógica, Disciplina y Convivencia Escolar”, Tesis de Magíster, Universidad ARCIS, Santiago, 2003, Pág. 33.

El fundamento teórico de esta dimensión de la convivencia se encuentra en los postulados del interaccionismo simbólico, desde donde se considera que “el proceso del cual surge la persona es un proceso social que involucra la interacción de los individuos del grupo e involucra la pre-existencia del grupo social al que pertenece”<sup>155</sup>.

En este sentido, “la construcción de identidad es un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo”<sup>156</sup>. Constituye un proceso que se desarrolla paulatinamente a través de los vínculos sociales que cada actor establece con otras personas, dependiendo además de las características del contexto en el que estas relaciones sociales ocurren.

“Cuando llegamos a ser persona, alcanzamos cierta clase de conducta, cierto tipo de proceso social que involucra la interacción de distintos tipos de individuos”<sup>157</sup>. En otras palabras, los individuos se van construyendo socialmente, esto es, en interacción con los demás, de esa forma adquieren identidad. De acuerdo a los planteamientos de George Mead, la identidad del sujeto se constituye a partir de tres elementos:

- **Yo:** Es la respuesta autónoma e inmediata de un individuo frente a otro. Constituye la parte distintiva o particular de la identidad frente a un contexto determinado.
- **Mi:** “Conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume”<sup>158</sup>. Se compone de los requerimientos específicos que los demás actores exigen a la persona en las diferentes interacciones sociales.
- **Otro Generalizado:** Sentidos, valores y actitudes generales de la sociedad entera o de algún grupo social específico, que se internaliza en los actores, como orientaciones de sentido o “reglas del juego”.

Por ejemplo, la construcción de identidad de una mujer como madre, sólo es posible en función de la relación que establezca con su hijo o hija. Sin interactuar con ese otro/a no será posible asumir la identidad de madre. Esto independiente del tipo de identidad-madre que asuma o de las características de la relación social que establezcan. En esa construcción de identidad se expresará un “Yo” autónomo y creador, un “Mi” reflejo de los requerimientos de ese hijo/a y el “otro generalizado”, entendido como los valores y sentidos que la sociedad le asigna a la categoría madre. Los tres elementos en conjunto, determinarán qué tipo de relación se desarrolla, así como las características de la identidad-madre construida. Es un proceso complejo y paulatino, que cotidianamente se desarrolla en cada interacción social.

En el ámbito escolar, los diferentes actores escolares también “se definen por sus acciones y por las relaciones sociales que establecen”<sup>159</sup>. Cada uno/a construyen y definen su identidad, es decir, su forma concreta de ser estudiante, docente, directivo, apoderada/o o asistente de la educación, de acuerdo a las interacciones que establezcan con sus pares y también con los no pares, o sea, con todos los miembros de

<sup>155</sup> Mead, George, “Espíritu, Persona y Sociedad”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972, Pág. 173.

<sup>156</sup> Llaña, Mónica, “La Convivencia en los Espacios Escolares”, Dpto. de Educación, U. de Chile, Santiago, 2011, Pág. 63.

<sup>157</sup> Mead, George, “Espíritu, Persona y Sociedad”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972, Pág. 180.

<sup>158</sup> *Ibíd.*, Pág. 195.

<sup>159</sup> Llaña, Mónica, “La Convivencia en los Espacios Escolares”, Dpto. de Educación, U. de Chile, Santiago, 2011, Pág. 27.

la comunidad escolar, entendida desde esta perspectiva, como un otro generalizado. “Las identidades organizan el sentido, al contrario de los roles que prescriben comportamientos. El sentido corresponde a la identificación simbólica que realiza un actor social, es estable en el tiempo y se organiza en torno a una identidad básica: ser profesor, ser estudiante o ser joven estudiante. Al conectarse con la autoimagen de sí, las identidades configuran opiniones, actitudes, percepciones, respecto a las propias características”<sup>160</sup>. A partir de estos procesos de construcción de identidad, surgen las particularidades, es decir, los tipos concretos de ser docentes, estudiantes u otro actor escolar.

En términos concretos, un docente sólo se constituye como tal, en la relación que establece con las y los estudiantes, así como en el trato que recibe de parte de directivos, apoderadas/os, asistentes de la educación y otros/as docentes. A partir de esas relaciones sociales construirá el tipo particular de docente que es realmente. “Cada actor explora y analiza sus posibilidades de acción en una situación dada, tras lo cual orienta sus conductas en función de los límites que los demás le imponen. Profesores y alumnos –así como los demás actores escolares– construyen tácitamente la comprensión de su relación, que entraña un proceso subjetivo apoyado fuertemente en elementos de orden cultural”<sup>161</sup>.

Los actores desarrollarán sus posibilidades y límites, contruidos socialmente en sus relaciones con otros/as. Asumirá diferentes **grados de pertenencia** en relación al conjunto de la comunidad, es decir, se sentirán más o menos parte de ella, así como también, definirán las características de su **autovaloración** como sujetos sociales, o sea, su posicionamiento e importancia frente a los demás. Claramente, es un proceso complejo y dinámico no exento de contradicciones.

Este proceso se desarrolla cotidianamente y constantemente, a través del entramado de relaciones sociales que desarrolla cada actor. Serán las características de esas relaciones, las que contribuyan con “algunas de las claves para que se realice este aprendizaje de selección y fijación de las actitudes y los valores morales, que contribuirán a construir el autoconcepto y la autoestima, paralelamente a la capacidad de comprender y estimar a los demás”<sup>162</sup>.

En el proceso de construcción de identidades, cada actor establecerá alianzas y colaboraciones, como también rivalidades y conflictos. Adquirirá valores y sentidos compartidos, así como protagonizará tensiones que pueden llegar a cuestionar a otros actores en particular o a toda la comunidad escolar en general.

Por ejemplo, “los estudiantes hablan sus propio lenguaje, consumen drogas, música y carretean conviviendo en un universo de significados infinitamente distante del mundo adulto. Conviven en medio de redes de consumo, tecnologías y construyen su identidad sobre la afirmación del yo pero en el colectivo (sus pares). Allí comparten experiencias y rituales, gustos y valores que le confieren sentido a la noción de un nosotros (los estudiantes). Tratan de legitimar sus espacios, sus territorios físicos y virtuales”<sup>163</sup>. Las características concretas de esta identidad escolar en una escuela o liceo, acarreará diferentes tensiones o conflictos de convivencia, así como incidirá en las identidades que presenten los demás actores presentes en el centro educativo.

---

<sup>160</sup> *Ibíd.*, Pág. 63.

<sup>161</sup> *Ibíd.*, Pág. 54.

<sup>162</sup> Ortega, Rosario, “La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla”, Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 39.

<sup>163</sup> Llaña, Mónica, “La Convivencia en los Espacios Escolares”, Dpto. de Educación, U. de Chile, Santiago, 2011, Pág. 60.

Si bien este proceso de construcción de identidad escolar posee importantes consecuencias en la calidad de vida de las personas y en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los centros educativos, muchas veces estos procesos se desarrollan sin ningún tipo de control o intencionalidad por parte de la escuela como institución formadora, dejando un importante ámbito de la construcción de sujeto que se desarrolla en cada establecimiento, a la espontaneidad de las relaciones sociales específicas que desarrollan los diferentes actores.

Cabe señalar, que algunos centros educativos, desarrollan esfuerzos institucionales importantes para incidir de forma sistemática en la construcción de identidades que se desarrolla en su interior. Si bien este accionar institucional, será sólo un ingrediente más del proceso de construcción identitario de cada actor, puede llegar a ser muy significativo.

#### 4. Conflictividad Escolar.

Si la convivencia escolar es entendida como el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan al interior de la comunidad educativa, la cuarta dimensión de este concepto, se relaciona con el deterioro o debilitamiento de dichas relaciones, es decir, con la presencia y características que presenta la conflictividad en los centros educativos.

Lamentablemente, muchas veces los conflictos presentes en una comunidad escolar, tienden a ser ocultados o ignorados por las autoridades de los centros educacionales. Tratados como casos individuales, la comunidad educativa tiende a culpabilizar a los actores que vivencian los conflictos, sin siquiera intentar comprender sus características y condicionantes. Esto pues, existe una idea generalizada del conflicto como un aspecto negativo, que debe ser evitado o aislado de la realidad escolar. Sin embargo, "bajo la aparente imagen de aconflictividad, la cotidianeidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos"<sup>164</sup>.

No se puede comprender la convivencia escolar de un establecimiento educacional sin caracterizar su conflictividad, es decir, detectar conflictos recurrente, actores involucrados, situaciones de crisis, dinámicas de abordaje y resolución, etc.

Para Xesús Jares, la forma como cada comunidad escolar visualiza y asume la conflictividad, abrirá diferentes posibilidades para su propia convivencia, entendiéndola como un ámbito propio de la realidad escolar, sobre el cual es necesario desarrollar acciones pedagógicas. Desde esta perspectiva, se distinguen al menos tres visiones sobre el conflicto:

- **Visión tecnocrática positiva:** "En el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia,

---

<sup>164</sup> Jares, Xesús, "El Lugar del Conflicto en la Organización Escolar", en Revista Iberoamericana de Educación N° 15, Barcelona, 1997, Pág. 47.

como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar”<sup>165</sup>. Es decir, esta visión considera la presencia de conflictos como un elemento distorsionador de la normalidad escolar. Un error de diseño o anomalía en la ejecución de la acción pedagógica, entendiendo por esta última, algo absolutamente neutro y apolítica, en ningún caso como un ejercicio de poder.

- **Visión psicologista:** “El conflicto nace de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención. El conflicto, como una situación de confrontación entre dos protagonistas, puede cursar con agresividad cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Así, cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir de él. Si se usan procedimientos belicosos, aparecerán episodios agresivos, que pueden cursar con violencia”<sup>166</sup>.

En otras palabras, los conflictos serían una contraposición de interés entre dos o más personas en un determinado contexto, es decir, a través de percepciones, opiniones o lenguajes distintos e incluso excluyentes. Surgen a partir de las características particulares de las personas que los viven, dependiendo de la forma como cada actor canaliza sus emociones y percepciones frente a los demás. El flujo comunicativo y emocional de las partes en conflictos, se caricaturiza como un choque de fuerzas que no se entienden ni se escucha. “Los conflictos surgen cuando grupos diferentes definen las situaciones de diversa manera e incluso contradictoria”<sup>167</sup>.

Los conflictos seguirían constituyendo algo nocivo, no deseado y evitable al interior de la comunidad educativa, pues altera la normalidad y entorpece la labor pedagógica. “Desde esta perspectiva, la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, como hemos señalado, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad. Consecuentemente, las soluciones que se establecen para su resolución se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos, totalmente descontextualizadas tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna del mismo”<sup>168</sup>.

- **Visión Socio-pedagógica:** Desde esta perspectiva, los conflictos no son buenos ni malos, sino simplemente se les considera parte fundamental de la vida social. Si bien pueden surgir a partir de una mala comunicación o contraposición de intereses, los conflictos son ante todo una forma concreta de relación social entre dos o más personas, que es valorada negativamente por al menos una de sus partes constitutivas. Los conflictos son formas de tratarse entre dos o más actores, que genera malestar en al menos uno de ellos/as.

---

<sup>165</sup> *Ibíd.*, Pág. 49.

<sup>166</sup> Ortega, Rosario, “La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla”, Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 27.

<sup>167</sup> Llaña, Mónica, “La Convivencia en los Espacios Escolares”, Dpto. de Educación, U. de Chile, Santiago, 2011, Pág. 54.

<sup>168</sup> Jares, Xesús, “El Lugar del Conflicto en la Organización Escolar”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 15, Barcelona, 1997, Pág. 51.

Esta definición de conflicto, realza el carácter social del concepto, es decir, no puede existir una persona conflictiva aisladamente, sino que siempre se trata de un fenómeno colectivo, inserto en un contexto social determinado. Ningún actor puede dejar de lado sus características y condicionantes económicas, políticas o culturales al momento de desarrollar un conflicto, por lo que estas propiedades de los actores, incidirá fuertemente en el tipo de conflictos que cada cual desarrolla. "Las escuelas están reflejando muchos aspectos de la sociedad y de la comunidad y el barrio donde está ubicadas. De esta forma, la competitividad presente en la sociedad, los cambios que se están produciendo en las formas y funciones de las familias occidentales, los valores mismos de la sociedad... son sin duda, elementos que también están presentes en la escuela. Sin embargo, también muchos aspectos de la propia organización del aula pueden favorecer o disminuir la aparición de conflictos"<sup>169</sup>.

Como toda relación social, los conflictos contribuyen a la identidad de los actores que los viven. Desde esta perspectiva, también reproducen cotidianamente al grupo social o comunidad en la que se desarrollan. Constituyen una oportunidad de abrir temas incómodos o ignorados, así como posibilitan en gran medida el cambio social. "El conflicto destruye y al mismo tiempo crea, divide y al mismo tiempo unifica y constituye un poderoso factor de consolidación de un grupo"<sup>170</sup>. "Desde este paradigma, no sólo se admite sino que también se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que suponga el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y, con ello, la correlación de fuerzas que en la misma existen"<sup>171</sup>.

La visión socio-pedagógica del conflicto es la que posibilita comprender de mejor manera esta dimensión de la convivencia escolar, pues posiciona a la conflictividad en un contexto más amplio de condicionantes sociales, como partes constitutivas de las relaciones sociales existentes.

Desde la perspectiva del disciplinamiento y la construcción de sujeto que se desarrolla en la escuela, esta visión abre nuevas posibilidades políticas y pedagógicas de reconocer a través de conflictos, determinados temas delicados necesarios de abordar en la comunidad educativa. Por ejemplo, una investigación de la Universidad de Chile<sup>172</sup> señala, tal como se muestra en la Tabla N° 05, que el 63% de los conflictos que viven las y los estudiantes de 5° año básico a 4° año medio es entre sus pares, por lo que las formas de relacionarse entre estudiantes, más que con otros actores de la comunidad, debiera ser foco de mayor análisis.

---

<sup>169</sup> Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo, "La Convivencia en la Escuela", Ed. Paidós, Barcelona 2002, Pág. 21.

<sup>170</sup> Llaña, Mónica, "La Convivencia en los Espacios Escolares", Dpto. de Educación, U. de Chile, Santiago, 2011, Pág. 55.

<sup>171</sup> Jares, Xesús, "El Lugar del Conflicto en la Organización Escolar", en Revista Iberoamericana de Educación N° 15, Barcelona, 1997, Pág. 52.

<sup>172</sup> Ortega, Raúl y Ñancupil, Miguel, "La Convivencia Escolar en La Florida e Isla de Maipo", Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2009.

Tabla N° 05  
Actores escolares con quienes las y los estudiantes declaran haber tenido conflictos.

¿Has tenido conflictos con...?	SI	NO
• Compañeros/as	66,3 %	33,7 %
• Docentes	36,8 %	63,2 %
• Inspectores/as	23,8 %	76,2 %
• Auxiliares	13,6 %	86,4 %
• Director/a	12,2 %	87,8 %
• Apoderadas/os	18,4 %	81,6 %

Las y los adultos/as encargados/as directamente del control y disciplinamiento de las y los escolares aparecen segundos en el "ranking" de conflictos (36,8% y 23,8%). Los demás actores escolares aparecen sólo con porcentajes marginales de conflictividad con estudiantes.

Sin embargo, para profundizar aún más sobre esta dimensión de la convivencia escolar, siguiendo a Ortega, Maripangui y Ñancupil<sup>173</sup>, es necesario distinguir dos elementos fundamentales de cualquier conflicto, entendido como una relación social deteriorada:

- **Conflicto (propiamente tal):** Relación social deteriorada entre dos o más personas. Vínculo social desgastado o valorado negativamente por una o más de las partes que lo mantienen. Es una forma concreta de tratarse, no reductible a hechos puntuales o intenciones de los diferentes actores.
- **Crisis:** Situación puntual en el tiempo y el espacio, que quebranta negativamente la cotidianeidad del establecimiento, llamando la atención de los actores que la presencian u observan. Constituye un síntoma de un conflicto existente entre dos o más actores, como la punta de un iceberg que por más vistosa y gigantesca que aparezca, oculta una enorme masa de hielo bajo la superficie. Una crisis es una situación que activa una alarma pero que no constituye en sí el tema de fondo, llama la atención pero también distrae y oculta el deterioro cotidiano y soterrado en la forma de relacionarse entre las o los involucradas/os. Por ejemplo golpes, hurtos de útiles, insultos, amenazas, peleas, etc.

Se trata entonces, de distinguir analíticamente dos partes constitutivas de todo conflicto. Por una parte la relación social deteriorada, que como toda relación conlleva cuatro características: reciprocidad, dinamismo, complejidad y asimetría de poder. Por otra parte, el segundo elemento lo constituyen situaciones puntuales o crisis, que visualizan el conflicto frente a los propios actores y la comunidad.

<sup>173</sup> Ortega, Raúl, Maripangui, Carolina y Ñancupil, Miguel, "Sistema Escolar, Convivencia y Resolución de Conflictos", Departamento de Sociología de la U. de Chile, Santiago 2007.

Las relaciones sociales deterioradas o no, tienden a proyectarse por un periodo de tiempo, es decir, poseen historicidad (pasado y futuro). Son influenciadas por diversos factores sociales y repercuten en las identidades de los sujetos. En cambio, las crisis son hechos puntuales, acotados en el tiempo y el espacio. Aunque a veces pueden expresarse violentamente, lo relevante es que evidencian socialmente la relación deteriorada, es decir, el conflicto.

En el sistema escolar, usualmente el conflicto es reducido sólo a su expresión más visible, es decir, a las diferentes crisis que se presentan en un establecimiento educacional. Por lo que tiende a ser tratados casi exclusivamente como faltas de las y los estudiantes y están muchas veces consagradas en los manuales de convivencia a través de las normas y sanciones a aplicarse en caso de trasgresión. En otras palabras, la convivencia escolar es reducida al control de la indisciplina, trabajando en forma puntual caso a caso, sin abrir la reflexión sobre cómo se tratan los diferentes actores escolares.

Si el conflicto es una relación social, es co-construida por los sujetos que la mantienen, y por ello, para establecer la responsabilidad que le cabe a cada sujeto en la construcción del conflicto, es necesario esclarecer cuál es la asimetría de poder presente en la relación social deteriorada y cómo el uso de esta asimetría impacta en el deterioro de la relación.

Las situaciones de crisis son las señales que permiten evidenciar la existencia de un conflicto y que permitirán el abordaje de éste, constituyen evidencias o luces de alarma que dan cuenta de relaciones sociales específicas que se encuentran deterioradas. Por ejemplo, una pelea en el baño entre dos grupos de estudiantes del mismo curso, muestra que las relaciones de compañerismo y amistad al interior de ese curso se presentan cargadas de rivalidad, antagonismo o discriminación, todo lo cual desemboca en hechos de violencia, pero que van mucho más allá de esa pelea en particular.

De acuerdo a la investigación recién mencionada<sup>174</sup>, la Tabla N° 06 indica que las crisis más recurrentes que las y los estudiantes dicen vivir, se relacionan con los “cahuines y pelambres” que alcanza un 64,5% de los casos, mientras las “agresiones verbales” llegarían a un 60%. Por otra parte, la misma tabla muestra que la intimidación con armas, sin restarle gravedad a cada una de las situaciones, se mantiene como una realidad absolutamente esporádica o marginal en la realidad escolar, alcanzando sólo un 5,9% de menciones.

---

<sup>174</sup> Ortega, Raúl y Ñancupil, Miguel, “La Convivencia Escolar en La Florida e Isla de Maipo”, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2009.

Tabla N° 06  
Tipos de crisis protagonizadas por estudiantes durante el año escolar.

¿Qué conflictos has tenido?	Porcentaje*
• Agresiones físicas	28,6 %
• Agresiones verbales	60,0 %
• Cahuines y/o pelambres	64,5 %
• Robos	50,5 %
• Sobrenombres y/o burlas	75,1 %
• Intimidación con armas	5,9 %
• Otro	15,5 %

\* Porcentaje en relación al total de la muestra (n=4388 casos)

Más allá de las múltiples posibilidades de crisis que se pueden generar a partir de un conflicto, es necesario aclarar que la violencia, siempre debe ser entendida como un síntoma, no como el tema de fondo. Claramente un hecho de violencia constituye una situación de crisis que evidencia la presencia de un conflicto, pero en ningún caso constituye el conflicto en sí. "Aceptemos, pues, que un cierto nivel de agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto... pero el conflicto en sí no debe implicar violencia, aunque sea difícil eludir un cierto grado de agresividad, posiblemente inherente al mismo. El conflicto es un proceso que se desencadena dentro de un sistema de relaciones"<sup>175</sup>. En otras palabras, más que escandalizarse por las expresiones que adopte la conflictividad, las instituciones educativas deben comprender mejor este fenómeno para desarrollar las estrategias adecuadas para su abordaje.

## 5. Normativa Escolar.

Según el diccionario, normativa significa "conjunto de normas aplicables a una determinada materia o actividad"<sup>176</sup>. Mientras que reglamento es la "colección ordenada de reglas o preceptos, que por la autoridad competente se da para la ejecución de una ley o para el régimen de una corporación, una dependencia o un servicio"<sup>177</sup>.

De esta forma, en el caso de normativa escolar, se hace referencia al conjunto ordenado y explícito de regulaciones e indicaciones que afectan las relaciones sociales al interior de una comunidad educativa. "Una de las dimensiones fundamentales que influyen en la calidad de la convivencia escolar es la normativa interna, la cual se traduce mayoritariamente en el Reglamento de Convivencia de cada

<sup>175</sup> Ortega, Rosario, "La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla", Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 27.

<sup>176</sup> Vigésima segunda edición del diccionario Web de la Real Academia Española, <http://www.rae.es/rae.html>, revisada el 11 de abril del 2011.

<sup>177</sup> *Ibíd.*

establecimiento que debiera responder a los principios y objetivos desarrollados en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela o liceo”<sup>178</sup>.

Se trata de las regulaciones que enmarcan la cotidianeidad de los vínculos sociales desarrollados en la escuela, es decir, definiciones explícitas sobre el funcionamiento interno del establecimiento educacional y la forma de tratarse de los diferentes actores o estamentos educativos. En términos operativos, el documento que sintetiza mayoritariamente la normativa escolar, es el reglamento o manual de convivencia escolar. “La finalidad del reglamento de convivencia es entregar un marco de referencia sobre las conductas, comportamientos y expectativas que se tienen de los diversos actores de la comunidad escolar. Podríamos decir que es el *rayado de cancha* que el establecimiento educacional hace a sus integrantes sobre cómo comportarse y relacionarse entre sí. El reglamento contiene normas y límites que deben ser respetados, como también los procedimientos a ser aplicados cuando una norma es transgredida, la gradualidad de faltas y las sanciones”<sup>179</sup>.

Desde esta perspectiva, “abrir diálogos sobre la norma posibilita pensar cómo la escuela se posiciona en relación con la sociedad, a la formación del ciudadano, es decir a lo político en el sentido más general y a la vida en común”<sup>180</sup>. La normativa escolar, al intentar regular las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa, se presenta como dispositivo de poder disciplinario, que aporta elementos muy relevantes a la construcción de sujetos que se desarrolla en la escuela. Establece límites a las formas de interacción, reconoce determinados derechos a cada actor escolar, impone deberes y obligaciones, define conductas y comportamientos considerados faltas, establece procedimientos y sanciones, regula tiempos y espacios de la cotidianeidad escolar, etc.

“Las normas son instrumentos reguladores de las prácticas escolares, que parecen neutros, despojados de conflictos sociales y portadores de valores. Estas características exigen, por parte de los actores (directivos y maestros), una elaboración posterior de reflexión y análisis para reconocer estos elementos que, sin dejar de estar presentes en la normativa, dejan al descubierto el interjuego de las relaciones de poder, sólo cuando se produce situaciones concretas de toma de decisiones y conflictos”<sup>181</sup>.

En otras palabras, “si algo es evidente en las escuelas, es que no es posible decretar normativamente los cambios ni lograrlos sólo por la petición de las autoridades”<sup>182</sup>. Como todo dispositivo de poder, la normativa escolar representa una relación de fuerzas, que como se ha señalado anteriormente, puede ser acatada o resistida por cada uno de los actores escolares sujetos a su jurisdicción. Cuando este dispositivo presenta mayores resistencias (concientes o inconcientes), pierde sentido y poder de convocatoria, es decir, deja de ser útil frente a una realidad específica y compleja. De hecho, muchos “directivos entrevistados señalan que la normativa está descontextualizada de la gestión. Mencionan y registran como problema estructural del sistema educativo una desarticulación entre la norma y la realidad escolar”<sup>183</sup>.

<sup>178</sup> Ministerio de Educación de Chile, “Metodología de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar”, MINEDUC, Santiago, 2005, Pág. 91.

<sup>179</sup> Ministerio de Educación de Chile, “Manual de Apoyo para Fortalecer los Consejos Escolares”, MINEDUC, Santiago, 2005, Pág. 69.

<sup>180</sup> Prado, Silvina, “Análisis Cualitativo del Impacto de la Normativa Escolar en la Institución Escolar: Nivel Primario”, Buenos Aires, 2008, Pág. 19.

<sup>181</sup> *Ibíd.*, Pág. 38.

<sup>182</sup> *Ibíd.*, Pág. 22.

<sup>183</sup> *Ibíd.*, Pág. 3.

En otras ocasiones, la normativa escolar es relativamente aceptada y bien valorada por algunos actores escolares. En la Tabla N° 07, se aprecia algunos resultados del “Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar”, desarrollado por el Instituto IDEA para el Ministerio de Educación, en donde resulta evidente que la mayoría absoluta de estudiantes y docentes se manifiestan “de acuerdo” a las normas de disciplina de su respectivo establecimiento. De igual forma, la mayoría absoluta de encuestados/as dice estar “de acuerdo” en que las y los docentes manejan similares criterios de aplicación de las normas disciplinarias. En buenas cuentas, la normativa escolar gozaría de cierta aceptación entre docentes y estudiantes.

Tabla N° 07  
Valoración de las Normas de Convivencia Escolar según Estudiantes y Docentes<sup>184</sup>.

<b>Estudiantes</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>
Las normas de disciplina del establecimiento me parecen adecuadas.	67 %	15 %	18 %
Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican normas.	58 %	21 %	21 %
<b>Docentes</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>
Las normas de disciplina del establecimiento me parecen adecuadas.	76 %	5 %	19 %
Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican normas.	62 %	9 %	29 %

Cabe señalar, que muchas veces esta aceptación de la normativa escolar, no siempre se asocia directamente al conocimiento real de las diferentes reglas e indicaciones vigentes en una comunidad escolar. Tal como se presenta en los Gráficos N° 03 y N° 04<sup>185</sup>, mientras el 80% de las y los estudiantes de 5° año básico a 4° año medio sabe que existe un documento denominado manual de convivencia escolar en el establecimiento, sólo el 27% de ellas y ellos, ha leído aunque sea en parte su contenido.

<sup>184</sup> IDEA, “Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes”, Santiago, 2005.

<sup>185</sup> Ortega, Raúl y Ñancupil, Miguel, “La Convivencia Escolar en La Florida e Isla de Maipo”, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2009.

Gráfico N° 03

¿Existe manual de convivencia en el colegio?

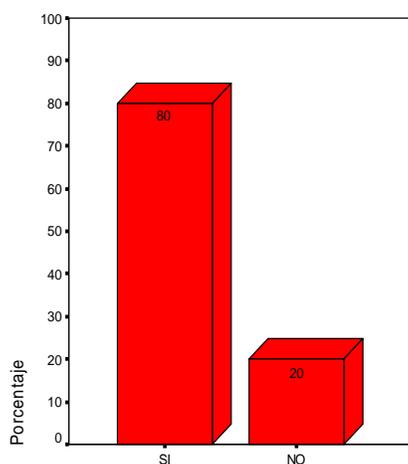
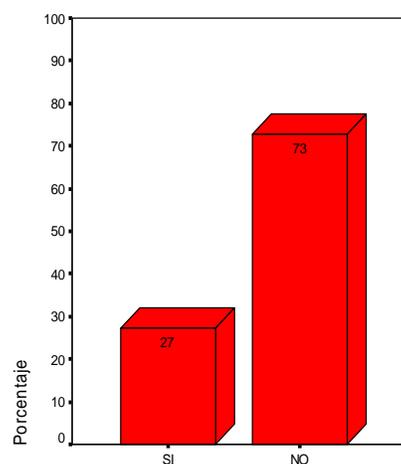


Gráfico N° 04

¿Has leído parte del manual de convivencia del colegio?



Por otra parte, tal como lo señalan los Gráficos N° 05 y N° 06, sólo el 52% de las y los estudiantes de 5° año básico a 4° año medio consideran justas las normas y sanciones vigentes en su respectiva unidad educativa, mientras el 68% de los mismos actores, sostiene la necesidad de modificar la actual normativa escolar.

Gráfico N° 05

¿Te parecen justas las normas y sanciones del colegio?

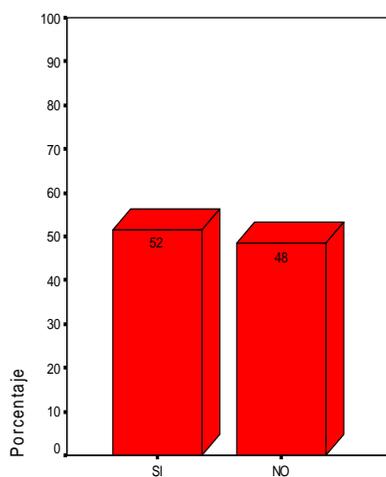
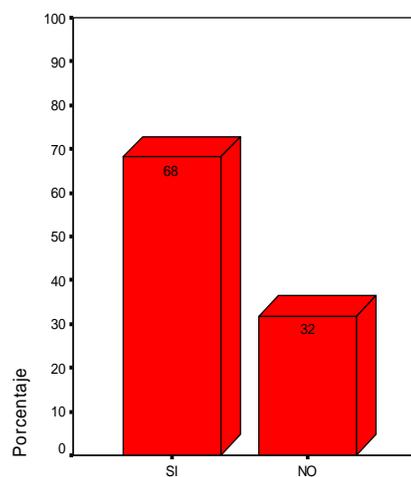


Gráfico N° 06

¿Es necesario modificar el manual de convivencia escolar?



Desde una perspectiva cualitativa, diversos estudios sobre normativa escolar, parecen coincidir en que la visión adultocéntrica y punitiva de la institución escolar, parece expresarse con gran fuerza en los manuales de convivencia escolar. Un estudio desarrollado por el PNUD, sostiene que “una dificultad muy relevante a la hora de reformular el reglamento de convivencia es la visión que tienen los docentes respecto de los estudiantes. Cuando éstos creen que los estudiantes son violentos, irresponsables y flojos, es muy difícil que los consideren sujetos de derecho... Otra dificultad en la implementación del reglamento de convivencia ocurriría cuando los inspectores están poco involucrados y comprometidos con lo que el reglamento estipula. Esto es clave desde la perspectiva que son ellos quienes constantemente están asignando castigos y responsabilidades en los estudiantes”<sup>186</sup>.

Por su parte, un estudio sobre las normativas escolares vigentes en establecimientos educacionales colombianos, sostiene una importante conclusión, que podría servir de hipótesis para la realidad chilena. “Los docentes y directivos frente a la construcción de los manuales de convivencia, en su mayoría expresan que se hace de la manera mas democrática y participativa, pero cuando se le realizan estas mismas preguntas a los alumnos y padres de familia estos expresan lo contrario. Frente a estos resultados, es evidente que en la práctica los manuales de convivencia no son reconocidos por los estudiantes como el instrumento de construcción participativa, que regula la convivencia en la escuela, que genera escenarios para el diálogo y la búsqueda de consensos y menos aún como el que le garantiza la aplicación en plenitud de sus derechos”<sup>187</sup>.

En este sentido, el año 2008 la Universidad de Chile<sup>188</sup>, analizó veintiocho manuales de convivencia de establecimientos educacionales de enseñanza media, correspondientes al Departamento Provincial de Educación Santiago Centro. Este análisis se centró en dos grandes dimensiones de los manuales de convivencia escolar: el reconocimiento de determinados derechos fundamentales de los miembros de la comunidad escolar y las regulaciones sobre determinados ámbitos de la convivencia al interior de cada unidad educativa. Dicha investigación utilizó una pauta de análisis conformada a partir de veintidós indicadores, referidos a ocho derechos fundamentales y catorce regulaciones específicas, en los que se distinguía entre la presencia o ausencia de derechos y normas, así como también, en el caso de estar presentes, si su formulación era suficiente o no. La Tabla N° 08 muestra el nivel de reconocimiento explícito de los derechos considerados:

---

<sup>186</sup> PNUD, “Convivencia Escolar. Iniciativas de Política Pública para la Enseñanza Media”, Santiago, 2006, Pág. 42.

<sup>187</sup> Bravo, Libia, “Ejercicio de Control Ciudadano a la Gestión Escolar”, Cartagena, 2009, Pág. 14.

<sup>188</sup> Ortega, Raúl y Carafi, Eric, “Análisis de Manuales de Convivencia Escolar del Departamento Provincial de Educación Santiago Centro”, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2008.

Tabla N° 08  
Resumen de Presencias y Suficiencias conforme a la Ley de los Derechos Fundamentales.

Derecho	Presente	Suficiente
Derecho a la educación.	67,9%	35,7%
Derecho a no ser discriminado/a.	64,3%	28,6%
Derecho a un procedimiento justo en la aplicación de sanciones.	39,3%	17,9%
Derecho a defensa en todo procedimiento destinado a sancionar.	46,4%	14,3%
Derecho a asociarse de apoderadas/os y estudiantes.	75,0%	35,7%
Derecho de estudiantes a ser evaluados/as diferenciadamente.	14,3%	14,3%
Derechos de estudiantes embarazadas y madres.	34,8%	13,0%
Derechos de estudiantes con VIH.	00,0%	00,0%

Los derechos a asociación de estudiantes y apoderadas/os (75%), el derecho a la educación (67,9%) y el derecho a no ser discriminado/a de las y los estudiantes (64,3%), poseen los indicadores más altos de presencia, abarcando prácticamente dos tercios de los casos. Si bien aún se presentan lejos de un 100% de cobertura deseada, constituyen elementos bastante recurrentes en la normativa escolar, es decir, están incluidos en gran parte de los manuales de convivencia. Lo preocupante es que los mismos derechos, presentan muy bajos niveles de explicitación suficiente de acuerdo a la ley que los establece, no superando el 36%. Esto evidencia que si bien se incluyen en las normativas, éstas aún no recogen necesariamente el sentido y la operatividad que dicho derecho debe constituir.

En el otro extremo, los derechos de estudiantes con VIH (0%) o el derecho a ser evaluado/a diferencialmente (14,3%), aparecen como los derechos menos presentes en los manuales de convivencia analizados. El derecho a un procedimiento justo (39,3%), el derecho a defensa (46,4%) y el derecho de estudiantes embarazadas y madres (34,8%), muestran un doble problema, no sólo se presentan en pocos manuales de convivencia, sino además su nivel de suficiencia con respecto a la ley es bajísimo, no superando un 18%. En buenas cuentas, estos derechos muchas veces sólo se encuentran reconocidos como declaración de buenas intenciones pero no logran articularse adecuadamente como derechos fundamentales reales de los miembros de la comunidad escolar.

Por su parte, la Tabla N° 09, resume la presencia y suficiencia de regulaciones que abordan ámbitos específicos de la convivencia escolar de un establecimiento:

Tabla N° 09  
Resumen de Presencias y Suficiencias de las Normas que Regulan la Convivencia Escolar.

Normas	Presente	Suficiente
Normas que especifican las acciones que constituyen falta.	96,4%	85,7%
Normas que señalan las sanciones en cada una de las faltas.	100,0%	82,1%
Normas que establecen sanciones proporcionales a las faltas.	82,1%	46,4%
Normas que señalan el procedimiento para aplicar sanciones.	82,1%	50,0%
Normas que señalan instancias de revisión de sanciones.	42,9%	21,4%
Normas que especifican no devolver estudiantes a sus hogares.	39,3%	21,4%
Normas que incorporan las disposiciones sobre uniforme escolar.	100,0%	18,5%
Normas que incorporan las disposiciones sobre clases de religión.	17,9%	07,1%
Normas que no sancionan por incumplimiento de apoderadas/os.	07,1%	07,1%
Normas para no expulsar o no renovar matrícula por rendimiento.	25,0%	07,1%
Normas que definen instancias de ERAC.	10,7%	03,6%
Normas que validan y articulan al consejo escolar.	14,3%	07,1%
Normas que explicitan procesos de revisión del manual.	21,4%	10,7%
Normas que promueven el conocimiento y respeto de los DDHH.	03,6%	00,0%

Las normativas con mayores niveles de presencia y suficiencia, corresponden a las destinadas a regular el comportamiento de las y los estudiantes, su presentación personal, así como a establecer las faltas, sanciones y algunos mecanismos de aplicación de las mismas. Es decir, se mantiene la visión reduccionista de la convivencia como control de la indisciplina, por sobre otras importantes dimensiones de la convivencia, como son los mecanismos de participación, la construcción de identidades o las metodologías de aprendizaje de cada establecimiento.

Esta ausencia o insuficiencia de regulaciones en otros ámbitos de la convivencia escolar, puede permitir en algunos establecimientos educacionales la vulneración de derechos fundamentales de los miembros de la comunidad educativa, el deterioro de las relaciones estamentales e individuales, el debilitamiento de la cohesión escolar, entre otras problemáticas necesarias de enfrentar.

Todas las investigaciones parecen coincidir en que la normativa escolar, puede dar muy buenas luces de las dinámicas de disciplinamiento presentes en los centros educativos. Verdaderos ejercicios de poder que desde cierta perspectiva, limitan las posibilidades de participación autónoma y activa de las y los

estudiantes, en función de un acatamiento de vías institucionales, valores establecidos, respeto a la autoridad, mantención del control interno y generación de un individuo dócil y funcional a la sociedad<sup>189</sup>.

Más allá de estos resultados de investigación, aún es necesario profundizar en el concepto de normativa escolar, y los elementos que ella debe contener para regular adecuadamente las diferentes relaciones sociales que se desarrollan entre los diferentes actores escolares. En otras palabras, es necesario definir de forma explícita los elementos básicos, que debiese tener cualquier manual de convivencia escolar.

Está claro que diversos cuerpos legales afectan directamente la convivencia escolar de los establecimientos educacionales, por lo que deben ser incorporados como fundamento de los diferentes manuales de convivencia escolar y en ningún caso violentados en sus dictámenes o espíritu. Entre estas normativas legales se puede señalar:

- Constitución Política de la República de Chile.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Declaración de los Derechos del Niño y de la Niña.
- Ley General de Educación.
- Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar.
- Ley N° 19.070 sobre Estatuto Docente.
- Ley N° 19.253 Indígena.
- Ley N° 19.284 sobre Integración Social de las Personas con Discapacidad.
- Ley N° 19.532 sobre Jornada Escolar Completa.
- Ley N° 19.759 Código del Trabajo.
- Ley N° 20.191 sobre Responsabilidad Penal Juvenil.
- Ley N° 20.248 sobre Subvención Escolar Preferencial.
- Ley N° 20.285 sobre Acceso a la Información Pública.
- Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar.
- Decretos MINEDUC 2/98 (Ley de Subvenciones).
- Decretos MINEDUC 24/05 (Consejos Escolares).
- Decretos MINEDUC 57/02 (Uniforme Escolar).
- Decretos MINEDUC 224/83 (Clases de Religión).
- Decretos MINEDUC 256/09 (OFT y CMO para Enseñanza Básica y Media).
- Decretos MINEDUC 313/73 (Seguro Escolar).
- Decretos MINEDUC 524/90 (Centro de Estudiantes).
- Decretos MINEDUC 565/90 (Centro de Apoderadas/os).

Más allá de los requisitos legales, los manuales de convivencia escolar intentan dar respuesta a las características y particularidades de cada realidad escolar, orientando la multiplicidad de relaciones sociales que allí acontecen. En este sentido, resulta determinante el debate generado a partir de los elementos indispensables de considerar en las regulaciones internas de los diferentes establecimientos educacionales. No como una pauta rígida u homogénea, sino como temas necesarios de considerar y adecuar a las diferentes realidades.

---

<sup>189</sup> Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

En la Tabla N° 10, se esquematiza los elementos que el Ministerio de Educación (MINEDUC) propone como básico para cualquier manual de convivencia escolar.

Tabla N° 10  
Elementos básicos de la normativa escolar según MINEDUC<sup>190</sup>.

<b>Normas:</b>	<b>De Funcionamiento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumplimiento de horarios.</li> <li>• Presentación personal.</li> <li>• Seguridad escolar.</li> <li>• Uso de las instalaciones.</li> </ul>	Procedimientos.
		Graduación de Faltas.
		Sanciones.
	<b>De Interacción:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto en las relaciones.</li> <li>• Buen trato entre actores escolares.</li> </ul>	Procedimientos.
		Graduación de Faltas.
		Sanciones.

Se distingue la necesidad de articular “Normas de Funcionamiento”, destinadas a regular diversos ámbitos de interacción propios de la cotidianeidad de la escuela. Y por otra parte, “Normas de Interacción”, preocupadas del trato directo que mantienen y desarrollan las diferentes personas presentes al interior de una comunidad educativa. En ambos casos, se advierte el carácter punitivo de los reglamentos, al establecerse la necesidad de contar siempre, no sólo con procedimientos, sino además con graduación de faltas y sanciones.

El propio Ministerio propone áreas y dimensiones de análisis para evaluar la calidad de los reglamentos o manuales de convivencia escolar de los diferentes establecimientos educacionales del país. Al respecto, la Tabla N° 11, señala las áreas, dimensiones y elementos considerados en la pauta propuesta.

<sup>190</sup> MINEDUC, “Metodología de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar”, Santiago, 2005, Pág. 94.

Tabla N° 11  
Extracto de la Pauta de Análisis de la Convivencia Escolar propuesta por MINEDUC<sup>191</sup>.

Áreas	Dimensiones	Elementos de Convivencia
Normativa de la Convivencia.	Estructura de la Normativa.	a. Existen normas de funcionamiento en el reglamento de convivencia. b. Existen normas de interacción en el reglamento de convivencia. c. Existen procedimientos de evaluación de gradualidad de faltas en el reglamento de convivencia. d. Existe gradualidad y correspondencia entre faltas y sanciones explicitadas en el reglamento de convivencia.
	Eficiencia de la Normativa.	a. Reglamento de convivencia fundamentado y promotor de los derechos humanos. b. Proceso de elaboración y revisión del reglamento de convivencia con representatividad de todos los actores educativos. c. Difusión del reglamento de convivencia a los actores educativos. d. Aplicación de sanciones sin discriminación ni arbitrariedad en casos de falta a una norma.

La pauta de análisis del MINEDUC, no sólo entrega una perspectiva de análisis aplicable a los manuales de convivencia escolar, sino además, entrega nuevas dimensiones o características necesarias de incorporar en la redacción de las normativas de liceos y escuelas. En este sentido, resulta coincidente con los elementos señalados en la tabla anterior, que la pauta cuestione sobre la presencia de procedimientos claros, graduación de faltas y sanciones específicas como partes fundamentales de la estructura de un reglamento.

Por otra parte, desde la perspectiva de la eficiencia, destaca el cuestionamiento por la coherencia y respeto por los derechos humanos, incorporando así las nociones de las y los estudiantes como sujetos de derecho, iguales ante la ley o la aplicación de procedimientos disciplinarios.

Finalmente, también es relevante la necesidad de que el documento cuente con datos o informaciones respecto a su origen o redacción, así como mecanismos explícitos que hablen de su difusión al interior de la comunidad. Todo lo cual puede ser entendido como parte de los requisitos formales de un documento de este tipo.

Considerando todos estos antecedentes, es posible distinguir al menos, cuatro dimensiones de la normativa escolar que surgen a partir de diferentes investigaciones y análisis realizados en diversos centros educativos:

- a) **Apego a Derecho:** El ordenamiento jurídico de la República se establece a través de la jerarquización de los diferentes cuerpos legales que afectan distintos ámbitos de la vida social. En el caso de la convivencia escolar, existen múltiples leyes y decretos que determinan derechos

<sup>191</sup> MINEDUC, “Metodología de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar”, Santiago, 2005, Pág.62.

específicos, procedimientos y regulaciones a las diferentes relaciones sociales que acontecen en la escuela, por lo que las normativas internas de los establecimientos educacionales deben guardar coherencia con múltiples leyes y decretos que rigen a nivel nacional. Una de esas normativas es la Ley General de Educación, que en su artículo 10° establece deberes y derechos para actor escolar, los que pueden entenderse como un mínimo en relación a los deberes y derechos que cada comunidad educativa establezca internamente. En este sentido, será relevante la explicitación de derechos asignados a cada actor escolar, como una formulación de sus garantías al interior de la comunidad, y por otro lado, la formulación de sus compromisos o deberes relacionados directamente con su rol dentro del establecimiento.

Si bien la formulación de deberes y derechos individuales se inserta desde la clásica concepción de ciudadanía y estado de derecho<sup>192</sup>, esta construcción ciudadana en ningún caso es automática. “Los derechos y deberes, contemplados en los manuales de convivencia, no son percibidos y apropiados por los niños, niñas y jóvenes como elementos de la cotidianidad estudiantil y por lo tanto no son considerados como uno de los principales dinamizadores de la convivencia diaria en la escuela y de sus impactos en la familia y en las comunidades”<sup>193</sup>. Más aún, en algunas comunidades educativas se ha constatado que el ejercicio de determinados derechos de las y los estudiantes, como por ejemplo, el derecho a asociación o expresión, son condicionados al cumplimiento de determinados deberes académicos o conductuales<sup>194</sup>.

- b) **Regulaciones:** Elementos de la normativa que intentan regular aspectos cotidianos del quehacer escolar, tales como las indicaciones y el control sobre el tiempo y el espacio dentro del establecimiento: recreos, actos cívicos, salidas pedagógicas, climas de aula, entre otras. Además, “existen tres dominios que son especialmente complejos de abordar en los reglamentos: las conductas afectivo-sexuales, la presentación personal (que podrían remitir a la vida privada de los jóvenes) y la relación familia-escuela. Estas dimensiones refieren a la dificultad que tiene la escuela, como institución”<sup>195</sup>, de establecer indicaciones claras y efectivas en diversos ámbitos de interacción social.
- c) **Abordaje de la Indisciplina:** Forma en que se abordan los conflictos al interior de las comunidades educativas, esto implica la definición explícita de las acciones o comportamientos que se consideran falta y el tipo de procedimientos y sanciones que se aplicaran. “Existen normas que tipifican o describen las conductas merecedoras de sanciones que son clasificadas como leves, graves a gravísimas. De la misma manera, se van graduando las sanciones que acompañan estas conductas. En todo caso, más allá de la gradualidad, las clasificaciones no siempre distinguen entre conductas relativas a cuestiones administrativas, como los atrasos o la falta de materiales o tareas, de otras como los incumplimientos por cuestiones de presentación y disciplina en el sentido más estricto. Así, la tipificación de conductas y sanciones no siempre posee un

<sup>192</sup> Marshall, T. H., “Ciudadanía y Clase Social”, Ed. Alianza, Madrid, 1998.

<sup>193</sup> Bravo, Libia, “Ejercicio de Control Ciudadano a la Gestión Escolar”, Cartagena, 2009, Pág. 16.

<sup>194</sup> Entrevistas a docentes y docentes directivos de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados de la comuna de La Florida, 2009.

<sup>195</sup> Casas, Lidia, “La Convivencia Escolar, Componente Indispensable del Derecho a la Educación”, UNICEF, Santiago, 2008, Pág. 15.

sentido pedagógico, ni tampoco de proporcionalidad”<sup>196</sup>. En este punto surgen las anotaciones en el libro de clases, como clásico procedimiento de registro disciplinario de las conductas consideradas positivas o negativas de cada estudiante.

- d) **Aspectos Pedagógicos:** Elementos relacionados con el rol de la normativa escolar en el proceso de disciplinamiento y construcción de sujeto que se realiza en la escuela. Por ejemplo, los elementos vinculados a participación estudiantil, apropiación del espacio o la construcción de identidad de los diferentes actores al interior de la comunidad escolar. En este sentido, “el estudio de las normativas permite comprender las tendencias de la práctica institucional y a su vez mostrar el estilo predominante de la organización”<sup>197</sup> en torno a rol formativo y pedagógico. A través de la normativa escolar, es posible tematizar sobre el estado de la convivencia de un establecimiento educativo y la construcción de ciudadanía que allí se desarrolla.

## 6. Abordaje de la Convivencia Escolar.

Cada una de las dimensiones de la convivencia escolar detalladas anteriormente, son objetos de intervención por parte de la institución escolar, en función del continuo proceso de disciplinamiento y construcción de sujeto que allí se desarrolla. Pese a que muchas veces estas intervenciones no sean sistemáticas o coherentes entre sí, e incluso si algunas de las acciones desarrolladas sólo se fundamenten en la tradición o la improvisación de algún actor en particular. De todas formas, las dinámicas y lógicas estructurantes de la escuela, inciden en dichas dimensiones y en la convivencia en general (de igual forma, la convivencia escolar incide dialécticamente en toda la institución educativa).

En este sentido, cada vez con mayor urgencia, los establecimientos educacionales han evidenciado la necesidad de articular estrategias de abordaje de la convivencia escolar o al menos de parte de ella. Así, “las herramientas de intervención en convivencia escolar pueden ser comprendidas como tecnologías sociales que buscan incidir, a través de su puesta en funcionamiento, en la calidad de la convivencia escolar de los establecimientos educacionales. Su aplicación posee implicancias significativas en la construcción del sujeto de niños, niñas y jóvenes en los ámbitos ciudadanos y laborales”<sup>198</sup>.

En otras palabras, los diferentes establecimientos educacionales comienzan a desarrollar proyectos y destinar recursos<sup>199</sup>, en acciones que abordan aspectos de la convivencia escolar. Sin embargo, la perspectiva desde donde intervienen al conjunto de relaciones sociales que se desarrolla en el espacio educativo, sigue siendo el poder disciplinario. “Una idea nodal que postulamos es que la convivencia en la escuela ha estado fuertemente influenciada por un modelo, al que podríamos denominar paradigma de la disciplina”<sup>200</sup>. Más que potenciar la participación de los actores escolares, los procesos de construcción de identidad o el abordaje pedagógico de la conflictividad, la escuela se encuentra más preocupada del control

<sup>196</sup> *Ibíd.*, Pág. 17.

<sup>197</sup> Prado, Silvina, “Análisis Cualitativo del Impacto de la Normativa Escolar en la Institución Escolar: Nivel Primario”, Buenos Aires, 2008, Pág. 12.

<sup>198</sup> Nancupil, Miguel “Estrategias de Intervención en Convivencia Escolar. Posibilidades del Sujeto Más Allá de la Disciplina” en *Revista Diversia* N° 03, CIDPA, Viña del Mar, 2010, Pág. 143.

<sup>199</sup> Por ejemplo, recursos de la subvención escolar preferencial o de proyectos de mejoramiento de la gestión educativa.

<sup>200</sup> Maldonado, Horacio, “Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias”, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2004, Pág. 2.

de la indisciplina, la vigilancia y la supremacía del mundo adulto por sobre las tensiones que implica la diversidad de estudiantes. “La disciplina, entendida como el acatamiento de normas y la aplicación de sanciones, constituya uno de los elementos de la vida escolar que ocupa mayor tiempo discursivo y administrativo, destinando muchos recursos en su análisis y gestión, convirtiéndose en el centro del debate en torno a la convivencia escolar”<sup>201</sup>. Cabe señalar, que esta reducción de la convivencia a temas de control y contención, tiende a invisibilizar el rol disciplinador de la escuela como institución formadora, es decir, vuelve a colocar la atención en los actos de indisciplina como hechos a contracorriente, cuando el verdadero poder disciplinario, se ejerce y consigue éxito en la denominada normalidad escolar.

Así, la implementación de mecanismos cada vez más rígidos de control y sanción de individuos evaluados negativamente desde el poder, parece no ser la estrategia más eficiente ni eficaz en función de los objetivos pedagógicos de los centros educativos. “La regulación de la convivencia en función del paradigma de la disciplina se torna cada vez más onerosa e ineficaz, aunque ciertos sectores reclamen medidas cada vez más autoritarias y hasta cruentas. De todas maneras, nosotros constatamos día a día que por las grietas de dicho paradigma emanan sin cesar mayores signos de intolerancia, violencia e insatisfacción institucional; correlativamente tampoco se verifican mejores resultados o consecuencias educativas”<sup>202</sup>.

Este fracaso del paradigma que reduce la convivencia escolar a la contención y corrección de los actos de indisciplina (que en ningún caso contradice la función disciplinadora de la institución escolar), puede explicarse al menos, por tres factores:

- **Gran Distancia Social:** En algunos centros educativos la distancia generacional propia de la labor educativa, es reforzada con fuertes grados de desigualdad económica y cultural entre docentes y estudiantes. Allí las características y dinámicas de la convivencia escolar, así como los resultados académicos logrados, tenderán a generar la pérdida de sentido de muchos actores escolares, lo que repercutirá como un círculo vicioso, en nuevos deterioros de la convivencia escolar y la labor educativa. Así, “la sensación de ser sobrepasados por la realidad y su urgencia es habitual en ciertos actores de algunos centros educativos... De este modo, se produce una creciente naturalización de la realidad, que termina por reducir los fenómenos del ámbito educativo a explicaciones simplistas, de carácter excluyente y autoritario”<sup>203</sup>. En buenas cuentas, la escuela podrá excusar su mala gestión en las condiciones sociales y económicas de algunos/as, las características delictuales o patológicas de otros/as y la composición familiar del resto de los niñas, niños y jóvenes que debiera educar y potenciar.
- **Acciones exclusivamente normativas:** Por otra parte, “está muy arraigada la idea entre las y los docentes, que la fijación de normas, por lo demás con un carácter rígido y vertical, redundará en un mejoramiento sustantivo de la convivencia escolar. Esta lógica puede ser explicada por el concepto de disciplinamiento desarrollado por Foucault en su teoría del poder, cuya base es el control y la modificación de las conductas por medio de la coerción disciplinaria, que muchas veces se disfraza

---

<sup>201</sup> Carafi, Eric, “La Reducción de la Convivencia a lo Disciplinario”, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2011, Pág. 2.

<sup>202</sup> Maldonado, Horacio, “Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias”, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2004, Pág. 3.

<sup>203</sup> Carafi, Eric, “La Reducción de la Convivencia a lo Disciplinario”, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2011, Pág. 1.

de conocimiento, técnica o simplemente como una acción ética del tipo es por tu propio bien”<sup>204</sup>. Claramente, no se cambiará la convivencia escolar de un establecimiento educacional desde una perspectiva normativa o jurídica, pues las realidades no cambian por decreto. Cualquier proceso de fijación de normas, requiere para ser efectivo, ser complementado con otros procesos de participación, diálogo y construcción de identidad colectiva.

- **Falta de reflexión y trabajo profesional:** Un tercer elemento se refiere a que “los docentes viven una constante contradicción entre su voluntad y conciencia para contribuir a generar una convivencia armoniosa y el ¿cómo hacerlo?. Un lugar importante en las demandas identificadas tiene que ver con la necesidad sentida por los docentes en cuanto a acercarse y tener una comprensión más profunda de la cultura juvenil. También aparece como una demanda, la falta de tiempos, carga horaria, especialmente por parte de los docentes para dedicarse a reflexionar y leer tópicos relativos al tema”<sup>205</sup>.

También se constató la incapacidad que tienen los establecimientos educacionales de aprender de sus propias prácticas, es decir, de modificar sus gestiones y acciones institucionales en función de sus propios resultados y de las características propias de su cultura institucional. “De los casos estudiados se concluye que, si bien se dan instancias de reuniones para abordar los problemas y temas institucionales, no es posible identificar aquello que se denomina metacognición institucional, entendida como una capacidad que permite generar conocimientos sobre los procesos y resultados de la institución entendida como un todo”<sup>206</sup>.

Finalmente, la inadecuada formación inicial de las y los docente sobre temas de convivencia escolar, así como la falta de diagnósticos claros y oportunos sobre la realidad de los diferentes establecimientos educacionales, también constituye un importante obstáculo en este tema.

Los tres factores señalados tienden a potenciarse mutuamente, impidiendo que muchas escuelas y liceos aborden y mejoren sustantivamente su propia convivencia escolar.

Transformar esta realidad requiere visualizar la convivencia escolar como un fenómeno complejo y dinámico, en la que cada una de las dimensiones aporta significativamente a la construcción de sujeto que la escuela desarrolla. Esto, además requiere romper la inercia propia del derrotismo estructural y traducirse en gestión de equipos de trabajo, potenciación de iniciativas de los diferentes actores y articulación de redes de apoyo a los centros educativos.

“Las dinámicas donde interactúan los individuos para construir la normatividad de los establecimientos — más participativa o más autoritaria; metodologías de enseñanza centradas en el docente o en las capacidades y habilidades de los estudiantes; organización estamental de los actores educativos; hechos de violencia y situaciones de crisis, junto con las formas más o menos punitivas o pedagógicas para

---

<sup>204</sup> *Ibíd.*, Pág. 3.

<sup>205</sup> Ruz, Juan, “Escuelas que Aprenden a Convivir y Conviven para Aprender”, OEI, Santiago, 2006, Pág. 5.

<sup>206</sup> *Ibíd.*, Pág. 7.

abordarlas— son procesos en los cuales los aprendizajes desarrollados poseen implicancias significativas para la construcción de sujetos en sus quehaceres políticos y laborales”<sup>207</sup>.

Lamentablemente, las prácticas habituales de intervención en convivencia escolar, siguen reproduciendo lógicas simplistas incapaces de incidir en la red de relaciones sociales que se producen en cada centro educativo. “Se advierte la repetición de patrones burocráticos –lectura del reglamento en la primera reunión de apoderados- como si ello fuera suficiente para que todos conocieran las normas y, peor aún, su sentido. Es un discurso común que el reglamento es conocido por todos, simplemente porque se encuentra en la agenda escolar o se ha entregado al momento de la matrícula”<sup>208</sup>.

Este mundo objetivado de normas al interior de la comunidad educativa, adquiere una lógica de control conocida como pedagogía punitiva, cuya expresión fundamental es el **castigo**. Si bien el castigo físico operó por mucho tiempo como importante método de aprendizaje, hoy se encuentra deslegitimado en las prácticas pedagógicas, aunque no completamente ausente de la realidad escolar. De todas formas, aún perdura en la institución educativa el castigo como humillación o exposición pública (del error o la falta) y la asignación de rigurosas tareas vinculadas a la repetición y la memorización (por ejemplo, las copias). Dichas técnicas de control y sanción desvirtúan el sentido pedagógico de las tareas escolares, inducen un rechazo frente a las propuestas metodológicas por parte de las y los estudiantes, provocan resentimiento frente a la institución escolar y sus representantes, produciendo el aprendizaje de la obediencia, el conformismo y la indiferencia, conductas que los individuos reproducen socialmente en otros ámbitos de la vida.

Desde esta perspectiva, “el reglamento se convierte en no más que un instrumento del poder, porque aunque no se cumpla, mantiene a los actores a quienes debe aplicarse en calidad de transgresores y, por tanto, en individuos meritorios de castigo”<sup>209</sup>. Por su parte, “el castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo”<sup>210</sup>. Lo que se busca con estas lógicas de abordaje de la convivencia, es disciplinar a las y los estudiantes, es decir internalizar en ellas y ellos habilidades y actitudes que legitimen y reproduzcan las relaciones de poder y producción de subjetividades encarnadas en las figuras de trabajador/a y ciudadano/a.

Las cinco dimensiones de la convivencia escolar revisadas influyen en la construcción de sujeto que se desarrolla en las comunidades educativas, así como los diferentes mecanismos de abordaje que la institución escolar despliega para intervenirlas, constituyen elementos o dispositivos de poder disciplinario que deben ser diseñados y analizados pedagógica y críticamente en función de sus sentidos y consecuencias. Los manuales de convivencia escolar, como marco regulatorio de toda la convivencia escolar, aborda sus diferentes dimensiones y es en sí mismo un dispositivo de poder, por lo que con esta perspectiva conceptual se desarrolló su análisis.

---

<sup>207</sup> Ñancupil, Miguel “Estrategias de Intervención en Convivencia Escolar. Posibilidades del Sujeto Más Allá de la Disciplina” en *Revista Diversia* N° 03, CIDPA, Viña del Mar, 2010, Pág. 150.

<sup>208</sup> Casas, Lidia, “La Convivencia Escolar, Componente Indispensable del Derecho a la Educación”, UNICEF, Santiago, 2008, Pág. 22.

<sup>209</sup> Sepúlveda, Laura, “Disciplina y Comunidad Educativa”, Tesis de Magíster, Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2001, Pág. 142.

<sup>210</sup> Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 184.

### III. Los Manuales de Convivencia Escolar en los Colegios de Santiago.

El análisis de contenido efectuado a los manuales de convivencia escolar de los establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago, se presenta a partir de las siguientes cuatro dimensiones:

1. Apego a Derecho.
2. Abordaje de la Indisciplina.
3. Regulaciones.
4. Aspectos Pedagógicos.

#### 1. Apego a Derecho:

La primera dimensión estudiada se relaciona con la coherencia legal que poseen los manuales de convivencia y la explicitación de garantías y compromisos de cada actor escolar. Específicamente, se consideran tres subdimensiones de análisis: Primero "Legalidad vigente", que interroga sobre el reconocimiento de determinados derechos ciudadanos establecidos en la legislación nacional. Segundo "Explicitación de derechos" de cada actor y tercero, "Explicitación de deberes" de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

#### A. Legalidad Vigente.

La Tabla N° 12 señala los niveles de reconocimiento que los manuales de convivencia escolar establecen de siete derechos ciudadanos fundamentales formulados en los marcos legales que rigen nuestra sociedad. Cabe señalar, que ninguno de estos derechos fundamentales, posee un reconocimiento explícito en más del 65% de los documentos analizados, es decir aún no constituyen una realidad generalizada en la cultura escolar. Más aún, llama profundamente la atención, que el derecho a un debido proceso reconocido en la Constitución Política de la República, o el derecho a ser evaluado/a diferenciadamente, establecido en la Ley de Integración de las Personas con Discapacidad, sólo alcancen un 35% de presencia explícita y suficiente en las normativas escolares. En un cuarto de los manuales de convivencia analizados (25%), no se menciona el derecho a la educación. Mientras que el derecho a la evaluación diferenciada, no aparece en la mitad de los documentos revisados.

Tabla N° 12  
Porcentaje de frecuencia de cada categoría en el reconocimiento de derechos fundamentales.

Derecho	Transgrede u Omite	Considera Insuficientemente	Considera de forma Suficiente
Derecho a la educación.	25 %	10 %	65 %
Derecho a no ser discriminado/a.	20 %	35 %	45 %
Derecho a un debido proceso.	30 %	35 %	35 %
Derecho de asociación de estudiantes.	25 %	15 %	60 %
Derecho de asociación de apoderadas/os.	25 %	25 %	50 %
Derecho a ser evaluado/a diferenciadamente.	50 %	15 %	35 %
Derechos de estudiantes embarazadas y madres.	30 %	15 %	55 %

Más allá de las presencias y ausencias detectadas, es necesario que señalar, que el reconocimiento de los diferentes derechos consultados, conlleva importantes nudos críticos o tensiones que pueden ser detectados en las normativas escolares.

En el caso del derecho a la educación, los manuales de convivencia de los establecimientos de la comuna de Santiago, presentan al menos tres formulaciones divergentes: Por una parte, indicaciones concretas, generalmente al inicio de los documentos, que sostienen al derecho a la educación, como uno de los objetivos del proceso educativo, es decir, como parte fundamental de la construcción de sujeto que la escuela o liceo realiza.

“Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación integral de calidad que facilite el desarrollo pleno de sus potencialidades y valores, su integración útil a la sociedad y el acceso al conocimiento y a la tecnología, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional”<sup>211</sup>.

“Los alumnos del Centro de Capacitación Laboral, tienen derecho a recibir una educación integral que los forme como personas responsables frente a la familia, su trabajo y la sociedad”<sup>212</sup>.

En otros manuales de convivencia escolar, el derecho a la educación no es formulado explícitamente como un derecho fundamental de las y los estudiantes, sino como un deber de las y los apoderadas/os.

“Es deber del apoderado cumplir con el requisito fundamental del derecho a educación de su pupilo, enviándolo a clases regularmente”<sup>213</sup>

Esta variedad normativa podría tener su origen en la propia formulación de éste tanto en la Constitución Política de la República de Chile, como en la Ley General de Educación, donde se formula como el “derecho preferente y deber de los padres, educar a sus hijos”<sup>214</sup>.

<sup>211</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra, Pág. 10.

<sup>212</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Especial Centro de Capacitación Laboral, Pág. 10.

<sup>213</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 29.

Surge aquí, la tercera de las opciones relacionadas con este derecho, que si bien es la menos usual, deja entrever la noción más legalista de la ciudadanía. Específicamente, se atribuye el derecho a la educación como un derecho de las y los apoderadas/os, pues este sería el actor adulto/a, que escoge y en último término contrata el servicio educativo para su pupilo/a. Esta concepción le quita a las y los estudiantes su condición de sujeto de derecho, entendiendo su participación en los procesos pedagógicos como un resultado de una acción de otros/as (adultos/as).

“Los apoderados tienen derecho a que sus hijos se eduquen de manera integral (desarrollar habilidades cognitivas, socio-afectivas y valóricas). A recibir una educación de calidad, equidad, pluralista y digna”<sup>215</sup>.

El derecho a no ser discriminando/a aparece de una forma mucho más sólida y homogénea en la normativa escolar analizada. Específicamente a través de indicaciones que prohíben la discriminación de diversas índoles (económica, sexual, política, religiosa, etc.) y/o con indicaciones que fomentan la tolerancia y el trato respetuoso al interior de las comunidades educativas.

“El alumno tiene derecho a ser respetado en el contexto de la tolerancia, en el respeto a la diversidad y a la no discriminación”<sup>216</sup>.

“Todo alumno tiene derecho de recibir un trato respetuoso sin distinción de sexo, edad, religión, etnia, idioma o condición sexual, de todos los miembros de la comunidad escolar”<sup>217</sup>.

El derecho a un debido proceso en el abordaje de la indisciplina también se encuentra de forma relativamente homogénea y explícita en los diferentes manuales de convivencia, aunque las formulaciones de este derecho tienden a enfatizar sólo alguno de sus cinco elementos: Preexistencia de la norma, presunción de inocencia, proceso racional, posibilidad de defensa y derecho a apelación. Específicamente, la preexistencia de la norma y la presunción de inocencia, son los elementos que aparecen más débilmente formulados o incluso excluidos de las normativas escolares.

“Derecho al debido proceso de evaluación de sus faltas, como así mismo el derecho de apelación o el de expresar ante la dDirección del establecimiento, en compañía de su apoderado, su opinión y/o descargo personal ante situaciones de trasgresión a los acuerdos de convivencia de este manual”<sup>218</sup>.

“El alumno con el apoderados tienen el derecho de conocer la sanción y apelar para la revisión y evaluación de su caso siguiendo el conducto regular”<sup>219</sup>.

Más aún, cuando se revise la dimensión de abordaje de la indisciplina, se podrá apreciar que los procedimientos y sanciones utilizados, tienden a enfatizar más en el castigo que en la racionalidad y sentido pedagógico del proceso.

---

<sup>214</sup> Artículo 10º, Constitución Política de la República de Chile; Artículo 4º Ley General de Educación.

<sup>215</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de El Líbano, Pág. 41.

<sup>216</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Industrial Eliodoro García Zegers, Pág. 13.

<sup>217</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Confederación Suiza, Pág. 8.

<sup>218</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, Pág. 25.

<sup>219</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Confederación Suiza, Pág. 9.

Los derechos de asociación de estudiantes y apoderadas/os, tienden a aparecer de manera explícita y clara en los distintos manuales de convivencia escolar. Sin embargo, suelen presentarse estrictamente acotados a las organizaciones estamentales tradicionales del sistema escolar, es decir, a los centros de estudiantes y centros generales de padres y apoderadas/os. Si bien este hecho conlleva el reconocimiento explícito de la posibilidad de asociación y participación, deja afuera de la normativa, la posibilidad de organizaciones autónomas de cada actor o de instancias asociativas de otro tipo, por ejemplo colectivos políticos o culturales, grupos de estudio, clubes deportivos, etc.

“El alumno tiene derecho a participar democráticamente en asociaciones de representación estudiantil establecidas por Decreto Ministerial 524/90”<sup>220</sup>.

“Elegir y/o ser elegido como representante de las organizaciones estudiantiles, de acuerdo a las normas que regulan su funcionamiento”<sup>221</sup>.

“Los apoderados tienen el derecho de integrar y participar en el Centro General de Padres y Apoderados y tienen el derecho de integrar y participar en el subcentro de padres y apoderados de cada curso”<sup>222</sup>.

En ambos casos de derechos de asociación, se reducen las posibilidades de conformar nuevas instancias orgánicas o implementar nuevas metodologías de funcionamiento en las ya existentes, por ejemplo, reemplazando las directivas estudiantiles por asambleas y delegados/as rotativos. Surge aquí, un primer elemento de lo que se podría denominar un simulacro de participación<sup>223</sup>, es decir, una preocupación exhaustiva por las formas que adquieren los mecanismos tradicionales de participación en el establecimiento educacional, en este caso las instancias de organización de estudiantes y apoderadas/os, pero no una disposición abierta y amplia para que efectivamente las y los estudiantes y apoderadas/os de una escuela o liceo se organicen y desarrollen proyectos colectivamente, que tendría que ver más con el contenido de esa participación finalmente. La idea central del derecho a asociación de los actores escolares se relaciona con la valoración y fomento de dichas instancias colectivas, no con la reducción del ejercicio del derecho a sólo una de sus múltiples posibilidades.

Más aún, al revisar las indicaciones y regulaciones explícitas a cada una de las instancias tradicionales de organización estamental (sección 4.A.b de este informe), se aprecia que en relación a las y los estudiantes, suelen aparecer nuevas restricciones a este derecho fundamental. Específicamente, estas contradicciones al derecho de libre asociación se relacionan con la imposición de requisitos académicos y disciplinarios para formar parte de las directivas de curso y/o centros de estudiantes de algunos centros educativos.

Por su parte, los manuales de convivencia escolar que contemplan el derecho a ser evaluado/a diferenciadamente de acuerdo a las necesidades educativas especiales que las y los estudiantes puedan presentar de manera temporal o permanente, parecen ser muy claros y precisos, tendiendo a especificar sólo, la necesidad de un diagnóstico por parte de algún especialista.

“Los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada”<sup>224</sup>.

<sup>220</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Confederación Suiza, Pág. 9.

<sup>221</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Colombia, Pág. 6.

<sup>222</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Polivalente Libertador José de San Martín, Pág. 15.

<sup>223</sup> Baudrillard, Jean, “Cultura y Simulacro”, Ed. Kairós, Barcelona, 1978.

<sup>224</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Haití, Pág. 10.

“El alumno tiene derecho a ser evaluado diferencialmente de acuerdo a sus necesidades educativas especiales (previo diagnóstico del especialista)”<sup>225</sup>.

Finalmente, los derechos de las estudiantes embarazadas y madres, pese a responder a una realidad tan concreta, como es la maternidad juvenil, parecen ser unos de los más problemáticos en la cultura escolar. Si bien, ya no existe la tendencia a que sólo los establecimientos educacionales de enseñanza media contemplaban estos derechos, es evidente que su reconocimiento oficial en algunos manuales de convivencia escolar aún presenta una visión penalizadora del tema, intentado ocultar la presencia de estudiantes embarazadas y enfatizando las dificultades que adquiere esta condición para la estudiante que desee hacer valer su derecho a la educación.

“El estamento educativo ha tomado la decisión que en caso de producirse embarazo precoz la alumna asistirá al colegio hasta que no sea notorio y se definirá su situación educacional en común acuerdo con su apoderado. Será responsabilidad de la afectada concurrir al establecimiento a solicitar fechas de pruebas, exámenes y contenidos de ellos, a realizar”<sup>226</sup>.

Sin embargo, también es muy decidor que otros establecimientos educacionales presenten una formulación mucho más inclusiva y acogedora de estos derechos, enfatizando la necesidad de continuar los procesos pedagógicos (función social de la escuela) y realizar las adecuaciones necesarias para garantizar el ejercicio de los derechos de las estudiantes en cuestión.

“El embarazo de una alumna no constituirá impedimento para continuar sus estudios en la escuela; por el contrario le proporcionará los apoyos a su alcance”<sup>227</sup>.

“La alumna embarazada tiene derecho a continuar sus estudios, para ello se requiere flexibilizar la evaluación y las actividades curriculares que determine el establecimiento”<sup>228</sup>.

“Las alumnas embarazadas tendrán derecho a hacer uso de horarios y permisos especiales, de mutuo acuerdo con la inspectoría general velando que no afecte significativamente el cumplimiento del plan de estudio”<sup>229</sup>.

Surge la interrogante sobre la ausencia del concepto madre en las normativas analizadas, en el entendido que después del embarazo, las necesidades educativas especiales de las estudiantes cambian, por lo que las escuelas y liceos deben realizar nuevas adecuaciones horarias y curriculares contempladas en la ley y que no están indicadas en los respectivos manuales. Otra interrogante, se relaciona con los procedimientos establecidos para operativizar estos derechos, pues en ocasiones las prácticas propias de la cultura escolar impiden el correcto ejercicio de derechos legalmente reconocidos, cayendo incluso en situaciones discriminatorias en este tema<sup>230</sup>.

Por otro lado, es destacable que algunos establecimientos educacionales, vayan mucho más allá de los derechos establecidos legalmente e incorporan en sus formulaciones institucionales locales, derechos que

<sup>225</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Confederación Suiza, Pág. 9.

<sup>226</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 26.

<sup>227</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Alemania, Pág. 9.

<sup>228</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Confederación Suiza, Pág. 9.

<sup>229</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo República de Brasil, Pág. 34.

<sup>230</sup> Entrevistas a docentes y docentes directivos de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados de la comuna de La Florida, 2009.

abordan los temas que concretamente les afectan. Por ejemplo, en el manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, un establecimiento educacional sólo de varones, se ha incorporado un derecho específico sobre la paternidad de sus estudiantes, lo cual significa un importante esfuerzo institucional por abordar este tema.

“Derecho a ejercer una paternidad responsable. Se le orientará y apoyará para que cumpla con este rol”<sup>231</sup>.

## B. Explicitación de Derechos.

La segunda subdimensión analizada, se refiere a la formulación de derechos específicos para cada uno de los actores escolares de la comunidad educativa. En este sentido, tal como lo señala la Tabla N° 13, los manuales de convivencia analizados presentan un panorama bastante desalentador. Los documentos prácticamente no presentan derechos formulados de manera satisfactoria o suficiente. Específicamente, sólo el 20% de los manuales presenta este nivel de formulación de derechos de las y los apoderadas/os, sin embargo, para los demás actores escolares, este porcentaje disminuye significativamente, no superando el 10% de los documentos revisados.

Tabla N° 13  
Porcentaje de frecuencia de cada categoría en el reconocimiento de derechos a los actores escolares.

Derechos de los Actores Escolares	Transgrede u Omite	Considera Insuficientemente	Considera de forma Suficiente
Derechos de estudiantes	0 %	100 %	0 %
Derechos de docentes.	75 %	15 %	10 %
Derechos de directivos.	80 %	10 %	10 %
Derechos de apoderadas/os.	20 %	60 %	20 %
Derechos de asistentes de la educ.	80 %	15 %	5 %

Resulta muy importante señalar, que si bien a las y los estudiantes se le reconocen determinados derechos en todos los documentos analizados, en ninguno de ellos esta formulación alcance un nivel satisfactorio. De hecho, como se analizó en la subdimensión anterior, muchos derechos fundamentales reconocidos legalmente, quedan ignorados e incluso quebrantados por las formulaciones internas de algunos establecimientos.

Los actores escolares que se desempeñan laboralmente en los establecimientos educacionales, es decir, directivos, docentes y asistentes de la educación, son quienes presentan mayor ausencia de derechos en los manuales de convivencia escolar, es decir, se tendería a no reconocerles como sujetos de derecho al interior de las comunidades educativas. Este “proceso de reducción de la convivencia, es la tendencia a

<sup>231</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, Pág. 25.

invisibilizar a algunos actores escolares presentes en el establecimiento<sup>232</sup>, no considerándolos miembros activos de la cotidianeidad escolar. Otra tendencia que puede explicar esto es la reducción de la convivencia al control de la indisciplina. En muchos establecimientos hablar de convivencia escolar es sinónimo de disciplina. “Realizar esta reducción implica necesariamente considerar a las y los estudiantes como los/as únicos/as responsables del deterioro de la convivencia”<sup>233</sup>, por lo que desde esta reducción, no sería necesario incluir a los demás actores escolares en la normativa interna de los establecimientos educacionales.

Desde otra perspectiva, la Tabla N° 14 presenta los principales contenidos abordados en la explicitación de derechos de los diferentes actores escolares:

Tabla N° 14  
Resumen de derechos de actores escolares.

Estudiantes	Apoderadas/os	Docentes, Directivos y Asistentes
Derecho a la educación.	Derecho a informarse sobre el proceso de su pupilo/a.	Derecho a recibir un trato respetuoso.
Derecho a utilizar la infraestructura.	Derecho a recibir un trato respetuoso.	
Derecho a no ser discriminado/a.	Derecho a organizarse.	
Derecho a recibir un trato respetuoso.		
Derecho a un debido proceso.		
Derecho a organizarse		
Derecho a ser evaluado/a diferenciadamente		
Derechos de embarazadas y madres		
Derecho a beneficios y atención de especialistas.		
Derecho a eximirse de religión.		

En el caso de las y los estudiantes, es posible apreciar una primera categoría de derechos asociados a la legalidad vigente, como el derecho a la educación, a no ser discriminado/a, a un debido proceso o a organizarse. El mismo fenómeno ocurre con derechos específicos del ámbito escolar como el derecho a ser evaluado/a diferenciadamente, los derechos de embarazadas y madres o el derecho a eximirse de

<sup>232</sup> Ortega, Raúl y Carafi, Eric, “Guía Metodológica para Trabajar la Convivencia Escolar en Reuniones de Apoderadas/os”, Departamento de Sociología, U de Chile, Santiago, 2009, Pág. 17.

<sup>233</sup> *Ibíd.*, Pág. 16.

clases de religión. También aparece una segunda categoría de derechos propios de la cultura escolar, como son el derecho a utilizar la infraestructura del establecimiento educacional o el derecho a recibir beneficios sociales como almuerzo o derivaciones médicas. También se posiciona en esta categoría, los derechos relacionados con el tipo de trato (derecho a recibir tratos respetuosos o a ser escuchados), los cuales también aparecen con diversos matices en los diferentes documentos consultados.

Sin embargo, es posible detectar cierta formulación de derechos de estudiantes, que intenta condicionar su real ejercicio o concreción, al cumplimiento de determinados requisitos o deberes, principalmente de tipo conductual, protocolar o académicos. Estos requisitos se relacionan principalmente con el afán de control y sobre tutelaje del mundo adulto a las generaciones jóvenes e infantiles, como si el ejercicio de determinados derechos pudiese ser riesgoso para la estabilidad de la institución escolar, por lo que su ejercicio debe ser cautelado, autorizado y sancionado por algún adulto “responsable”.

“El alumno/a tendrá derecho a participar en las actividades programadas por el centro de alumnos, siempre que tenga la autorización del profesor correspondiente, sin ningún tipo de sanción posterior.  
A expresar sus ideas, críticas y aspiraciones en forma constructiva, respetuosa y por los conductos regulares establecidos en la escuela.  
A efectuar legítimo uso de las dependencias, recursos materiales e implementos, de los cuales se encuentra dotado el establecimiento, teniendo en cuenta la prioridad del momento”<sup>234</sup>.

Cabe señalar que la construcción de derechos ciudadanos y deberes sociales, constituye el estadio actual de procesos históricos complejos, que no necesariamente se han desarrollado conjuntamente. En otras palabras, los derechos actualmente vigentes en nuestra sociedad, se relacionan con el estado de desarrollo de la misma, con el desenlace de movimientos y tensiones sociales que han gatillado el actual estado de las cosas y no necesariamente, con los procesos que han generado determinadas cargas o deberes sociales de la más diversa índole. El hecho que en determinadas normativas escolares se trate de negociar derechos por deberes, da cuenta del tipo de convivencia que en ese establecimiento se desarrolla y la construcción de sujeto que se está intencionando. Por ejemplo, en relación a los derechos consagrados para las y los apoderadas/os, llama la atención que su principal vínculo con los procesos pedagógicos de las y los estudiantes, sea sólo estar informados/as. En ningún documento revisado, se detectó derechos más protagónicos sobre este tema, como podría ser el derecho a participar de los procesos pedagógicos del establecimiento o el derecho a aprender en conjunto con sus pupilos/as.

Tal como se dijo anteriormente, los derechos de asociación de estudiantes y apoderadas/os, tienden a estar reducidos a instancias formales y tradicionales de organización estamental, sin considerar necesariamente la posibilidad de iniciativas autónomas o proactivas de ninguno de estos actores.

En el caso de directivos, docentes y asistentes de la educación, las escasas formulaciones encontradas, tienden sólo a redundar en que tienen derecho a un buen trato y a no ser agredidos por estudiantes y apoderadas/os.

---

<sup>234</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 24.

### C. Explicitación de Deberes.

La tercera subdimensión analizada, se refiere a la formulación de deberes o compromisos específicos para cada uno de los actores escolares de la comunidad educativa. En este sentido, tal como lo señala la Tabla N° 15, los manuales de convivencia analizados presentan gran desarrollo en relación a los deberes de estudiantes y apoderadas/os (95% y 90% de suficiencia respectivamente), diferenciándose fuertemente de los niveles de desarrollo de los deberes de los demás miembros de la comunidad educativa, que no sobrepasan el 35% de suficiencia.

Tabla N° 15  
Porcentaje de frecuencia de cada categoría en el establecimiento de deberes a los actores escolares.

Deberes de los Actores Escolares	Transgrede u Omite	Considera Insuficientemente	Considera de forma Suficiente
Deberes de estudiantes	0 %	5 %	95 %
Deberes de docentes.	50 %	15 %	35 %
Deberes de directivos.	55 %	25 %	20 %
Deberes de apoderadas/os.	0 %	10 %	90 %
Deberes de asistentes de la educ.	45 %	20 %	35 %

En más del 50% de los manuales revisados, simplemente no se señalan los deberes de directivos, docentes y asistentes de la educación. La invisibilización de estos actores<sup>235</sup> en la normativa escolar es muy notoria, dando cuenta de una visión adultocéntrica<sup>236</sup> y jerárquica, que tiende a considerar sólo a estudiantes y apoderadas/os como sujetos/objetos de control disciplinario y explicitación de deberes. "Nuestro sistema educativo está estructurado de tal forma que los alumnos/as son considerados por los adultos que tienen responsabilidad respecto de ellos/as, como una unidad de tratamiento"<sup>237</sup>. Al parecer, las y los apoderadas/os también podrían entrar en esta visión.

Más allá de la existencia de deberes establecidos contractualmente con cada individuo trabajador/a de un establecimiento educacional, la presencia o ausencia de deberes específicos a cada estamento en los manuales de convivencia, permite difundir y legitimar la normativa interna como un mecanismo regulador de la convivencia y posiciona los límites de las interacciones. El hecho que docentes, directivos y asistentes de la educación presenten gran invisibilización en la normativa, conlleva que cuando el establecimiento realiza acciones de difusión del respectivo manual, la comunidad no conoce los compromisos y responsabilidades que le corresponden a estos actores, lo que puede traer diversos problemas en la cotidianeidad de la institución.

<sup>235</sup> Ortega, Raúl y Carafi, Eric, "Guía Metodológica para Trabajar la Convivencia Escolar en Reuniones de Apoderadas/os", Departamento de Sociología, U de Chile, Santiago, 2009, Pág. 17.

<sup>236</sup> Duarte, Claudio, "Juventudes Populares", Ed. Tierra Nueva, Quito, 1998.

<sup>237</sup> Ortega, Rosario, "La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla", Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 16.

La Tabla N° 16 presenta un esquema con los principales elementos encontrados en el análisis de los deberes formulados en los manuales de convivencia escolar:

Tabla N° 16  
Resumen de deberes de actores escolares.

Estudiantes	Apoderadas/os	Docentes, Directivos y Asistentes
Asistir puntualmente a clases.	Acompañar a su pupilo/a.	Guiar y acompañar el proceso pedagógico.
Desarrollar las actividades de cada clase.	Conocer los resultados académicos y disciplina de su pupilo/a.	Relacionarse de forma respetuosa.
Entregar trabajos y evaluaciones.	Asistir a reuniones y citaciones.	Funciones específicas de cada cargo.
Utilizar uniforme y determinada presentación personal.	Responder económicamente por daños.	
Relacionarse de forma respetuosa.	Relacionarse de forma respetuosa.	
Seguir instrucciones y acatar normas de conducta.	Acatar normas y seguir conductos regulares.	
Seguir conductos regulares.		
Representar al establecimiento y su PEI.		

En el caso de los deberes de las y los escolares, es posible agrupar los elementos encontrados en tres categorías fundamentales:

- a) Participación de las y los estudiantes en los procesos pedagógicos, a través de deberes del tipo: Asistir a clases, desarrollar las actividades lectivas, entregar trabajos, etc.
- b) Trato hacia los demás miembros de la comunidad escolar, con deberes del tipo: Relacionarse respetuosamente, seguir instrucciones y acatar normas o seguir los conductos regulares.
- c) Construcción de una determinada identidad escolar, con deberes del tipo: Utilizar uniforme y determinada presentación personal o representar al establecimiento y su PEI.

Si bien la primera categoría de deberes parece ser la más apropiada a la labor pedagógica de la escuela, desde la perspectiva de disciplinamiento y construcción de sujeto, las tres categorías adquieren vital relevancia. Más aún, si se considera que la segunda categoría de deberes conlleva el respeto irrestricto a la institucionalidad vigente y a las relaciones de poder imperantes. Por su lado, la tercera categoría de

deberes conlleva fuertes grados de homogenización y sujeción de la diversidad propia de la vida social. Ambos componentes fundamentales del poder disciplinario que ejerce la escuela como institución formadora. “El alumno/a casi nunca es considerado de forma personal como un individuo concreto, sino que, con mucha frecuencia, es considerado uno más de un grupo”<sup>238</sup>. La diversidad de las personas se reduce a la homogeneidad estandarizada de los casos a tratar, donde cualquier atributo puede ser analizado y sancionado normativamente.

Los manuales de convivencia escolar presentan diferentes vicios o distorsiones a la hora de formular deberes para las y los estudiantes. El más usual de estos problemas se relaciona con la tendencia a establecer como un deber, múltiples y variadas normativas que sólo aplican a determinados ámbitos de la realidad escolar, alargando innecesariamente la lista de deberes con detalles y minucias que podrían agruparse en categorías genéricas o simplemente formularse como normas y no como deberes específicos:

“No debe comer o beber en biblioteca.  
No deben comer o beber en la sala de computación”<sup>239</sup>.

“Mantener un buen comportamiento en actos cívicos y ceremonias  
Desarrollar buena conducta en patios, baños y pasillos  
Comportarse adecuadamente durante las clases aunque el profesor no se encuentre presente”<sup>240</sup>.

Un segundo nudo crítico en la formulación de deberes de las y los estudiantes, se relaciona con el intento de normar y establecer un “deber ser” de las y los escolares en relación a sus sentimientos y emociones. Si bien toda institución formadora inculca determinadas actitudes, habilidades y conductas establecidas curricularmente<sup>241</sup>, no resulta prudente ni legítimo que se exija determinados estados de ánimo o emociones al desarrollar actividades concretas.

“Ser buen hijo e incentivar a sus padres a participar en el colegio, para que asistan a reuniones de apoderados, escuela para padres, eventos escolares, entre otros.  
Colaborar con entusiasmo y alegría al buen funcionamiento de la Escuela  
Mantener una actitud de cordialidad con los demás tanto dentro como fuera de la escuela”<sup>242</sup>.

Otro vicio normativo presente en los manuales analizados, constituye también una ilegalidad. Específicamente se refiere al intento de normar acciones y establecer deberes en ámbitos de la vida privada de las y los estudiantes, es decir, haciendo referencia situaciones que ocurren fuera del propio establecimiento.

“Mantener en todo momento y lugar, una presentación personal, modales, lenguaje y comportamientos adecuados, tanto al interior del establecimiento como fuera”<sup>243</sup>.

<sup>238</sup> Ortega, Rosario, “La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla”, Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 16.

<sup>239</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Salvador Sanfuentes, Pág. 15.

<sup>240</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Ecuador, Pág. 14.

<sup>241</sup> Magennzo, Abraham y Donoso, Patricio, “Los Objetivos Transversales de la Educación”, Ed. Universitaria, Santiago 1997.

<sup>242</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 25.

<sup>243</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Colombia, Pág. 6.

Por otra parte, en relación a los deberes asignados a las y los apoderadas/os, es posible identificar dos categorías complementarias:

- a) Vínculo de supervisión, guía y acompañamiento a las y los estudiantes, con deberes del tipo: Acompañar a su pupilo/a, conocer los resultados académicos y disciplina de su pupilo/a, asistir a reuniones y citaciones al establecimiento y responder económicamente por daños ocasionados por estudiantes, etc.
- b) Trato hacia otros/as adultos/as de la institución escolar, con deberes del tipo: Relacionarse de forma respetuosa o acatar normas y seguir conductos regulares, entre otros.

Al igual que en el caso de los deberes de las y los estudiantes, es posible detectar en algunos manuales de convivencia, un vicio normativo al establecer un “deber ser” para las y los apoderada/os, imponiendo cargas valóricas y anímicas en su vinculación con la comunidad educativa.

“Los apoderados tienen el deber de demostrar satisfacción y agrado por el trabajo escolar desarrollado en la escuela, disposición positiva para enmendar errores y solucionar problemas, manifestando, en caso de que hubiera discrepancias, un profundo respeto hacia las opiniones diferentes, no inmiscuyéndose en situaciones ajenas a su competencia y que son propias de la labor docente”<sup>244</sup>.

La cita escogida no sólo impone desde la normativa, una sensación de agrado y satisfacción por parte de las y los apoderadas/os de ese establecimiento, sino que además, se encarga de aclarar, que en caso de existir discrepancias, el o la docente, poseen los argumentos técnicos y políticos que otorgan razón y verdad. Pocos deberes encontrados en los manuales de convivencia, son tan explícitos en reproducir las asimetrías de poder propias de la cultura escolar de establecimientos municipales. En la formulación de este deber, se conjugan la estructura jerárquica, la distancia social y la comunión entre conocimiento y poder.

En las escasas formulaciones de deberes para docentes, directivos y asistentes de la educación, además de unas pocas alusiones generales al trato respetuoso o la puntualidad, suelen mezclarse y confundirse entre los deberes, la explicitación de las funciones y tareas puntuales que cada cargo (contractual) desarrolla en el establecimiento. Incluso llegando a detallar una a una, las responsabilidades laborales diarias de cada persona.

“Son deberes del personal Paradocente y Administrativo: a) Apoyar la labor de la Inspectoría General, tomar atrasos del alumnado b) Atender en forma amable y deferente a todos los miembros de la comunidad Educativa y público en General c) Avisar, antes de las 24 horas a la Inspectoría General, si está enferma o imposibilitada para asistir a la Escuela d) Revisar salas, patio y oficinas e informar por escrito durante su jornada a la Inspectoría General si encuentra algo incorrecto (aseo mal hecho o algún desperfecto) e) Tiene a su cargo la revisión de los baños, deberá informar por escrito a la Inspectoría General si encuentra algún desperfecto”<sup>245</sup>.

En definitiva, el apego a derecho de los manuales de convivencia analizados puede sintetizarse en cuatro ideas centrales:

<sup>244</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Ecuador, Pág. 11.

<sup>245</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 27.

- a) Débil coherencia con los cuerpos legales, lo que se expresa en bajos niveles de incorporación de los derechos fundamentales que diversas leyes y decretos establecen para los actores escolares.
- b) Invisibilización de docentes, directivos y asistentes de la educación en la formulación de derechos y deberes, no considerándolos como sujetos de derecho, ni tampoco como co-responsables de la convivencia escolar.
- c) Un reconocimiento condicionado de algunos derechos de estudiantes y apoderadas/os al cumplimiento de determinados deberes, a la supervisión del mundo adulto de la escuela o acotados a estructuras tradicionales de participación, todo lo cual reproduce una visión adultocéntrica y jerárquica de la institución escolar y el proceso de construcción de sujeto.
- d) Gran desarrollo en la formulación de deberes de estudiantes y apoderadas/os que en ocasiones incluso articula un “deber ser” (moral) que niega a estos actores como sujetos sociales reales, es decir, provistos de personalidad propia, estructuración valórica, visión de mundo, etc.

## 2. Abordaje de la Indisciplina.

La segunda dimensión de análisis de los manuales de convivencia escolar de establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, cuestiona el abordaje que la institución escolar realiza sobre los actos de indisciplina de las y los estudiantes. Se consideran dos subdimensiones, cada una enfocada en distintas formas de abordaje institucional: Faltas y sanciones y Resolución de conflictos.

### A. Faltas y Sanciones.

La primera subdimensión se relaciona con la tradicional forma de abordaje de la indisciplina: el castigo. Técnicamente, este mecanismo de abordaje se expresa en la definición normativa de tres elementos complementarios: las conductas consideradas faltas, los procedimientos de abordaje y las sanciones.

Al respecto, los Gráficos N° 07 y N° 08, muestran el grado de desarrollo de las definiciones de faltas y sanciones en los manuales de convivencia analizados. En ambos casos, el 90% de los documentos presentan un desarrollo explícito y acabado sobre el tema, constituyendo los dos indicadores de mayor desarrollo de toda la pauta de análisis. Probablemente, este gran desarrollo y suficiencia en la formulación de conductas consideradas faltas y explicitación de sanciones respectivamente, se deba a lo arraigado que esta la visión punitiva en la cultura escolar<sup>246</sup>.

---

<sup>246</sup> Carafi, Eric, “La Reducción de la Convivencia a lo Disciplinario”, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2011.

Gráfico N° 07

Explicitación de Acciones Consideradas Faltas en los Manuales de Convivencia Escolar.

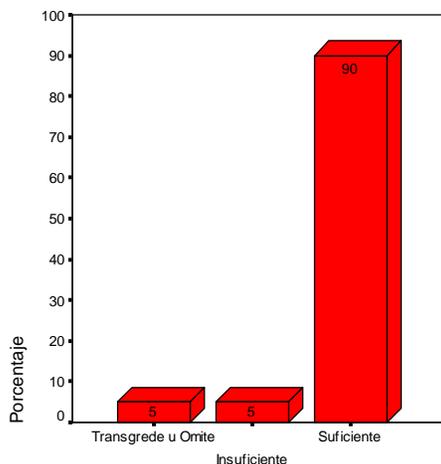
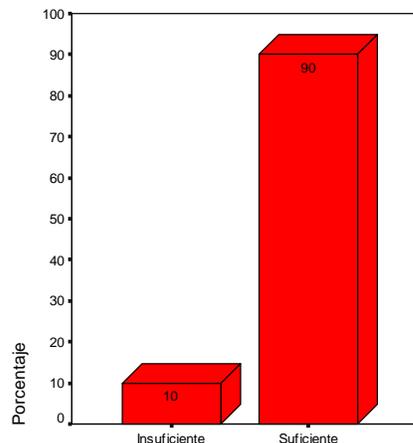


Gráfico N° 08

Explicitación de Sanciones en los Manuales de Convivencia Escolar.



De hecho, muchos documentos normativos presentan una gran sofisticación de codificaciones y tablas donde se detallan las posibles faltas y sanciones consideradas, llegando incluso constituirse en el único apartado de fácil disposición en las dependencias de algunos colegios<sup>247</sup>. Sin embargo, en ocasiones el formato utilizado para presentar los listados de faltas y sanciones, no permite una cómoda lectura, ni mucho menos facilita la difusión y apropiación de la normativa por parte de los diferentes estamentos de la comunidad escolar. En la mayoría de los casos, se trata de largas listas de acciones no necesariamente excluyentes entre sí, ni ordenadas temáticamente. Estos enormes listados de faltas y sanciones, muchas veces tienden a describir demasiados detalles de las acciones normadas, como si dar golpes de puño o de pie, constituyera faltas de distinta naturaleza o sentido. En definitiva, este ámbito normativo posee gran desarrollo, pero no necesariamente asertividad u operatividad reguladora.

La Tabla N° 17 presenta un esquema con las treinta principales acciones o comportamientos considerados faltas detectadas en los manuales de convivencia escolar analizados. El principal elemento común a todas las faltas detectadas, es que se trata de acciones y/o comportamientos de carácter individual o más bien, de responsabilidad individual. Se impone “una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona”<sup>248</sup>. Si bien estos actos acontecen en un ámbito social, como es el escolar, su formulación busca aislar las acciones y responsabilidades de cada uno de los actores involucrados, como si se tratase de situaciones separadas. Con esto se logra imponer la lógica binaria de víctima – agresor/a o culpable e inocente, donde la labor de abordaje, es sin duda, proteger a la víctima y castigar al culpable.

<sup>247</sup> Experiencia de investigadores/as del Núcleo de Educación del Dpto. de Sociología de la U. de Chile.

<sup>248</sup> Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 189.

Tabla N° 17  
Resumen de acciones y comportamientos considerados faltas en los manuales de convivencia escolar.

Irresponsabilidad Académica	Relaciones Sociales	Presentación y Accesorios Personales	Dañar al Establecimiento o al Mundo Adulto	Otras Acciones Indebidas.
No desarrollar las actividades pedagógicas.	Agredir verbalmente a otros/as.	Descuidar la higiene personal.	Generar desorden en términos generales.	Comer o beber en clases o actos.
Entorpecer el desarrollo de la clase (desorden).	Agredir físicamente a otros/as.	No utilizar el uniforme establecido.	Desobedecer instrucciones de docentes y directivos.	Circular por el establecimiento sin autorización.
Presentarse sin útiles o materiales.	Robar o deteriorar pertenencias de otros/as.	Utilizar accesorios estéticos.	Deteriorar o robar materiales o mobiliario del establecimiento.	"Mal uso" de Internet (ver pornografía, publicar asuntos escolares, acosos).
Presentar atrasos o inasistencias injustificadas.	Grabar o fotografiar sin autorización a otros/as.	Portar aparatos tecnológicos.	Mostrar desinterés en actos y ceremonias.	Consumir o traficar sustancias ilícitas.
No entregar trabajos o evaluaciones.	Desarrollar juegos de connotación violenta o erótica.		Adulterar o destruir documentación.	Portar armas o material pornográfico.
Copiar durante evaluaciones.	Expresar afectos efusiva o eróticamente.		Ocultar información al apoderada/o.	
	Acosar sexualmente a miembros de la comunidad escolar.		Deteriorar la imagen del establecimiento.	
			Participar en tomas y paros del establecimiento.	

El esquema de faltas ofrece una matriz de interpretación en base a cinco categorías ordenadoras:

- a) **Irresponsabilidad Académica:** Esta categoría de faltas se relaciona directamente con el proceso pedagógico de cada estudiante o más específicamente, con acciones o comportamiento de las y los estudiantes que debilitan o quebrantan los parámetros que en la escuela se estipulan para dicho proceso. Generar desorden en la sala o fugarse de clases, constituyen ejemplos paradigmáticos de esta categoría. Sin embargo, también caen en esta categoría realizar trabajos o estudiar una materia específica durante la clase de otro subsector, o cuestionar de “mala forma” contenidos o metodologías desarrolladas por las y los docentes.
- b) **Relaciones Sociales:** Esta categoría se relaciona con tipos de relaciones o formas de trato entre dos o más personas, que son valorados negativamente por al menos uno de los involucrados/as o por la propia institución escolar. La agresividad, el acoso o la vulneración de derechos de otros/as miembros de la comunidad escolar, aparecen como ejemplos claros de este tipo de faltas. Incluso algunas formas mutuamente aceptadas de tratos entre estudiantes, como determinados tipos de amistad o pololeo, podrían ser tipificados en esta categoría de faltas.
- c) **Presentación y Accesorios Personales:** Este grupo de faltas se relaciona con las características estéticas personales y la indumentaria que ostentan las y los estudiantes. Las acciones y comportamientos asociadas a esta categoría, se consideran un atentado a la homogeneidad anhelada por el poder disciplinario de la escuela. El verdadero problema en este tipo de faltas, es la existencia de la diferencia, la expresión de estéticas propias y diferentes, así como el ingreso de nuevas tecnologías, no manejadas por el mundo adulto a los centros educativos<sup>249</sup>.
- d) **Dañar al Establecimiento o al Mundo Adulto:** Esta categoría se focaliza en las acciones desarrolladas por las y los estudiantes, en relación a los estamentos adultos que trabajan en el establecimiento educacional, específicamente directivos, docentes y asistentes de la educación. Incluso se consideran faltas contra la escuela en términos generales como institución formadora. “Innumerables pautas de rechazo al sistema escolar, compartida por muchos estudiantes y expresada en ruidos, modales exagerados, indiferencia, actitudes provocativas y que por su carácter de oposición reiterada estarían afectando la armazón institucional, sus metas y proyectos educativos”<sup>250</sup>, están tipificadas como faltas de esta categoría. Deteriorar el mobiliario, conversar durante un acto cívico o participar de una toma, conllevan un desmedro de la cotidianeidad escolar y desafían conciente o inconcientemente la estructura jerárquica propia de la escuela.
- e) **Otras Acciones Indevidas:** Esta categoría agrupa una amplia gama de acciones de la más diversa índole, desde comer en clases hasta portar cuchillos. Todas tienen en común, que implican la pérdida del sentido del espacio escolar donde se desarrollan, es decir, no sólo obstaculizan el desarrollo de los procesos pedagógicos sino que posicionan a sus protagonistas en otras perspectivas de acción, por lo que constituyen una desvirtuación parcial o total del espacio escolar.

---

<sup>249</sup> Duarte, Claudio, “Mundos Jóvenes, Mundos Adultos” en *Revista Última Década* N° 16, CIDPA, Viña del Mar, 2002.

<sup>250</sup> Llaña, Mónica y Escudero, Ethel, “Establecimientos Educativos en Conflicto”, en *Revista Enfoques Educativos* N° 2, Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2000, Pág. 26.

Si bien estas cinco categorías estructuran y dan sentido a la diversidad de faltas tipificadas en los manuales de convivencia escolar, es necesario señalar, que al igual que lo señalado con los deberes de las y los escolares, en ocasiones también se consideran faltas algunas acciones que escapan de la jurisprudencia de la normativa interna de un colegio. Es decir, se consideran faltas acciones o comportamientos acontecidos fuera de los muros de la escuela o liceo, y que incluso son de difícil detección por parte de la vigilancia escolar.

También es posible detectar cierta tendencia en los documentos normativos, a tipificar como falta, cualquier actividad o comportamiento de las y los estudiantes que no haya sido debidamente sancionada y autorizada por algún adulto/a de la escuela. Es decir, más que la acción misma o sus consecuencias, lo que se tipifica como peligroso, es el accionar autónomo, el acto sin la supervisión adulta, el actuar sin permiso previo, fuera de lo ya establecido. “La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica”<sup>251</sup>. Nada puede quedar al azar, todo lo que acontece en un centro educativo es parte del poder disciplinario. Esta gran desconfianza hacia el mundo juvenil e infantil por parte del mundo adulto de la escuela se traduce en prohibiciones y protocolos de supervisión de cualquier iniciativa autónoma de las y los estudiantes.

“Por ningún motivo los alumnos y alumnas podrán realizar para sí o para terceros actividades no autorizadas por la dirección del colegio o que involucren al establecimiento, ya sea dentro o fuera de sus dependencias, con o sin ánimo de lucro, como pueden ser: beneficios, convivencias, excursiones, colectas, rifas u otras. Les está prohibido a las alumnas y alumnos del colegio propalar en la escuela o fuera de ella o a sus condiscípulos, publicaciones no permitidas por las leyes o no autorizadas por la dirección en forma expresa; en el mismo orden, objetos de uso o consumo reñidos con las leyes. En general cualquier otra que no está expresamente considerada en esta u otra clasificación y que conmueve la normal convivencia fuera o dentro del colegio y que a juicio de los docentes, profesor jefe, inspectoría y /o director/a sea considerada como grave”<sup>252</sup>.

Los manuales de convivencia escolar también tienden a tipificar como falta, las acciones de movilización propias del movimiento estudiantil, tales como paros, marchas y tomas. Nuevamente surge la idea de simulacro de participación<sup>253</sup>, pues sólo las instancias tradicionales de organización estamental son permitidas en los manuales de convivencia escolar. La adhesión a movimientos sociales activos y críticos, suele penalizarse normativamente.

“Planear, organizar, auspiciar y/o ejecutar tomas del establecimiento o hacer convocatorias a paros o unirse a ellos o a grupos, ya sean internos o externos al establecimiento”<sup>254</sup>.

Finalmente, todos los manuales analizados incluyen indicaciones que establecen al director/a como la figura responsable de tipificar como falta los posibles temas o acciones no consideradas con antelación, así como para decidir su forma de abordaje.

---

<sup>251</sup> *Ibíd.*, Pág. 144.

<sup>252</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Piloto Pardo, Pág. 22 – 23.

<sup>253</sup> Baudrillard, Jean, “Cultura y Simulacro”, Ed. Kairós, Barcelona, 1978.

<sup>254</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Darío E. Salas, Pág. 19.

En relación a las sanciones consideradas en los manuales de convivencia, es posible identificar un número reducido de opciones, que se traducen en retos y castigos desde una figura adulta de autoridad (docente, inspector/a, apoderada/o o director/a), hacia un/a estudiante infractor/a, reproduciendo la lógica adultocéntrica del proceso de disciplinamiento<sup>255</sup>. Los manuales de convivencia tienden a especificar la progresión de las medidas en función de la gravedad de las faltas y la reiteración de las o los infractores.

“El alumno podrá ser objeto de alguna de las siguientes sanciones, sin que necesariamente una sanción requiera como antecedente de alguna de las anteriores: a) Amonestación verbal b) Registro en libro de clases y/o en su ficha personal c) Citación del apoderado para toma de conocimiento de la falta d) Trabajo comunitario durante los recreos o después de la jornada e) Retiro obligatorio por el apoderado antes del término de la jornada (especialmente en alumnos de prebásica y primer ciclo) f) Suspensión de clases g) Condicionalidad de matrícula h) Asistencia sólo a rendir evaluaciones y a entregar o cumplir trabajos i) Cancelación de matrícula para el año siguiente j) Reubicación en otro establecimiento k) Cancelación inmediata de matrícula”<sup>256</sup>.

“a) Amonestación verbal b) Amonestación escrita c) Derivación del estudiante a inspectoría general y/o orientación d) Trabajos comunitarios e) Citación de apoderado f) Suspensión de uno a tres días g) Condicionalidad de matrícula h) Cambio de ambiente escolar i) Cancelación de matrícula”<sup>257</sup>.

Tal como lo señala el Gráfico N° 09, todos los documentos analizados consideran algún tipo de gradación en la relación de faltas y sanciones, mientras que el 75% de los mismos, desarrolla adecuada y operativamente esta graduación.

Gráfico N° 09

Gradación de Faltas en los Manuales de Convivencia Escolar.

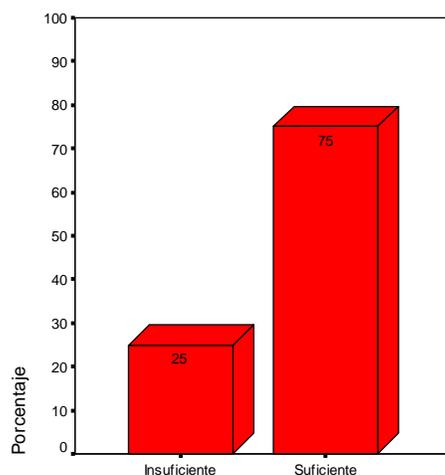
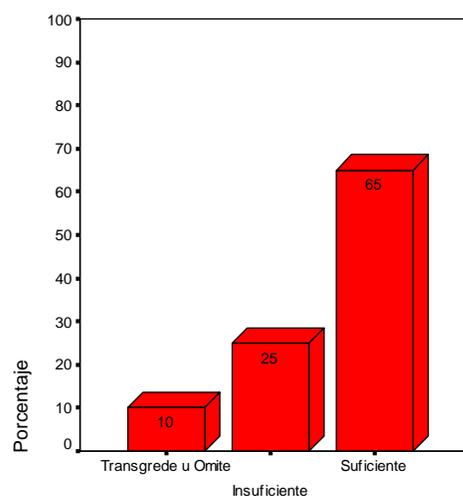


Gráfico N° 10

Procedimientos Disciplinarios en los Manuales de Convivencia Escolar.



<sup>255</sup> Duarte, Claudio, “Mundos Jóvenes, Mundos Adultos” en *Revista Última Década* N° 16, CIDPA, Viña del Mar, 2002.

<sup>256</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Alemania, Pág. 6.

<sup>257</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Industrial Eliodoro García Zegers, Pág. 19.

De igual manera, todos los documentos analizados, dividen la gravedad de las faltas y sanciones en tres categorías, siendo la nomenclatura más usada, la distinción entre faltas leves, graves y muy graves o gravísimas. Para cada nivel de faltas, se establecen sanciones respectivamente.

"Las faltas por parte de las alumnas serán clasificadas en leves, graves y muy graves, éstas últimas deben ser registradas en su hoja de vida del libro de clases y hoja de vida en archivo de inspección general"<sup>258</sup>.

El Gráfico N° 10, señala que el 90% de los manuales de convivencia escolar analizados, presentan procedimientos para el abordaje de la indisciplina, más aún, el 65% de los mismos, posee un desarrollo claro y operativo de este ámbito. Pese a esta claridad, algunos manuales de convivencia definen como procedimientos de abordaje, algunos mecanismos institucionales que otros documentos definen como sanciones. Tal es el caso de las anotaciones en los libros de clase o registros en hojas de vida, también las derivaciones a orientación e incluso la citación de apoderadas/os. Por otro lado, algunas sanciones aparecen sin ningún procedimiento que las sustente, no quedando claro cómo se concretizan en la realidad y cuáles son niveles de pertinencia y eficacia de dichas medidas. Tal es el caso de algunos trabajos comunitarios, sobre todo cuando se realizan después de la jornada normal de clases.

Pese a estas debilidades, el sentido general de los procedimientos es establecer un conducto regular que asciende jerárquicamente en función de resolver un caso de indisciplina. Si bien algunos manuales enfatizan los registros y evidencias que marcan cada etapa del procedimiento, como anotaciones, compromisos de acuerdo o registro de citación de apoderadas/os, lo más usual es que el procedimiento esté formulado en función de los actores que abordan el caso en cada etapa.

a) Diálogo entre el alumno y el profesor: Es la primera instancia de reflexión entre el alumno y el profesor, en donde se entregarán las estrategias necesarias para superar la situación, que puede estar relacionada con las actitudes sociales o de rendimiento.

b) Entrevista del profesor con los apoderados: Es la instancia donde el profesor jefe o de asignatura da a conocer al apoderado una situación no resuelta de su pupilo en relación a rendimiento o actitudes sociales, con el fin de aunar criterios en busca de su superación.

c) Consejo de profesores: Es la instancia en donde el profesor jefe presenta a los profesores del curso y de la Escuela el caso de aquellos alumnos que no han superado su problema de rendimiento o actitudes sociales, a pesar de haber recibido el apoyo necesario"<sup>259</sup>.

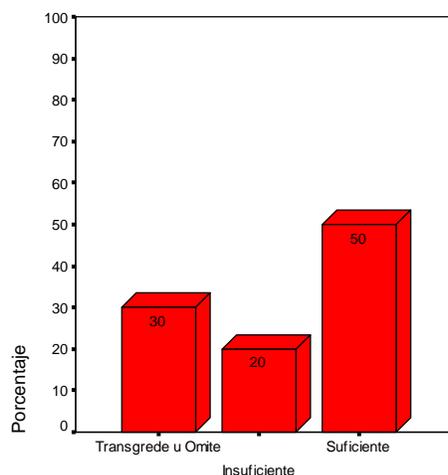
El Gráfico N° 11 informa sobre la presencia de instancias de apelación, como parte de los procedimientos disciplinarios regulares contemplados en los manuales de convivencia escolar analizados. Se aprecia que el 70% de los documentos cuenta en alguna medida con esta instancia y que la mitad de los mismos, presenta indicaciones claras y concretas sobre este tema.

<sup>258</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Isaura Dinator de Guzmán, Pág. 40.

<sup>259</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Doctor Luis Calvo Mackenna, Pág. 17.

Gráfico N° 11

Existencia de Procedimientos de Apelación a Sanciones en los Manuales de Convivencia Escolar.



La idea central de los procedimientos de apelación, consiste en la posibilidad otorgada a un/a estudiantes y su apoderada/o de solicitar la revisión de determinadas medidas extremas, como suspensión indefinida o cancelación de matrícula. En ningún documento normativo se considera la posibilidad de apelación frente a otras sanciones menos drásticas. En la mayoría de los casos, la revisión de las sanciones es realizada por el consejo de profesores/as del establecimiento u otra instancia colegiada. Ningún manual incluye estudiantes como integrantes de dichas instancias.

"Las sanciones consignadas en los puntos 4.2.8; 4.2.9, y 4.2.10 podrán ser apeladas por el apoderado del afectado(a), mediante presentación escrita al Director(a) de la Escuela

La apelación será vista por una comisión integrada por el profesor jefe del sancionado(a), el Director en representación del Equipo de Gestión, el Presidente(a) del Centro General de Padres y Apoderados, el Presidente del Subcentro del curso al cual pertenece el afectado(a) y un profesor elegido por sorteo de entre los que sirven clases en el curso.

La Comisión que será presidida por el miembro del Equipo de Gestión (Director), revisará los antecedentes de la apelación, las causas que dieron origen a la medida adoptada y todos los antecedentes escolares del alumno.

La Comisión ratificará, modificará o dejará sin efecto la sanción por mayoría simple, comunicándola por escrito al apoderado del afectado y la Dirección de la escuela. Su fallo será inapelable"<sup>260</sup>.

"Instancia de apelación: Cuando se proceda a reubicación del alumno este tendrá derecho a apelar de la medida, en un plazo no mayor a tres días. Dicha apelación, será presentada por el apoderado(a) mediante un escrito dirigido al director, el cual analizará esta instancia en un tiempo de 5 días hábiles, con el Consejo Coordinador del Establecimiento y su dictamen tendrá carácter resolutivo."<sup>261</sup>

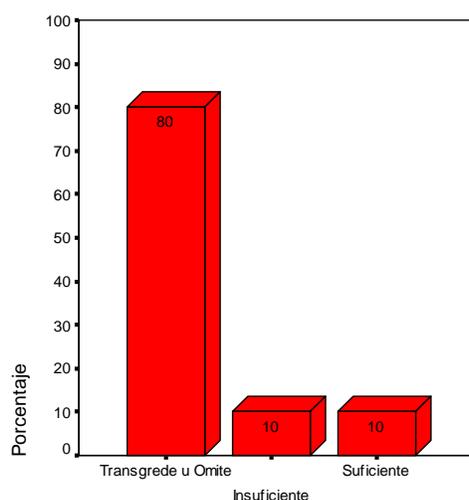
<sup>260</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Alemania, Pág. 6.

<sup>261</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Darío E. Salas, Pág. 38.

## B. Resolución de Conflictos.

La segunda subdimensión analizada, se relaciona con la posibilidad de abordaje de conflictos escolares a través de estrategias de resolución alternativas de conflictos (ERAC), tales como la mediación, el arbitraje u otra metodología de diálogo. El Gráfico N° 12 señala que en el 80% de los manuales, no se contempla esta opción y que sólo en el 10% ésta se concretiza a través de indicaciones y procedimientos claros.

Gráfico N° 12  
Consideración de ERAC en los Manuales de Convivencia Escolar.



En los manuales donde se considera apropiadamente esta metodología de abordaje, se aprecia lo incipiente o innovador de la estrategia.

“El Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra desde las declaraciones del Proyecto Educativo Institucional, acorde a las políticas educacionales y las metodologías de vanguardia en materia de resolución de conflictos, y acogiendo la propuesta de los distintos estamentos de la comunidad escolar, empleará la metodología de la mediación para resolver toda situación conflictiva que se genere entre algunos de sus actores y que como consecuencia dañe las relaciones interpersonales y/o el clima de convivencia”<sup>262</sup>.

“Los alumnos tendrán derecho a la intervención de un mediador para resolución de conflictos asesorados por la orientadora capacitada en esta técnica”<sup>263</sup>.

Implementar estas estrategias requiere definiciones claras sobre los casos abordables a través de esta vía en los manuales de convivencia, así como la definición normativa de tiempos, espacios y responsables de llevar a cabo estos procesos. La ausencia de esta alternativa en las normativas, mantiene y reproduce la tradicional visión individualista, punitiva y vertical del abordaje de los conflictos en los centros educativos.

<sup>262</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra, Pág. 50.

<sup>263</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo República de Brasil, Pág. 34.

En definitiva el abordaje de la indisciplina de los manuales de convivencia analizados puede sintetizarse en cuatro ideas centrales:

- a) Existe un gran desarrollo de los manuales de convivencia escolar en la explicitación de las acciones consideradas faltas y en las sanciones aplicables por establecimiento. Sin embargo, el formato utilizado para presentar las faltas y sanciones tiende a ser la formulación de largas listas de acciones no necesariamente excluyentes entre sí, ni ordenadas temáticamente, lo que dificulta su operatividad y uso.
- b) Las faltas mencionadas en los manuales de convivencia pueden agruparse en cinco categorías: Irresponsabilidad académica, Relaciones sociales, Presentación y accesorios personales, Dañar al establecimiento o al mundo adulto, Otras acciones indebidas. Existe además la tendencia a tipificar como falta, cualquier actividad o comportamiento de las y los estudiantes que no haya sido debidamente sancionada y autorizada por algún adulto/a de la escuela.
- c) Las sanciones consideradas en los manuales de convivencia se traducen en retos y castigos desde una figura adulta de autoridad (docente, inspector/a, apoderada/o o director/a), hacia un/a estudiante infractor/a, reproduciendo la lógica adultocéntrica del proceso de disciplinamiento.
- d) Las estrategias de resolución alternativa de conflictos tienden a estar ausentes de las normativas internas de los establecimientos educacionales o presentar importantes vacíos.

### 3. Regulaciones.

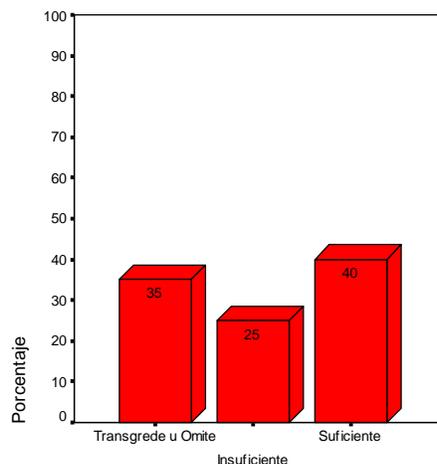
La tercera dimensión de análisis se refiere a las normas e indicaciones que regulan y definen los distintos ámbitos de interacción propios de la convivencia escolar, es decir, regulaciones que informen y guíen en el funcionamiento de la cotidianeidad de un centro educativo, considerando las siguientes subdimensiones: Interacciones, Tiempo y espacio, Uniforme escolar y la Relación familia – escuela.

#### A. Interacciones.

La primera subdimensión de análisis, se relaciona con dos tipos particulares de interacción que se desarrollan cotidianamente al interior de las comunidades educativas. Primero las relaciones de trabajo pedagógico entre docentes y estudiantes, y segundo, las relaciones afectivas al interior de la comunidad escolar.

El Gráfico N° 13, señala que sólo el 40% de los documentos contienen indicaciones claras y explícitas sobre el trabajo pedagógico, en otro 25% las indicaciones son insuficientes, mientras en el 35% restante de las normativas, no se considera este ámbito.

Gráfico N° 13  
Regulaciones sobre el Trabajo Pedagógico en los Manuales de Convivencia Escolar.



La forma de abordar estas regulaciones tiende a ser bastante homogénea y se relaciona con la invisibilización de los actores adultos que trabajan en la escuela. Específicamente, todas las indicaciones sobre este ámbito se formulan a través de dos mecanismos: deberes de estudiantes y tipificación de faltas. En el caso de los deberes, se enfatiza el compromiso y proactividad por parte de las y los estudiantes en relación a su proceso pedagógico, así como los grados de obediencia que deben presentar frente al rol docente.

"Participar activa y responsablemente en la clase realizando el trabajo propuesto por el profesor. La sala de clases, debe ser un lugar que permita que ambos actores del proceso educativo, profesor y estudiantes puedan cumplir con los objetivos planificados"<sup>264</sup>.

"El alumno deberá demostrar interés en el trabajo escolar y esforzarse por lograr rendimientos acordes a su real capacidad.

Cumplir responsablemente con los trabajos escolares solicitados en los diferentes subsectores, contemplados en el plan de estudio.

Rendir pruebas establecidas"<sup>265</sup>.

"Ingresar puntualmente a la sala al inicio de cada clase.

Permanecer en la sala de clases hasta el toque del timbre y solo salir temporalmente de ésta con autorización del profesor/a.

Respetar a sus compañeros/as cuando éstos sean interrogados o estén dando una disertación o aporte al desarrollo de la clase.

Mantenerse en el puesto asignado por el profesor/a jefe en el aula, salvo que otro profesor/a de algún subsector requiera un cambio temporal de la clase"<sup>266</sup>.

Ningún documento normativo considera al grupo curso como un relevante en las regulaciones de este ámbito. Todos los manuales consideran al estudiante de forma individual, aislando sus deberes y posibles

<sup>264</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Industrial Eliodoro García Zegers, Pág. 14.

<sup>265</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Salvador Sanfuentes, Pág. 15.

<sup>266</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Colombia, Pág. 3.

faltas del resto del curso. "Se trata pues de un proceso ideológico, cuyo postulado fundamental es la reducción de lo social a lo individual"<sup>267</sup>, así, cualquier problemática social o estructural se reduce a lo individual, la falta de oportunidades al fracaso individual, el acceso a ellas como éxito del mismo tipo, finalmente, el individuo se siente dueño de su destino, apartado o aislado completamente de otros individuos que viven sus mismas condicionantes. Más aún, la tipificación de faltas enfatiza la obediencia y pasividad de las y los estudiantes, pues sus iniciativas parecieran ser consideradas sólo interrupciones del quehacer pedagógico.

"Interrumpir clases con gestos, palabras o modales que inciten a la risa y el desorden.

Presentarse a clases desaseado o con la ropa en desorden.

Dedicarse en clases a actividades de otro subsector

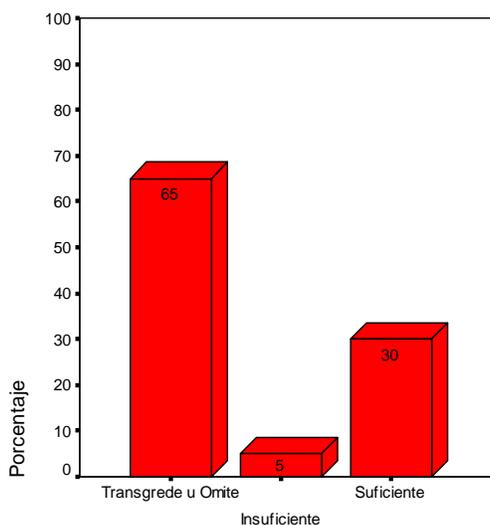
Expresarse en clases con gestos y modales desagradables, que perturben el trabajo de los demás"<sup>268</sup>.

"Es falta no acatar el orden del profesor/a, no hacer caso de las indicaciones dadas"<sup>269</sup>.

En relación a las relaciones afectivas en la comunidad educativa, el Gráfico N° 14 señala que el 65% de los manuales de convivencia transgrede derechos fundamentales de las y los estudiantes al abordar esta temática.

Gráfico N° 14

Regulaciones sobre Relaciones Afectivas en los Manuales de Convivencia Escolar.



La mayoría de los manuales de convivencia (65%) intenta prohibir y tipificar como falta el pololeo entre estudiantes e incluso las manifestaciones de afecto en términos generales. Sin embargo, esto no resulta

<sup>267</sup> Charlot, Bernard, "Educación, Cultura e Ideología". Ediciones Anaya, Madrid 1981, Pág. 29.

<sup>268</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Darío E. Salas, Pág. 33.

<sup>269</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Salvador Sanfuentes, Pág. 18.

legítimo, pedagógico ni operativo. No es posible que la institución escolar pretenda controlar e impedir los afectos y las emociones entre las personas que se relacionan cotidianamente en su interior.

“Es falta leve el pololear y tener manifestaciones amorosas inadecuadas”<sup>270</sup>.

“Se considera falta que los alumnos y alumnas muestran manifestaciones de afectos amorosos entre parejas, en cualquier actividad interna como externa”<sup>271</sup>.

Desde una perspectiva más amplia y certera, lo que si es posible y quizás necesario regular, son las manifestaciones públicas de dichas relaciones afectivas, así como los lugares y circunstancias propias de cada conducta o comportamiento. Lo interesante de otros manuales, es que intentan impregnar de sentido pedagógico la regulación de este ámbito de la convivencia escolar, poniendo énfasis en la distinción público – privado.

“Actuar con respeto y dignidad en la manifestación de la sexualidad, cuyas expresiones son algo propio del ámbito privado de las personas, evitando actitudes y conductas exhibicionistas de cualquier tipo, que violenten la sensibilidad o moral de las personas”<sup>272</sup>.

“Las manifestaciones afectivas de connotación sexual forman parte de la intimidad de cada persona, por lo tanto, se deberá mantener una actitud cuidadosa, reservada y cautelosa de manera de no transgredir los derechos de la comunidad”<sup>273</sup>.

## B. Tiempo y Espacio Escolar.

La segunda subdimensión de análisis focaliza la atención en las regulaciones que la normativa escolar presenta respecto a ámbitos específicos de la cotidianeidad escolar, que presentan gran relevancia para la convivencia y los procesos pedagógicos. Al respecto, la Tabla N° 18 presenta los porcentajes de presencia y suficiencia de las regulaciones en estos temas.

---

<sup>270</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Polivalente Libertador José de San Martín, Pág. 11.

<sup>271</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra, Pág. 37.

<sup>272</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 38.

<sup>273</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Darío E. Salas, Pág. 33.

Tabla N° 18  
Porcentaje de frecuencia de cada categoría en el establecimiento regulaciones.

Regulaciones sobre	Transgrede u Omite	Considera Insuficientemente	Considera de forma Suficiente
Horarios de la jornada escolar.	25 %	30 %	45 %
Uso de infraestructura y espacios comunes.	0 %	60 %	40 %
Recreos.	70 %	20 %	10 %
Colación y uso del comedor.	85 %	5 %	10 %
Paseos de curso y salidas pedagógicas.	65 %	15 %	20 %
Actos y actividades extracurriculares.	20 %	70 %	10 %
Transporte escolar.	95 %	0 %	5 %
Seguro de accidentes escolares.	30 %	50 %	20 %

Ninguno de los ámbitos consultados presenta gran presencia en los manuales de convivencia analizados. Sólo la explicitación de los horarios de la jornada de clases esta suficientemente explicitada en el 45% de los documentos. Por su parte, el uso de la infraestructura escolar, es el único ámbito presente en todos los manuales analizados, aunque aparece de forma clara y completa, sólo en el 40% de ellos. En el otro extremo, resalta el tema de transporte escolar, el que si bien posee un decreto ministerial que lo regula y asigna a la dirección de cada establecimiento la responsabilidad de mantener un catastro, sólo aparece consignado en un 5% de los documentos. Las regulaciones sobre el momento de colación y el uso del comedor, también aparecen entre las más ausentes de la normativa escolar, con completa omisión en el 85% de los manuales. Le sigue las regulaciones sobre recreos con un 70% de ausencia y luego las salidas pedagógicas y paseos de curso, con 65% de omisión de indicaciones.

La mayor parte de los ámbitos consultados, que son propios de la convivencia de un establecimiento, están prácticamente fuera de la normativa, es decir, sin protocolos establecidos ni responsables oficiales, por lo que podrían caer en la espontaneidad o el olvido. Más aún, los manuales que si abordan estos temas, tienden a hacerlo desde indicaciones poco claras o inoperantes sobre cada tema, más bien, sólo desde el reconocimiento de derechos y deberes de las y los estudiantes.

En el caso de la infraestructura, se suele considerar un derecho de las y los estudiantes utilizar los recursos didácticos, materiales e infraestructura disponibles en el establecimiento educacional, aunque normalmente se le condicione a través del requisito de contar con la debida autorización de algún adulto/a que trabaje en el centro educativo.

"Efectuar legítimo uso de las dependencias, recursos materiales y de implementos de que se encuentre dotado el establecimiento"<sup>274</sup>.

<sup>274</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Piloto Pardo, Pág. 13.

“Utilizar las dependencias, infraestructura y equipamiento que estén dispuestos para el uso de los estudiantes y con autorización correspondiente.

Usar como corresponda cada una de las dependencias, mobiliario, equipamiento tecnológico, biblioteca y material didáctico que el establecimiento posee y esté a disposición de los alumnos”<sup>275</sup>.

“Aprovechar y utilizar, autorizados por la dirección, toda la infraestructura del establecimiento y sus recursos para lograr un desempeño, con plena realización de los objetivos del presente reglamento”<sup>276</sup>.

Todos los manuales de convivencia escolar analizados, poseen algún artículo o indicación que establece que el o la apoderada/o de cada estudiante, debe responder económicamente por daños o destrozos en el mobiliario o infraestructura del establecimiento que ocasione su respectivo pupilo/a. Esta medida busca resguardar, aunque sea en parte, las condiciones materiales del sistema municipal de educación.

“Todo daño material que cause el alumno, deberá ser reparado o reemplazado con cargo al apoderado. Si existiesen responsabilidades individuales o grupales, estas deberán ser definidas por Inspectoría General”<sup>277</sup>.

Los momentos de recreo, pese a su incidencia en la conflictividad escolar, constituyen un ámbito muy olvidado de la normativa, sin embargo, es posible encontrar pequeñas menciones y la asignación de determinados tipos de deberes.

“El recreo es un momento para recrearse y compartir sanamente con otros (otras). Durante este momento se debe: a) Permanecer en los patios y no en las salas de clases, escalas o pasillos del segundo y tercer piso. B) Evitar los juegos bruscos que puedan provocar un daño a sí mismo como a los demás. Por no contar con espacios suficientes, no es posible jugar a la pelota en tiempos de recreo pues atenta contra la seguridad del resto de la comunidad escolar.

Al toque de campana que indica el fin de recreo, dirigirse caminando a su sala de clases directamente sin desviarse hacia el baño u otros sectores”<sup>278</sup>.

Se aprecia un esfuerzo institucional por regular la recreación de las y los estudiantes, es decir, normar qué pueden y no pueden hacer justamente, cuando la institución les dice que pueden descansar y relajarse. Precisamente “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplina”<sup>279</sup>. El control de los cuerpos es la base del poder disciplinario, por lo que la escuela no puede permitir el libre tránsito durante los momentos de recreación, ni siquiera la libertad de desarrollar determinados juegos considerados nocivos o peligrosos. Los argumentos de seguridad o falta de infraestructura, siempre servirán de excusa para evitar la expresión descontroladas de energías que la institución debe direccionar y encauzar.

En cuanto al momento de almuerzo y al uso de comedores, los manuales de convivencia se presentan muy escasos de indicaciones concretas e incluso de simples menciones. Sólo fue posible detectar un par de artículos o indicaciones tendientes a enfatizar los requisitos administrativos y de control, en la asignación y entrega de beneficios sociales como las becas alimentarias de la JUNAEB.

<sup>275</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Polivalente Libertador José de San Martín, Pág. 2.

<sup>276</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Doctor Luis Calvo Mackenna, Pág. 11.

<sup>277</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Salvador Sanfuentes, Pág. 17.

<sup>278</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de México, Pág. 7.

<sup>279</sup> Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 141.

“Las alumnas beneficiarias de almuerzo escolar deben presentar su carné de identificación de almuerzo escolar y almorzar todos los días de la semana. Deben presentar su carné de identificación de desayuno o almuerzo escolar y hacer uso diario de este beneficio si es seleccionada”<sup>280</sup>.

Sin embargo, más allá de este requisito, la hora de colación y las interacciones en los comedores, suelen generar muchos problemas de convivencia y situaciones emergentes para la institución escolar, por lo que claramente, constituye uno de los vacíos más urgentes de incorporar en la planificación y regulación normativa.

En relación a las regulaciones sobre actos cívicos, ceremonias escolares y actividades extracurriculares, los manuales de convivencia sólo presentan indicaciones a partir de deberes, derechos y tipificación de faltas de las y los estudiantes. Es decir, pese a la solemnidad que se pretende, tengan las ceremonias y actos o la gran posibilidad pedagógica que conlleva integrar intereses y gustos juveniles e infantiles en las actividades de libre disposición, los manuales no presentan ningún desarrollo específico sobre estos temas. Desde los deberes, se enfatiza en el “buen comportamiento” y el respeto a las normas de conducta. También en el respeto por los símbolos patrios y las actitudes de atención y solemnidad que como “público” deben presentar las y los estudiantes.

“En los actos cívicos, el comportamiento deberá ser adecuado a la situación, escuchando y manifestando respeto hacia los símbolos patrios, hacia si mismo y hacia los demás”<sup>281</sup>.

Desde el reconocimiento de derechos, se enfatiza en la oportunidad de las y los estudiantes en participar en actividades complementarias al currículo, que puedan parecerles atractivas. Derechos siempre condicionados a los cupos disponibles y a los recursos económicos del sistema de educación municipal.

“Participar de las actividades extracurriculares ofrecidas por el Liceo de acuerdo a los cupos disponibles asumiendo personalmente la responsabilidad en el desarrollo de las mismas”<sup>282</sup>.

Finalmente, desde la tipificación de faltas, se sanciona la generación de desorden, el irrespeto a los símbolos patrios o las personas que estén hablando o presentando algo desde el escenario de un acto o incluso, la negativa a participar o el mostrar desinterés por las actividades en cuestión.

“Se considera falta Los alumnos y alumnas se niegan a representar al colegio en actividades deportivas o culturales sin causa justificada”<sup>283</sup>.

Finalmente, en relación al seguro de accidentes escolares, los manuales de convivencia escolar, tienden a presentar dos tipos de indicaciones o regulaciones. Por una parte, el establecimiento del seguro como un derecho propio de las y los estudiantes. Y por otra parte, el establecimiento de medidas o indicaciones sobre seguridad y prevención de riesgos al interior del establecimiento educacional. Sólo en un 20% de los documentos ambos tipos de indicaciones se complementan y operativizan adecuadamente.

---

<sup>280</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Isaura Dinator de Guzmán, Pág. 28.

<sup>281</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de México, Pág. 8.

<sup>282</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Confederación Suiza, Pág. 8.

<sup>283</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra, Pág. 39.

“Los estudiantes quedarán sujeto al seguro escolar, contemplado en el artículo 3º de la Ley N° 16.744, por los accidentes que sufran durante sus estudios, o en la realización de su práctica educacional o profesional, en las condiciones y con las modalidades que se establecen en el presente decreto”<sup>284</sup>.

“Sobre accidentes de los alumnos: Para evitar y solucionar los accidentes de los alumnos, existen en el colegio las siguientes normas: a) Seguro escolar de accidente, encargada una para-docente b) Enseñanza de normas de prevención de riesgos c) Enseñanza de normas de tránsito, uso de vías y medios de movilización d) Panel de prevención de riesgos e) Todos los alumnos deben cancelar el derecho a uso de la ambulancia contratada por la Asociación de Centros de Padres de la Municipalidad de Santiago”<sup>285</sup>.

### C. Uniforme Escolar.

La tercera subdimensión se relaciona con la implementación de un determinado uniforme escolar y los requisitos estéticos que se imponen a las y los estudiantes. Al respecto, los Gráficos N° 15 y N° 16, muestran que tanto las regulaciones sobre el uniforme, como las relacionadas a la estética de las y los estudiantes se presentan en prácticamente todos los manuales de convivencia escolar con un 100% y 95% respectivamente. En todos los manuales de convivencia se establece y define un uniforme escolar de uso obligatorio, aunque en un 15% de los documentos, estas indicaciones presentan algún grado de imperfección o insuficiencia. Por su parte, los requisitos estéticos presentan un 55% de completud y suficiencia en sus indicaciones, mientras el otro 40% posee diversos grados de insuficiencia. Sólo en un documento analizado, no se explicitan requisitos estéticos más allá del uso obligatorio del uniforme escolar.

Gráfico N° 15

Regulaciones sobre Uniforme Escolar en los Manuales de Convivencia Escolar.

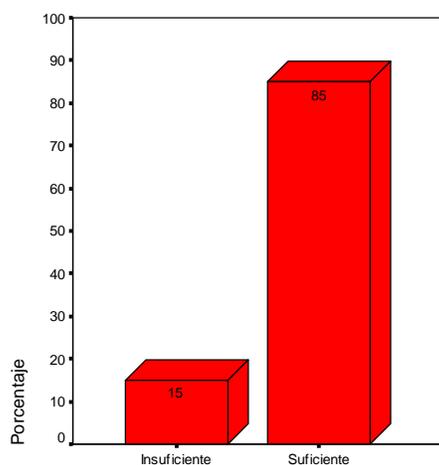
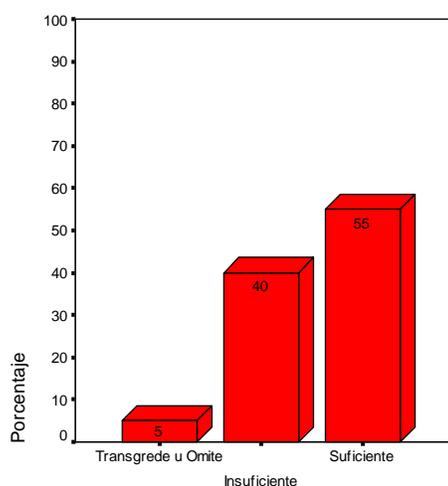


Gráfico N° 16

Regulaciones sobre Estética Personal en los Manuales de Convivencia Escolar.



<sup>284</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Colombia, Pág. 16.

<sup>285</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 11.

Tal como se ha señalado anteriormente, la construcción de sujeto que realiza la institución escolar, conlleva un gran componente de homogenización de las y los individuos<sup>286</sup>, proceso que también abarca las dimensiones estéticas en la construcción de identidad. La diversidad de las personas se reduce a la homogeneidad estandarizada de los casos a tratar. “El alumno/a casi nunca es considerado de forma personal como un individuo concreto, sino que, con mucha frecuencia, es considerado uno más de un grupo”<sup>287</sup>.

Este proceso intenta “normalizar” y construir una subjetividad acorde a las estructuras de poder vigentes en la sociedad donde se inserta la institución escolar, por ello invierte tanta energía en neutralizar y combatir los resquicios de diversidad y diferencia que no puede controlar. “La primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de cuadros vivos que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas”<sup>288</sup>. El disciplinamiento escolar suele estar acompañado de argumentos normativos que justifican sus procedimientos, algunos de ellos apelan incluso a la idea de que la uniformidad es un criterio democrático y antidiscriminación.

“La escuela exige vestimenta escolar, como una conducta favorecedora del clima de trabajo y orden que debe existir en el proceso educativo y como elemento democratizador y antidiscriminatorio”<sup>289</sup>.

Esta construcción de identidades homogéneas y funcionales al aparato productivo, conllevan una fuerte diferenciación por género entre las y los estudiantes, lo que en el ámbito estético, implica especificar estéticas diferenciadas para cada género. Además, la elaboración de múltiples estereotipos que se cargan valóricamente y moralmente como “correctas” o “incorrectas” en cada caso. La diferenciación estética de géneros, reproduce las lógicas tradicionales de lo considerado femenino y masculino de la sociedad patriarcal<sup>290</sup>, que se intenta expresar en las anticuadas figuras de “señorita” y “señorito”, que caracterizaron los orígenes del sistema escolar, aunque la realidad de las escuelas actuales cada vez más, tensiona dicho ideal en relación a la composición social, económica, familiar y estética de las y los estudiantes.

“El cabello en varones debe ser de corte escolar (largo no más del cuello de la camisa), aseado, sin teñidos, adornos o peinados extravagantes.

Las niñas: aseado, corto o largo (en este último caso debe ir debidamente peinado, atado con cinta azul o blanca o un cintillo, sin tintura, arreglos o cortes extravagantes

El alumno varón debe presentarse debidamente afeitado en caso de que esté en condiciones de hacerlo.

Las alumnas no pueden presentarse en el colegio en horas de clases sin su uniforme escolar, ni usando pintura en labios, ojos, maquillaje, etc.

Ningún alumno o alumna puede presentarse con “piercing”, o en el caso de varones con aros. Ningún alumno o alumna puede usar alhajas”<sup>291</sup>.

<sup>286</sup> Llaña, Mónica, “La Convivencia en los Espacios Escolares”, Dpto. de Educación, U. de Chile, Santiago, 2011; Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

<sup>287</sup> Ortega, Rosario, “La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla”, Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 16.

<sup>288</sup> Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 152.

<sup>289</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Alemania, Pág. 3.

<sup>290</sup> Hernández, Adriana y Reybet, Carmen, “Acerca de Masculinidades, Femenidades y Poder en las Escuelas”, en Anales de la Educación Común N° 4, Buenos Aires, 2006; Flores, Raquel “Violencia de Género en la Escuela”, en Revista Iberoamericana de Educación N° 38, Madrid, 2005.

<sup>291</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Piloto Pardo, Pág. 15.

"A todos los alumnos especialmente niñas no les está permitido en su presentación personal: maquillaje, tinturas en su pelo ni uñas pintadas, tampoco corresponde al uniforme escolar el uso de zapatillas, camisetas de colores, piercing, aros llamativos, collares, pulseras, adornos etc."<sup>292</sup>.

"Juntamente con su vestimenta, los alumnos deben venir con sus cabellos cortados como corresponde a un escolar o tomados, en el caso de las niñas, de manera tradicional. Se deben abstener del uso de gorras (dentro de la sala de clases, actos cívicos y ceremonias oficiales), muñequeras y adornos ajenos a la presentación de un estudiante de enseñanza básica. Igualmente, las niñas deben desechar los maquillajes u otros objetos ajenos al trabajo y vestimenta escolar. La presentación personal implica una adecuada higiene personal, por tanto, los alumnos deben asistir con sus cara y manos bien lavadas (de ser posible baño matinal), sus cabellos peinados como corresponde a un escolar, sus ropas limpias"<sup>293</sup>.

Incluso los hábitos de higiene parecen secundarios frente al control de la diferencia o la aparición de estéticas que vulneren la estricta separación de lo masculino y lo femenino, como al parecer se interpreta que un varón utilice el cabello largo o decida llevar aros.

También es necesario señalar, que los requisitos estéticos presentes en todos los manuales de convivencia, sólo afectan a las y los estudiantes, dejando absolutamente fuera de la norma a los demás miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, al analizar las regulaciones sobre el uso de aparatos tecnológicos por parte de las y los estudiantes, es necesario recordar uno de los "puentes rotos" propuestos por Claudio Duarte<sup>294</sup> como desencuentro generacional en la escuela. Específicamente aquel que pone el acento en el uso de recursos informáticos y electrónicos por parte de estudiantes, que serían desconocidos o poco manejados por las y los adultos/as de la escuela. Esta situación tendría a desconfigurar la tradicional forma jerárquica de traspaso de conocimientos.

Frente a esto, las regulaciones se dividen entre aquellas que proponen la prohibición y sanción del uso de la tecnología, y por otra parte, las que tienden a regular su uso en función de los procesos pedagógicos y sus momentos de uso. El Gráfico N° 17 presenta esta dicotomía. El 55% de los manuales prohíbe el porte y sanciona el uso de aparatos tecnológicos, mientras el 45% restante, intenta regular su uso e incorporarlo (con o sin éxito) a la labor docente.

---

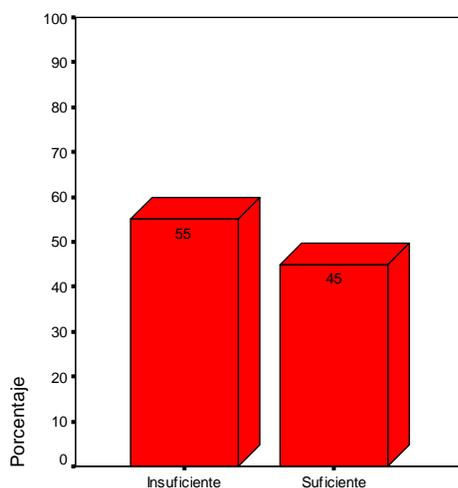
<sup>292</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Doctor Luis Calvo Mackenna, Pág. 15.

<sup>293</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Alemania, Pág. 3.

<sup>294</sup> Duarte, Claudio, "Mundos Jóvenes, Mundos Adultos" en Revista Última Década N° 16, CIDPA, Viña del Mar, 2002.

Gráfico N° 17

Regulaciones sobre Uso de aparatos Tecnológicos en los Manuales de Convivencia Escolar.



En la primera perspectiva, se inscriben indicaciones que prohíben absolutamente los elementos tecnológicos y enfatizan que el establecimiento educacional no se hace responsable de sus cuidados o posibles pérdidas o deterioros.

"Los alumnos(as) no tienen permitido el uso de MP3, MP4, teléfonos celulares y otros artículos electrónicos (Alisadores, encrespadores, secadores de pelo etc.), por lo tanto el establecimiento no se hace responsable por daños, destrozos o pérdida de estos artículos.

Es facultad de los docentes retirar cualquier objeto electrónico o de otro tipo que distraiga o sea motivo de perturbación del desarrollo de las actividades pedagógicas"<sup>295</sup>.

"No se permite grabar las clases con celulares, cámaras u objetos similares. Los celulares y reproductores deberán ser apagados en las horas de clases"<sup>296</sup>.

"Son faltas leves: Uso indebido de teléfonos celulares, equipos de audio y reproducción en horas de clases, talleres y otros encuentros de trabajo al interior de la escuela"<sup>297</sup>..

Por otra parte, algunos manuales de convivencia, incitan a incorporar el uso de estos elementos en los procesos pedagógicos, señalando que su uso sólo se permite en tiempos libres o actividades de clase que los requieran.

"Los pendrive, MP3, MP4, diskman o bloockberry, sólo pueden ser usados en recreos. Si fuera necesario usarlo en clases sólo se permitirá en situaciones planificadas con el o la profesora"<sup>298</sup>.

<sup>295</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo República de Brasil, Pág. 37.

<sup>296</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Darío E. Salas, Pág. 30.

<sup>297</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Salvador Sanfuentes, Pág. 17.

<sup>298</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 38.

Cabe señalar que el uso de Internet, también se presenta bastante regulado en los manuales de convivencia analizados, en los que siempre se enfatiza la prohibición de utilizar la red para consumir pornografía o contenidos considerados violentos.

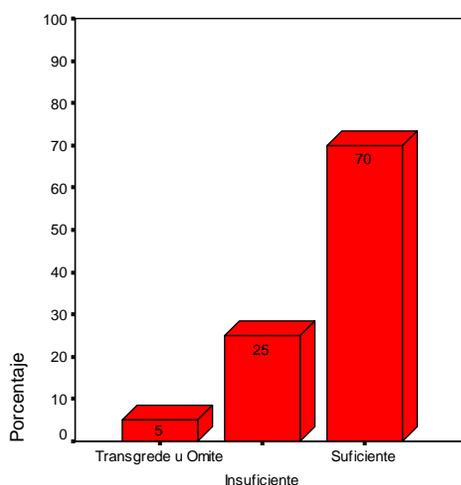
"Hacer mal uso de Internet (juegos o visitar paginas pornográficas y/o no contempladas en el área académica)"<sup>299</sup>.

"Falta grave: Utilizar Internet dentro del liceo para navegar por páginas pornográficas o contenido violento o macabro"<sup>300</sup>.

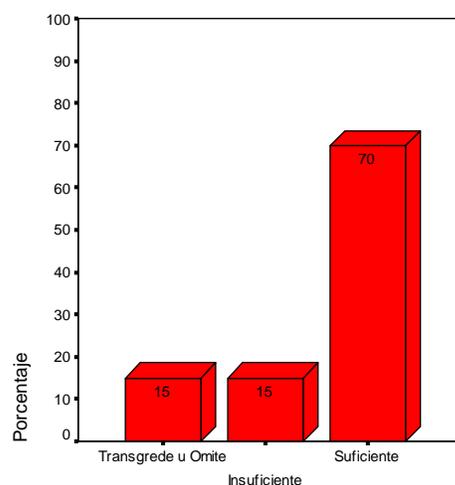
## D. Relación Familia – Escuela.

La cuarta subdimensión se focaliza en los vínculos que la normativa establece entre las familias de las y los estudiantes y la institución escolar. Dicho de otra forma, en algunos de los mecanismos de interacción de las y los apoderadas/os en la comunidad escolar. Los Gráficos N° 18 y N° 19 muestran que en el 70% de los manuales de convivencia se contemplan adecuadamente regulaciones sobre comunicación familia – escuela y sobre el retiro anticipado de estudiantes respectivamente.

**Gráfico N° 18**  
Regulaciones sobre la Comunicación entre la Familia y la Escuela en los Manuales de Convivencia Escolar.



**Gráfico N° 19**  
Regulaciones sobre el Retiro de Estudiantes antes del Término de la Jornada en los Manuales de Convivencia.



En relación a la comunicación familia – escuela, los manuales de convivencia escolar se presentan conservadores y austeros, asignando el mayor grado de responsabilidad de dicha comunicación a las y los

<sup>299</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Salvador Sanfuentes, Pág. 17.

<sup>300</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo República de Brasil, Pág. 52.

estudiantes que deben cumplir el deber de traer siempre consigo la libreta de comunicaciones, así como de mostrar y devolver firmadas las notas o escritos que en ella realicen docentes, directivos o asistentes de la educación. Es decir, se mantiene la libreta de comunicaciones como el principal, sino el único medio de comunicación oficial entre la familia y la escuela. En prácticamente todos los manuales se considera falta y se sanciona el no porte de dicho instrumento comunicativo.

“La Libreta de Comunicaciones tiene por finalidad mantener el puente entre apoderado y escuela. Es el único documento oficial para efectos de comunicación entre escuela y familia”<sup>301</sup>.

“Falta leve: No portar libretas de comunicaciones.

No traer comunicaciones firmadas por el apoderado al día hábil siguiente de ser enviadas”<sup>302</sup>.

El teléfono o el mail, utilizado en algunos establecimientos educacionales particulares subvencionados y particulares pagados, parecen no ser parte del repertorio de medios de comunicación en los establecimientos educacionales municipales. Si bien el Internet aún se distribuye muy desigualmente en nuestra sociedad, muchos de los establecimientos educacionales municipales de Santiago atienden a sectores medios que sí poseen acceso a la red. Por otra parte, todos los sectores de nuestra sociedad han vivido la penetración de la telefonía móvil, por lo que perfectamente podría estar incluida como mecanismo directo de comunicación.

En relación al retiro de estudiantes antes del término normal de la jornada de clases, los manuales le asignan esta responsabilidad exclusivamente al apoderada/o de cada estudiante, estructurando protocolos e indicaciones de acción para estos casos.

“Del retiro del alumno del establecimiento.

Por enfermedad con certificados médicos

Por motivos personales (fallecimiento familiar, viaje, accidentes)

Para ambos casos el apoderado deberá presentarse en Inspectoría dejando registrado dicho retiro.

En caso de no acudir el apoderado éste deberá por escrito identificar a la persona con nombre y número de cédula de identidad que retirará al alumno quedando registrado, firmado y la autorización en Inspectoría General”<sup>303</sup>.

Llama la atención que uno de los manuales de convivencia no se considere el criterio del apoderada/o para realizar este retiro, estableciendo que inspectoría general debe permitir o negar dicho retiro. Esta norma no sólo se posiciona en la ilegalidad, al impedir que el apoderado/a de un menor de edad, retire a su pupilo/a del establecimiento educacional, sino que además genera un sinsentido de las funciones administrativas y pedagógicas propias de un cargo directivo como el del inspector/a general.

“Cuando el apoderado necesite retirar a su pupilo del Establecimiento antes del término de la jornada deberá solicitar esta autorización y por comunicación previamente, al Inspector General quien de aceptarlo dispondrá a dejar constancia en el libro de registro de salida de alumnos, previo retiro de este por el apoderado”<sup>304</sup>.

<sup>301</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Piloto Pardo, Pág. 8.

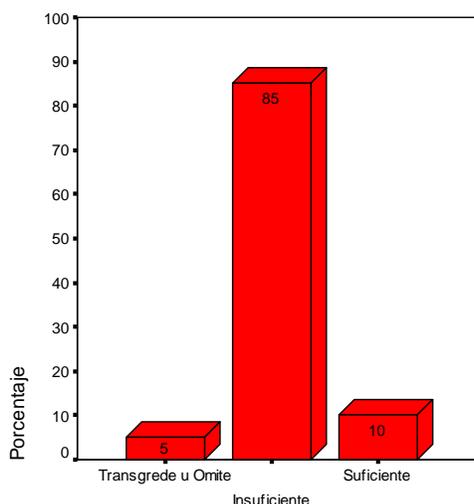
<sup>302</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Industrial Eliodoro García Zegers, Pág. 17.

<sup>303</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 26.

<sup>304</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Uruguay, Pág. 12.

Por su parte, el Gráfico N° 20 muestra que en la mayoría absoluta de los manuales de convivencia (85%) se contemplan indicaciones sobre reuniones de apoderadas/os, sin embargo, estas regulaciones presentan insuficiencias o vacíos importantes de analizar.

Gráfico N° 20  
Regulaciones sobre Reuniones de Apoderadas/os en los Manuales de Convivencia Escolar.



El primer elemento a señalar, es que al igual que en temas anteriores, los manuales de convivencia escolar abordan las reuniones de apoderadas/os exclusivamente como un deber de dicho actor y no a través de un apartado especial para regular estas instancias. Esto implica que la planificación de las reuniones de apoderadas/os, su horario, periodicidad, sentido y características generales, quedan absolutamente fuera de la normativa escolar, dejándolas a la voluntad personal de cada docente o a la proactividad de algún cargo directivo.

"El Liceo organizará reuniones de padres y profesores o profesoras y otras asambleas específicas. Es deber del apoderado participar activamente en las reuniones de apoderados y otras asambleas afines"<sup>305</sup>.

"Asistir y participar en las reuniones y actividades que la escuela propicia en busca de una mayor integración de la escuela y el hogar"<sup>306</sup>.

"Acudir puntualmente a las reuniones, citaciones y/o entrevistas programadas por el Liceo, con el fin apoyar y participar en la formación de su hijo/hija y/o pupilo/pupila"<sup>307</sup>.

A partir de la normativa consultada, se aprecia que la participación de las y los apoderadas/os en las reuniones se inscribe en lo que lo que Bedwel<sup>308</sup> denominó tradición integradora de participación, es decir,

<sup>305</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Isaura Dinator de Guzmán, Pág. 40.

<sup>306</sup> Manual e convivencia escolar de la Escuela Básica Salvador Sanfuentes, Pág. 24.

<sup>307</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra, Pág. 47.

donde la participación es “estructurada en espacios definidos más allá de la demanda consciente de sus protagonistas... En la práctica, se diseñan espacios de participación, sin que éstos constituyan demandas de los propios actores involucrados”<sup>309</sup>. Se fomenta la participación como recurso de legitimación de las estructuras de poder de la escuela, por lo que sus mecanismos e instancias participativas, solo existen en función de dichas estructuras. La escuela convoca y organiza las reuniones de apoderadas/os, les asigna horario, estructura, temas a tratar y posibilidades de acción. Más que una instancia de encuentro y organización autónoma de las y los apoderadas/os de un mismo curso, la normativa enfatiza su funcionalidad absoluta al quehacer institucional de la escuela.

En último término, tampoco se consagra como deber de las y los docentes con jefatura, planificar, sistematizar y desarrollar reuniones con sus apoderadas/os de acuerdo ciertas características o criterios. Esta importante área de la convivencia, parece estar dejada a las iniciativas personales de cada caso.

En definitiva las regulaciones en los manuales de convivencia pueden sintetizarse en cuatro ideas centrales:

- a) La forma de abordar las interacciones al interior de la comunidad educativa tiende a ser bastante homogénea y se relaciona con la invisibilización de los actores adultos que trabajan en la escuela. Específicamente, todas las indicaciones sobre trabajo pedagógico o relaciones afectivas se formulan a través de dos mecanismos: deberes de estudiantes y tipificación de faltas.
- b) Las regulaciones sobre tiempo y espacio escolar prácticamente están fuera de la normativa consultada, es decir, sin protocolos establecidos ni responsables oficiales. Más aún, los manuales que si abordan estos temas, tienden a hacerlo desde indicaciones poco claras o inoperantes sobre cada tema, más bien, sólo desde el reconocimiento de derechos y el establecimiento de deberes y faltas de las y los estudiantes.
- c) En todos los manuales de convivencia se establece y define un uniforme escolar de uso obligatorio. Esta construcción de identidades homogéneas implica especificar estéticas diferenciadas para cada género.
- d) En relación a la comunicación familia – escuela, los manuales de convivencia escolar se presentan conservadores y austeros, donde se mantiene la libreta de comunicaciones como el principal, sino el único medio de comunicación oficial entre la familia y la escuela. Las reuniones de apoderadas/os se abordan casi exclusivamente como derechos y deberes de este actor, sin establecer disposiciones específicas sobre sus sentidos y características.

---

<sup>308</sup> Bedwel, George, “Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Ámbito Escolar”, Tesis de Pregrado, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2004.

<sup>309</sup> *Ibíd.*, Pág. 21 – 22.

## 4. Aspectos Pedagógicos.

La cuarta dimensión aborda algunas de las implicancias pedagógicas más concretas de los manuales de convivencia. Consta de dos subdimensiones: Ciudadanía, focalizada fundamentalmente en las regulaciones a la organización estamental de los actores escolares y Técnico Pedagógicos, que considera elementos puntuales de regulación sobre la labor docente.

### A. Ciudadanía.

La primera subdimensión se enfoca en las regulaciones sobre las instancias organizativas propias de la cultura escolar, así como en las consideraciones de la normativa en relación a las temáticas de género en su redacción y multiculturalidad. Al respecto, la Tabla N° 19 muestra la presencia de regulaciones de las instancias orgánicas estamentales que se presentan en los manuales de convivencia.

Tabla N° 19  
Porcentaje de frecuencia de cada categoría en la regulación de instancias de participación.

Regulación de Instancias de Participación	Transgrede u Omite	Insuficiente	Suficiente
Centro o asamblea de estudiantes.	45 %	20 %	35 %
Centro general de apoderadas/os.	35 %	25 %	40 %
Consejo de profesores/as.	50 %	15 %	35 %
Consejo escolar.	45 %	20 %	35 %

Los resultados presentan una baja presencia de regulaciones claras, completas y operativas sobre organizaciones estamentales de los actores escolares. De hecho en ningún indicador se sobrepasa el 40% de suficiencia. Por el contrario, iguales o incluso mayores porcentajes de manuales, sencillamente no contienen indicaciones sobre estas instancias organizativas, limitando las posibilidades de que estas experiencias se desarrollen sistemáticamente en las comunidades educativas.

En relación a las regulaciones de los manuales de convivencia escolar sobre centros de estudiantes, es posible distinguir dos categorías o tipos de indicaciones:

**a) Regulaciones que legitiman al Centro de Estudiantes:** A esta categoría pertenecen las indicaciones que tienden a reconocer el legítimo derecho a asociación de las y los estudiantes, por lo que validan la organización estudiantil como expresión de esa asociatividad y como una instancia de formación ciudadana.

“El derecho de los estudiantes a constituir un centro de alumnos, está garantizado en la Constitución Política, la cual establece la libertad de asociación (Art.19 N° 15) y está regulado por el Decreto N° 524 de 1990 (modificado el 2006)”<sup>310</sup>.

“Los estudiantes tienen derecho a elegir y/o ser elegido como representante de las organizaciones estudiantiles, de acuerdo a las normas que regulan su funcionamiento, esto es parte de su formación ciudadana”<sup>311</sup>.

**b) Regulaciones que controlan al Centro de Estudiantes:** Existe un segundo tipo de normas, que propicia los mecanismos de control por parte del mundo adulto hacia la organización estudiantil, imponiéndole objetivos funcionales e inofensivos para las estructuras del poder disciplinario. En esta misma categoría se inscriben también, las indicaciones que condicionan el legítimo derecho a asociación de las y los estudiantes, al cumplimiento de determinados requisitos académicos y conductuales.

“El centro de alumnos/as fue organizado por la señora Violeta Carrasco, y pertenece a la Organización de Centros de Alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Municipalidad de Santiago. Es una organización de participación socio-cultural y educación cívica de los alumnos de la escuela de los cursos cuartos a octavos años básicos, cuya finalidad es: a) Realizar eventos culturales, sociales y recreativos b) Colaborar con la calidad de enseñanza pedagógica c) Hacer campañas solidarias d) Poseer un espacio donde sean escuchados e) Obtener apoyo para resolver sus problemas o necesidades f) Prepararse para una vida cívica futura g) Afianzar su autoestima basándose en valores, aumentando su crecimiento personal h) Mantener buenas relaciones con los demás y su entorno”<sup>312</sup>.

En caso de los integrantes de las Directivas de Curso, e integrantes de la Directiva del Centro de Alumnos del Liceo de Aplicación deberán ser alumnos que cumplan con los siguientes requisitos: a) Promedio general de notas igual o superior a 5,5. b) Buena conducta dentro y fuera del establecimiento c) Compromiso con los valores y principios aplicacionistas”<sup>313</sup>.

En el caso de las indicaciones sobre el centro general de apoderadas/os, los manuales de convivencia de los establecimientos de la comuna de Santiago, parecen coincidir en asignarles un rol absolutamente funcional a los equipos directivos y accesorio en la obtención de recursos o cuidado de la infraestructura.

“Rol del Centro de padres: a) Conocer el proyecto educativo del liceo b) Colaborar con el quehacer educativo apoyando la gestión del Liceo c) Participar activamente en actividades institucionales: PADEM, proyecto, reuniones, etc. d) Contribuir en la mantención de la infraestructura escolar y cautelar el uso de los recursos económicos propios de su organización e) Colaborar en el cumplimiento del Manual de convivencia escolar del Liceo f) Promover la participación de padres y apoderados en reuniones de curso g) Estar actualizados sobre los proyectos de mejoramiento escolar o la actualización del currículum h) Participar del consejo escolar”<sup>314</sup>.

De igual forma, las regulaciones sobre el consejo de profesores/as, tienden a posicionar al organismo como un ente eminentemente técnico de carácter consultivo, que lejos de desarrollar reflexión pedagógica e innovar en las prácticas docentes, termina administrando la cotidianeidad de los procesos pedagógicos y la contingencia escolar en temas de eventos e indisciplina.

<sup>310</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, Pág. 26.

<sup>311</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Colombia, Pág. 6.

<sup>312</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 9.

<sup>313</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, Pág. 29.

<sup>314</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Polivalente Libertador José de San Martín, Pág. 22.

"El Consejo de Profesores es una instancia de carácter técnico pedagógico, de carácter consultivo y resolutorio, si la ocasión lo amerita, en los que se expresa la opinión profesional de sus miembros. Está conformado por todos los Docentes del Establecimiento y Personal Directivo y Técnico.

Funciones: a) Reunirse semanalmente presidido por el Director, Jefe de UTP e Inspector General b) Revisar situaciones que tienen que ver con el desarrollo curricular de los programas de estudio c) Informarse y/u organizar actividades internas y externas d) Revisar orientaciones para abordar situaciones de conflicto e) Evaluar la gestión educativa a nivel de curso y de colegio"<sup>315</sup>.

Finalmente, las regulaciones explícitas sobre consejos escolares, tienden sólo a establecer el derecho de cada estamento de presentar algún representante, detectándose pocos elementos que establezcan su rol o características de funcionamiento.

"El Consejo Escolar es un órgano que promueve la participación; tiene carácter informativo, consultivo, apoyo a propósito de la gestión del establecimiento"<sup>316</sup>.

"El Consejo Escolar se define como la instancia en la cual Docentes, Estudiantes, Asistentes de la Educación, padres y apoderados, a través de sus representantes, se informan, proponen y opinan sobre materias relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación en nuestra institución"<sup>317</sup>.

Uno de los elementos comunes en los manuales de convivencia analizados, es que las regulaciones sobre las diferentes organizaciones estamentales de los actores escolares, se inscriben en las lógicas de participación de la "tradición de acción integradora"<sup>318</sup>, es decir, como iniciativas que surgen desde las instancias de poder, como mecanismos de legitimación y reproducción de las estructuras jerárquicas tradicionales, estableciendo objetivos funcionales y no problematizadores de la realidad escolar. Más que instancias de participación autónoma, las indicaciones normativas promueven la integración de los actores escolares a los objetivos disciplinadores de la escuela como institución formadora.

De igual forma es posible plantear como hipótesis, de acuerdo a las indicaciones encontradas en los manuales, que estas instancias de participación escolar, no sólo se estructuran en función del poder disciplinario de la escuela<sup>319</sup>, sino además constituyen ejemplos de lo que se denomina "simulacros de participación"<sup>320</sup>. Esto, pues las normativas escolares tienden a enfatizar el funcionamiento formal y regular de estas organizaciones, pero sin indicar o hacer referencia a los contenidos a trabajar por dichas instancias o la real incidencia que tienen en la toma de decisiones o "profundidad de su participación"<sup>321</sup>. Pese a que se requerirían otras fuentes de información para profundizar este aspecto, es posible establecer que los manuales de convivencia escolar, no le asignan roles protagónicos en la convivencia a las organizaciones estamentales presentes en las comunidades educativas.

Por su parte, los Gráficos N° 21 y N° 22, muestran como la consideración de la variable género en la redacción o las consideraciones sobre la multiculturalidad de las y los estudiantes, están prácticamente por ausentes de las regulaciones normativas de los manuales de convivencia escolar.

<sup>315</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, Pág. 38.

<sup>316</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Isaura Dinator de Guzmán, Pág. 16.

<sup>317</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, Pág. 40.

<sup>318</sup> Bedwel, George, "Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Ámbito Escolar", Tesis de Pregrado, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2004.

<sup>319</sup> Foucault, Michel, "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión", Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

<sup>320</sup> Baudrillard, Jean, "Cultura y Simulacro", Ed. Kairós, Barcelona, 1978.

<sup>321</sup> Dahl, Robert, "Un Prefacio a la Teoría Democrática", Ed. Gernika, México, 1987.

Gráfico N° 21

Consideración de la Variable Género en la redacción de los Manuales de Convivencia Escolar.

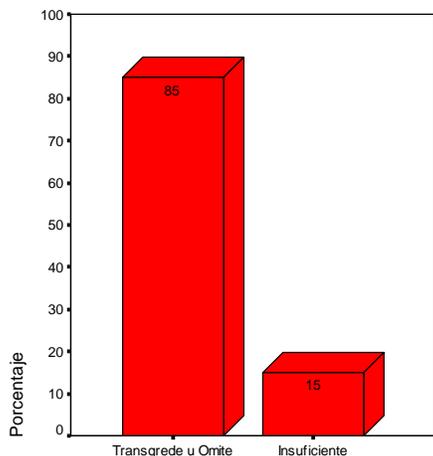
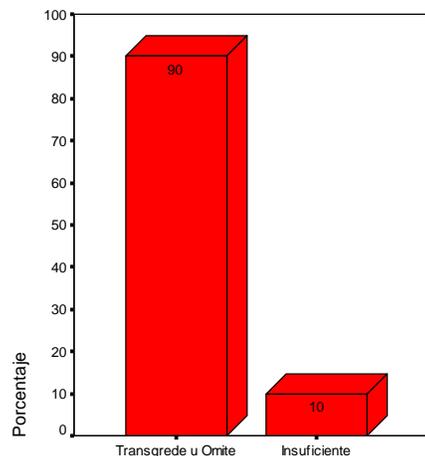


Gráfico N° 22

Consideración de la Multiculturalidad en los Manuales de Convivencia Escolar.



Resulta evidente al leer los manuales de convivencia escolar, que más allá de algunas contadas excepciones, las normativas escolares están redactadas casi exclusivamente en masculino, invisibilizado a más de la mitad de las personas que integran las comunidades educativas.

En relación a la posible multiculturalidad de la comunidad educativa, las únicas indicaciones detectadas en los manuales de convivencia, guardan relación con el requisito de legalizar la residencia de estudiantes y apoderadas/os de origen extranjero en el país, asignando un plazo para desarrollar dicho trámite. Nada se dice de las posibilidades que implica el encuentro o desencuentro entre diversas culturas.

“Los apoderados de alumnos/as extranjeros deberán regularizar su situación legal en el país en un plazo máximo de tres meses desde su ingreso al establecimiento”<sup>322</sup>.

## B. Técnico Pedagógico.

La segunda subdimensión de análisis se enfoca en algunos elementos de carácter técnico pedagógico que repercuten fuertemente en la convivencia escolar, tales como la cantidad máxima de evaluaciones diarias o las regulaciones a subsectores de aprendizaje de particulares características como religión y educación física. Al respecto, los Gráficos N° 23 y N° 24, muestran como en la gran mayoría de los manuales de convivencia escolar analizados, no existen indicaciones o referencias explícitas sobre la cantidad máxima de evaluaciones a las que puede ser sometido/a un/a estudiante o curso. Tampoco indicaciones sobre el plazo máximo del que disponen las y los docentes para entregar los resultados de las evaluaciones.

<sup>322</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Uruguay, Pág. 2.

Gráfico N° 23

Explicitación del Máximo de Evaluaciones Diarias en los Manuales de Convivencia Escolar.

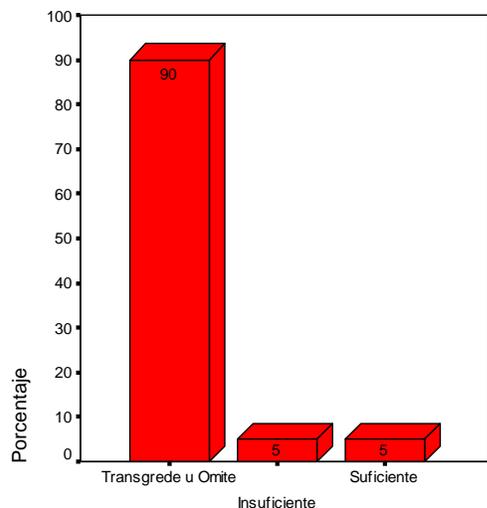
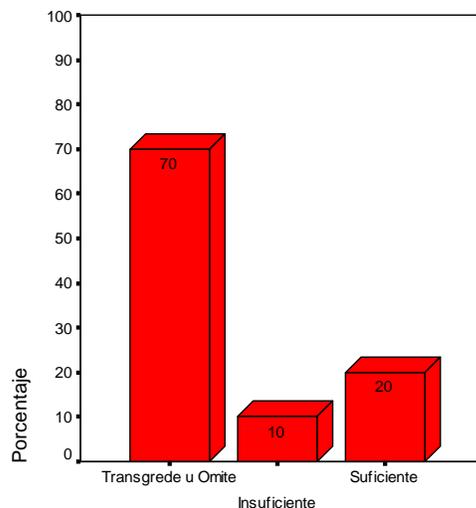


Gráfico N° 24

Explicitación del Plazo para Entregar Notas en los Manuales de Convivencia Escolar.



En el caso de la cantidad máxima de evaluaciones diarias, es relevante conocer que en los manuales donde estas indicaciones aparecen apropiadamente, se tiende a incluir no sólo la cantidad máxima de pruebas e interrogaciones, sino además la exigencia al docente de acordar conjuntamente con el curso respectivo, el calendario de evaluaciones a considerar en cada subsector. Incluso se consideran indicaciones sobre las condiciones físicas mínimas para la aplicación de las distintas evaluaciones.

"La planificación de las distintas instancias evaluativas será efectuada de mutuo acuerdo entre el profesor del subsector y los alumnos de curso, al inicio del semestre. Esta deberá ser confirmada (fecha y temario) a lo menos con una semana de anticipación, en el caso de evaluación escrita y en el caso de trabajo deben informarse con una o dos semanas, hasta un mes de anticipación, dependiendo del trabajo"<sup>323</sup>.

"Rendir sus pruebas de acuerdo al Reglamento de Evaluación vigente (escritas sólo dos al día: parciales o una parcial y una coeficiente dos) u otra evaluación académica, en lugares aptos, de buena luminosidad, de acuerdo a los recursos existentes"<sup>324</sup>.

"No podrá aplicarse más de dos evaluaciones escritas en un mismo día, sin embargo, no hay restricción con las interrogaciones orales"<sup>325</sup>.

Por su parte, al establecer el plazo máximo para la entrega de notas, los manuales que presentan indicaciones completas y operativas, incluyen indicaciones para que el o la docente realice retroalimentaciones o devoluciones al curso en función de los resultados obtenidos, enfatizando el proceso

<sup>323</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, Pág. 57.

<sup>324</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Isaura Dinator de Guzmán, Pág. 26.

<sup>325</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, Pág. 58.

evaluativo, como parte del quehacer pedagógico. Resulta muy interesante y pertinente, que cada curso analice y reflexiones sobre sus propios resultados académicos.

“Informar a los alumnos y registrar en el libro de clases y en SINEDUC en un plazo de diez (10) días hábiles las calificaciones obtenidas por ellos en las distintas instancias evaluativas, ya sea orales, escritas, individuales o grupales.

Analizar los resultados de las evaluaciones con el curso, explicar las respuestas o pautas de especificaciones, atender y resolver las dudas y reclamos en un marco de respeto mutuo”<sup>326</sup>.

“Conocer sus calificaciones en un plazo no mayor a 15 días, desde la fecha de aplicación del instrumento de evaluación, el que será analizado y comentado conjuntamente con el profesor que corresponda.

Conocer mensualmente el análisis del rendimiento general del curso elaborado por el profesor jefe”<sup>327</sup>.

Existe coincidencia en las indicaciones citadas en que diez o quince días es un plazo más que prudente para que las y los docentes devuelvan las calificaciones respectivas a cada estudiante.

Por otra parte, los Gráficos N° 25 y N° 26, presentan los porcentajes de normativas escolares que contienen regulaciones sobre las clases de los subsectores de aprendizaje de educación física y religión respectivamente. En relación a educación física, los resultados no presentan tendencias claras, mientras en el 65% de los manuales existen indicaciones sobre este tema, sólo en el 35% de los mismos, estas indicaciones adquieren la categoría de suficiente. Por su parte, la mitad de los manuales de convivencia omite o transgrede los derechos fundamentales referentes a la voluntariedad de que las y los estudiantes reciban educación religiosa en los establecimientos educacionales. Sólo en el 15% de los manuales, se consagra adecuadamente las regulaciones respectivas.

Gráfico N° 25  
Regulaciones sobre la Clase de Educación Física en los Manuales de Convivencia Escolar.

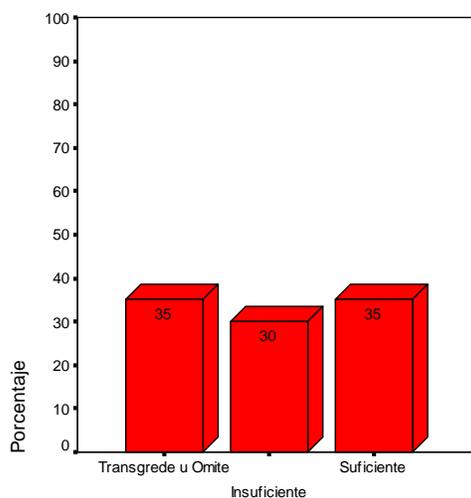
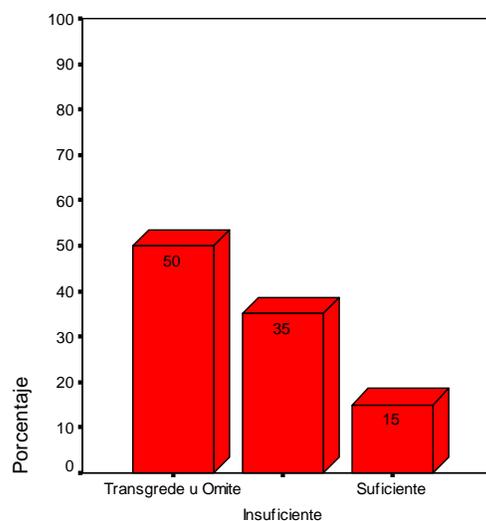


Gráfico N° 26  
Regulaciones sobre la Clase de Religión en los Manuales de Convivencia Escolar.



<sup>326</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo de Aplicación, Pág. 20.

<sup>327</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Industrial Eliodoro García Zegers, Pág. 13.

Desde una perspectiva cualitativa, en relación a las clases de educación física, los manuales de convivencia escolar sólo tienden a abordar la obligatoriedad de utilizar el uniforme deportivo y en menor medida, establecen algunos requisitos de higiene relacionados con el cambio de ropa y baño de las y los estudiantes. Este ámbito tiende a ser abordado desde la explicitación de deberes y la tipificación de faltas, sin embargo, queda poco reglamentado el uso de los implementos deportivos, la eximición temporal o permanente de estudiantes de este subsector, el uso y las interacciones al interior de los camarines, etc.

Por otra parte, en relación a las clases de religión, es posible detectar dos tipos de indicaciones normativas:

**a) Regulaciones que Respetan la Libertad de Conciencia:** En esta categoría de regulaciones, se incluye aquellas que reconocen y legitiman la libertad de las personas de decidir sobre las creencias religiosas, es decir, las que realmente posicionada a este subsector como una opción y no cómo una obligación, tomando las medidas respectivas para que las y los estudiantes eximidos de religión realicen otras actividades pedagógicas y no deban permanecer en las mismas aulas.

“Las alumnas tienen derecho a optar a la clase de religión que ofrece el establecimiento”<sup>328</sup>.

“Las clases de religión serán de carácter optativo y será evaluada con concepto, la cual no tendrá influencia alguna en la promoción de curso del estudiante. La clase tiene que ser orientada hacia una formación ética y en valores, fundamentalmente hacia la educación técnica profesional. El establecimiento determinará las actividades y/o talleres que realizarán los estudiantes que no opten por este sub-sector”<sup>329</sup>.

**b) Regulaciones que Imponen la Religión:** Lamentablemente existe otra categoría de regulaciones, que argumentando límites administrativos, disciplinarios o incluso económicos propios del sistema escolar, impiden la realización de otras actividades a las y los estudiantes eximidos/as de religión. En términos prácticos estas regulaciones indican que las y los estudiantes eximidos/as de religión deben permanecer pasivamente en las salas de clase donde se habla y trabaja temas que sencillamente no les convocan o incluso les pueden violentar.

“Los alumnos que optaron por no tener clases de religión católica, permanecerán dentro de la sala de clases realizando actividades escolares para aprovechar el tiempo de estudio, hasta que exista un profesor de la religión que ellos optan”<sup>330</sup>.

“Los alumnos (as) deberán cumplir con el horario de curso al que pertenecen, aun en la situación de encontrarse eximidos de algunos subsectores de aprendizajes. No obstante, en algunos casos podrá estar en otras actividades al estar eximido de religión si la organización interna del establecimiento lo permite”<sup>331</sup>.

Finalmente, el Gráfico N° 27 muestra los porcentajes de manuales de convivencia escolar analizados que presentan indicaciones sobre la derivación de estudiantes a la atención de determinados especialistas presentes de forma temporal o permanente en los establecimientos educacionales.

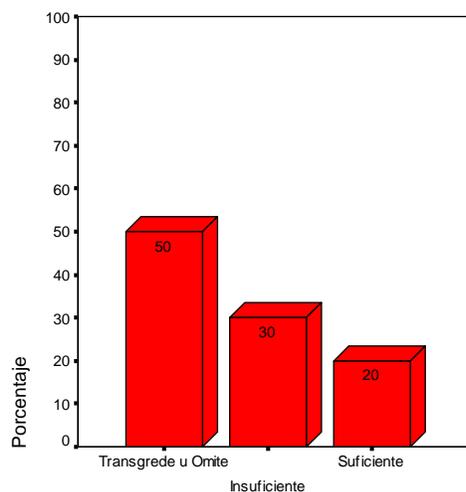
<sup>328</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Isaura Dinator de Guzmán, Pág. 26.

<sup>329</sup> Manual de convivencia escolar del Liceo Industrial Eliodoro García Zegers, Pág. 13.

<sup>330</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Cadete Arturo Prat, Pág. 25.

<sup>331</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Doctor Luis Calvo Mackenna, Pág. 12.

Gráfico N° 27  
Regulaciones sobre la Atención de Especialistas en los Manuales de Convivencia Escolar.



En la mitad de los manuales de convivencia analizados no es posible detectar indicaciones sobre estas derivaciones a especialistas. En el 30% de los mismos se puede encontrar regulaciones incompletas o insuficientes y sólo en el 20% de los documentos se encontró normativas completas y suficientes al respecto.

Al respecto, el principal elemento de tensión en este ámbito, se relaciona con la obligatoriedad que se imponen al estudiante y apoderada/o de aceptar las derivaciones que la ley y la ética profesional establecen como voluntarias.

“Si se considera necesario que el alumno (a) sea evaluado por otro profesional el apoderado debe entregar el informe respectivo al profesional que lo solicite (profesor (a) jefe, profesora Ed. Diferencial, psicóloga, orientador u otro).

Si se considera que el alumno (a) debe ser integrado a un grupo diferencial este tendrá el deber de asistir en forma regular a todas las sesiones programadas, en forma sistemática y continua”<sup>332</sup>.

“Los alumnos con problemas de aprendizaje, diagnosticados por los especialistas pertinentes, deberán asistir a todas las clases a las cuales sean citados y en los horarios estipulados en jornada alterna al de aula común”<sup>333</sup>.

Claramente los avances en asistencia profesional que se han desarrollado en el sistema escolar, deben ir acompañados del empoderamiento de las y los estudiantes y apoderadas/os como sujetos capaces participar activamente en sus procesos pedagógicos. Es toda una paradoja ciudadana que la asistencia

<sup>332</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica República de Colombia, Pág. 7.

<sup>333</sup> Manual de convivencia escolar de la Escuela Básica Salvador Sanfuentes, Pág. 16.

social sea vista desde la normativa interna de un establecimiento, como una carga obligatoria para los sujetos que pretende asistir y habilitar precisamente como sujetos.

En definitiva los aspectos pedagógicos en los manuales de convivencia pueden sintetizarse en tres ideas centrales:

- a) Existe una baja presencia de regulaciones claras, completas y operativas sobre organizaciones estamentales de los actores escolares en los manuales de convivencia. Las indicaciones existentes asignan roles funcionales y no problematizadores a estas instancias organizativas. Se tiende a considerar la formalidad de estas organizaciones, no sus temas de trabajo o posibilidades de incidir en la toma de decisiones.
- b) La diversidad de género y cultural es invisibilizada en la normativa escolar. Por una parte los manuales de convivencia, salvo contadas excepciones, tienden a estar redactadas casi exclusivamente en masculino. Y por otro lado, no existen indicaciones sobre la posible multiculturalidad o los encuentros y desencuentros entre diversas culturas.
- c) Los elementos normativos relacionados con aspectos técnicos pedagógicos que afectan la convivencia escolar presentan gran variedad y dispersión en los manuales analizados. Por una parte existe gran ausencia de indicaciones sobre cantidad máxima de evaluaciones diarias o plazo máximo para entregar notas. Por otro lado, las indicaciones sobre subsectores específicos (educación física y religión) o la derivación a especialistas, poseen mayores niveles de presencia en las normativas, pero contienen algunas contradicciones legales, por ejemplo estudiantes eximidos/as de religión que deben permanecer en el aula o la obligatoriedad de las derivaciones psicosociales. Nuevamente se constata la falta de operatividad y completad de la mayoría de las indicaciones.

## 5. Resultados Cuantitativos del Análisis.

Finalmente, terminando el análisis desde una perspectiva cuantitativa, la Tabla N° 20 presenta diferentes estadígrafos, puntajes promedio y porcentajes obtenidos por los manuales de convivencia en cada dimensión.

Tabla N° 20  
Descriptivos por cada Dimensión de Análisis de los Manuales de Convivencia Escolar.

Dimensión	Mínimo Obtenido	Máximo Obtenido	Máximo Posible	Promedio	Logro Asociado	Desv. Estándar
• Apego a Derecho.	14	49	51	27,2	53 %	8,6
• Abordaje de la Indisciplina.	7	18	18	12,4	69 %	3,6
• Regulaciones.	12	39	48	22,1	46 %	6,5
• Aspectos Pedagógicos.	0	23	33	10,0	30 %	6,3

La dimensión de mayor desarrollo en la normativa escolar es la de "Abordaje de la Indisciplina" que alcanza un 69% de promedio de logro. En el otro extremo se sitúa la dimensión de "Aspectos Pedagógicos" con sólo un 30% de promedio de logro. Esta diferencia de puntos porcentuales da cuenta de un mayor énfasis de los reglamentos escolares como mecanismo de control y abordaje de casos disruptivos que como instrumento regulador de los diferentes ámbitos de interacción, construcción de ciudadanía y generación de aprendizajes. El hecho que esta dimensión tenga la menor desviación estándar observable, da cuenta de una mayor homogeneidad de desarrollo de esta dimensión entre los diferentes manuales analizados, es decir, tienden a agruparse cercanos al promedio establecido.

El hecho que la dimensión "Regulaciones" sólo obtenga un 46% de logro, da cuenta que las normativas escolares tienen bajos niveles de desarrollo de procedimientos e indicaciones sobre diferentes ámbitos de la convivencia que no tengan relación con directa con el buen o mal comportamiento de las y los estudiantes. De igual forma, resulta preocupante que la dimensión de "Apego a Derecho" sólo obtenga un 53% de logro, pues no sólo es fundamental para abordar adecuadamente la convivencia escolar de un establecimiento, sino que además da cuenta de una baja coherencias con las políticas públicas sobre este tema.

## IV. Conclusiones.

A partir del análisis desarrollado es posible identificar las principales características de los reglamentos o manuales de convivencia escolar de los establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago, así como además explicitar su sentido, es decir, la lógica que estos documentos mantienen como dispositivo de poder disciplinario en cada centro educativo:

### 1. Características de los Manuales de Convivencia Escolar.

El análisis efectuado a los manuales de convivencia escolar arrojó como resultado la identificación de las siguientes seis características fundamentales en la normativa interna de los establecimientos educativos:

- Invisibilización de actores escolares.
- Deberes y derechos como disciplinamiento.
- Profundidad en el abordaje de la indisciplina.
- Escasez de procedimientos.
- Dificultades para una convivencia escolar participativa.
- Coherencias con las políticas públicas sobre Convivencia Escolar.

#### a) Invisibilización de Actores Escolares.

Los manuales de convivencia escolar tienden a invisibilizar a algunos de los actores escolares presentes en la comunidad educativa, específicamente a los actores adultos que trabajan en el establecimiento: docentes, directivos y asistentes de la educación no aparecen o sólo lo hacen tangencialmente en las normativas analizadas. De hecho, esta invisibilización tiende a ser especialmente evidente en la ausencia de derechos y deberes para estos actores escolares. Este fenómeno niega la condición de sujetos de derecho de estos actores y contradice explícitamente al artículo 10° de la Ley General de Educación.

Al invisibilizar a los actores adultos de los centros educativos, “se maneja una mirada de la convivencia como de exclusiva responsabilidad de los estudiantes, contrariamente a una concepción más amplia en que la convivencia es una construcción que se gesta entre los distintos actores institucionales y es responsabilidad de todos, sin excepción”<sup>334</sup>. Los manuales de convivencia escolar tienden a ser reglamentos de comportamiento de las y los estudiantes y en menor medida de las y los apoderadas/os, dejando a los demás actores ya señalados, prácticamente fuera de la normativa interna de los establecimientos educacionales.

Esta invisibilización de los actores que trabajan en cada establecimiento educativo, no contradice el sentido jerárquico y adultocéntrico de los manuales de convivencia, por el contrario, lo mantiene y refuerza. Esto, pues la invisibilización de estos actores no les resta autoridad o poder dentro de la estructura escolar, por el contrario, les reconoce en su rol de vigilancia, control y sanción frente a los actores mencionado y

---

<sup>334</sup> Banz, Cecilia, “Convivencia Escolar”, Valoras-UC, Santiago, 2008, Pág. 2.

normados por los manuales. La tendencia presente en los reglamentos, que no mencionan a estos actores escolares en las regulaciones o formulaciones de derechos y deberes, los refuerza como sujetos sociales que estarían por sobre la norma, es decir como quienes la construyen, la modifican, la aplican e incluso no la aplican a su voluntad o discreción. Su invisibilización podría entenderse como signo de poder, propio de quien controla y gestiona el proceso de disciplinamiento escolar.

## b) Deberes y Derechos como Disciplinamiento.

Si bien ya se señaló que la tendencia a invisibilizar a los actores escolares que trabajan en los centros educativos, es especialmente recurrente en la formulación de deberes y derechos asociados a estos actores, en el caso de estudiantes y apoderadas/os, ambos elementos tienden a aparecer explícitamente y con un su sentido evidentemente disciplinante.

Para entender el efecto disciplinario de los derechos de estudiantes y apoderadas/os en los manuales de convivencia, "hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: excluye, reprime, rechaza, censura, abstrae, disimula, oculta. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción"<sup>335</sup>. En este sentido, la formulación de derechos como garantías mínimas del individuo expresa determinadas características del tipo de sujeto que se desea construir, específicamente, cualidades sociales, políticas y culturales que lo hacen funcional al modelo de sociedad capitalista imperante.

"El poder disciplinario no encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas... la disciplina fabrica individuos"<sup>336</sup>. Por lo que la formulación de derechos es también una forma de producir ese tipo particular de sujeto social. Los derechos informan de las posibilidades que la comunidad le otorga al individuo: Derecho a la educación, a organizarse, ser evaluados diferenciadamente, etc. Sin embargo, esas mismas posibilidades pueden ser también entendidas como límites o condicionantes sociales, sobretodo cuando se les sustrae del contexto social y de los contenidos políticos explícitos que conllevan. Siguiendo los mismos ejemplos, el derecho a la educación se operativiza en la escolarización obligatoria, sin siquiera dar la posibilidad al sujeto de escoger el tipo de educación o currículo que recibe. El derecho a organizarse suele operativizarse en instancias formales preestablecidas, que no necesariamente consiguen satisfacer los intereses y necesidades de sus supuestos representados/as, mientras el derecho a ser evaluado diferenciadamente, si bien reconoce la existencia de necesidades educativas especiales durante los procesos escolares, no cuestiona la homogenización de individuos propia del sistema escolar formal y explicitada en sus objetivos fundamentales transversales.

Más aún, en esta producción de sujetos dóciles, otro de los componentes ideológicos presentes en la formulación de derechos a estudiantes y apoderadas/os es el individualismo. Siguiendo las teorías liberales<sup>337</sup> y los planteamientos clásicos de ciudadanía<sup>338</sup>, los diferentes derechos reconocidos a los

<sup>335</sup> Foucault, Michel, "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión", Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 198.

<sup>336</sup> *Ibíd.*, Pág. 175.

<sup>337</sup> Cuya raíz política se puede encontrar en Hobbes y Locke, mientras que su raíz económica en Smith y Ricardo.

actores escolares sólo pueden poseerse y ejercerse efectivamente de forma individual, reduciendo todas las condicionantes sociales e identidades grupales (clase, género, etnia, generación, etc.) a características personales de cada individuo provisto de derechos. Esta individualización supone una ficticia igualdad social que sencillamente intenta negar una abrumadora realidad<sup>339</sup>.

“La ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica... Por el contrario, la clase social es un sistema de desigualdad que, al igual que la ciudadanía, puede basarse en un cuerpo de ideales, creencias y valores. Parece, pues, razonable que el influjo de la ciudadanía en la clase social pueda manifestarse en la forma de un conflicto entre principios opuestos”<sup>340</sup>. La ciudadanía se levanta como un principio de igualdad y pertenencia en una sociedad, así como también como una invisibilización de las desigualdades sociales y una negación de diversidad.

En relación a la formulación de deberes de estudiantes y apoderadas/os, los manuales de convivencia tienden a presentar un gran desarrollo, que tiende a articular un “deber ser” (moral) que niega a estos actores como sujetos sociales reales, es decir, provistos de personalidad propia, estructuración valórica, visión de mundo, etc. Los deberes asignados en los manuales intentan producir e imponer lo considerado “normal” o “bueno”, es decir, establecer comportamientos deseados, actitudes valoradas y definir las vías institucionales y legítimas de interacción entre individuos y consecución de metas. De eso se trata el poder disciplinario, de construir sujetos, para reproducir realidades sociales, políticas y económicas determinadas.

La explicitación de deberes académicos, de asistencia y acompañamiento, de presentación personal, comportamiento, trato y obediencia, tanto para estudiantes como apoderadas/os, los configuran como sujetos bajo vigilancia, cuyas posibilidades de acción están normadas y preestablecidas. La jerarquización del sistema escolar, expresada en las formulaciones de deberes, anula las iniciativas y la autonomía de estos actores. Todo su paso por las comunidades educativas está supervisado y bajo el control de docentes, directivos y asistentes de la educación, que en sus condiciones de adultos y expertos, reducen a usuarios o beneficiarios (si es que no clientes), a estudiantes y apoderadas/os.

Desde otra perspectiva, no resulta casual que en todos los manuales de convivencia se establece y define un uniforme escolar de uso obligatorio, pues cualquier indicio de autonomía y diversidad conlleva sanción. “El alumno/a casi nunca es considerado de forma personal como un individuo concreto, sino que, con mucha frecuencia, es considerado uno más de un grupo”<sup>341</sup>. La diversidad de las personas se reduce a la homogeneidad estandarizada de los casos a tratar, donde cualquier atributo puede ser analizado y registrado protocolarmente. Esta construcción de identidades homogéneas implica especificar estéticas diferenciadas para cada género, que reproducen tradiciones patriarcales y machistas en los estereotipos de señorita y caballero.

---

<sup>338</sup> Marshall, T. H., “Ciudadanía y Clase Social”, Ed. Alianza, Madrid, 1998.

<sup>339</sup> Resultados Encuesta CASEN 2011, [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen\\_publicaciones.php?ano=2011](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_publicaciones.php?ano=2011), revisada el 10 de agosto del 2012.

<sup>340</sup> Marshall, T. H., “Ciudadanía y Clase Social”, Ed. Alianza, Madrid, 1998, Pág. 37.

<sup>341</sup> Ortega, Rosario, “La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla”, Junta de Andalucía, Andalucía, 2000, Pág. 16.

Por último, es necesario señalar la tendencia presente en gran parte de los manuales de convivencia escolar, a condicionar el reconocimiento de determinados derechos de estudiantes y apoderadas/os al cumplimiento de deberes de tipo académico o conductual, negando así, la concepción de derechos inalienables propias del desarrollo de la ciudadanía moderna. Esta supeditación de determinados derechos al cumplimiento de deberes afecta principalmente al derecho a organizarse y participar activamente de instancias colectivas, imponiendo requisitos de notas mínimas, comportamiento adecuado e incluso, enmarcando las iniciativas de estos actores a la supervisión del mundo adulto de la escuela, reproduciendo una visión adultocéntrica y jerárquica de la institución escolar.

### c) Profundidad en el Abordaje de la Indisciplina.

Los manuales de convivencia presentan un gran desarrollo en la explicitación de las acciones consideradas faltas y en las sanciones aplicables por establecimiento en cada uno de los casos. De hecho, esta es la dimensión normativa que presenta indicaciones más precisas y concretas. “La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela... un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica”<sup>342</sup>, que intenta no sólo modificar conductas disruptivas, sino más bien, generar actitudes, comportamientos y habilidades socialmente aceptables y funcionales.

Es posible agrupar las faltas mencionadas en los manuales de convivencia en al menos cinco categorías: Irresponsabilidad académica, Deterioro de relaciones sociales, Presentación y accesorios personales, Dañar al establecimiento o al mundo adulto, Otras acciones indebidas al contexto escolar como portar armas, consumir drogas o pornografía, etc. Sin embargo, existe además la tendencia a tipificar como falta, cualquier actividad o comportamiento de las y los estudiantes que no haya sido debidamente sancionada y autorizada por algún adulto/a de la escuela.

Las sanciones consideradas en los manuales de convivencia pueden traducirse en amonestaciones y castigos desde una figura adulta de autoridad, ya sea docente, inspector/a, apoderada/o o directivo, hacia un/a estudiante infractor/a, reproduciendo la lógica adultocéntrica del proceso de disciplinamiento. “La simple existencia de la amenaza del castigo, la vivencia de que hasta los más mínimos detalles pueden ser objeto de penalización, sumerge a los escolares en una universalidad castigable, en un castigo virtual que existe y se sufre aunque no se ejecute”<sup>343</sup>.

Resulta pertinente señalar, que las estrategias de resolución alternativa de conflictos tienden a estar ausentes de las normativas internas de los establecimientos educacionales, no constituyendo mecanismos institucionales de abordaje de la conflictividad.

---

<sup>342</sup> Foucault, Michel, “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, Pág. 144.

<sup>343</sup> Suárez, Mercedes, “Los Castigos y otras Estrategias Disciplinarias vistos a través de los Recuerdos Escolares” en Revista de Educación N° 335, Universidad de Vigo, Galicia, 2004, Pág. 432.

#### **d) Escasez de Procedimientos.**

Otra característica central en los manuales de convivencia analizados, es la escasez de procedimientos y regulaciones explícitas sobre diferentes ámbitos de la convivencia. Trabajo pedagógico, relaciones afectivas, uso de infraestructura, momentos de recreo, colación, ceremonias y actividades extraprogramáticas, entre otros elementos, tienden sólo a ser abordados desde el establecimiento de deberes de estudiantes y apoderadas/os y la tipificación de faltas por parte de las y los escolares.

Desde esta perspectiva, no sólo se invisibiliza a los actores adultos que trabajan en la escuela, sino que además, se excluyen del manual diferentes instancias cotidianas interacción, que al no contar con procedimientos y protocolos explícitos, personas responsables de la gestión o regulaciones claras y operativas, pueden constituir focos de conflictos o problemas mayores. Al establecer este tipo de elementos, las normativas adquieren operatividad y legitimidad, constituyéndose efectivamente en manuales de la convivencia desarrollada en un centro educativo.

Resulta alarmante que algunos elementos normativos relacionados con subsectores específicos como educación física y religión, o con la derivación a especialistas dentro o fuera del establecimiento, suelen contener contradicciones legales, como por ejemplo al estipular que las y los estudiantes eximidos/as de religión deben permanecer en el aula durante el desarrollo del subsector o al indicar la obligatoriedad que se les atribuye a las derivaciones psicosociales, incluso sin informar al respectivo apoderada/o.

#### **e) Dificultades para una Convivencia Participativa.**

Los manuales de convivencia escolar más que promover, tienden a dificultar la participación de los actores escolares en su respectiva comunidad, al menos por los siguientes seis elementos:

- Invisibilización de algunos actores escolares, especialmente las y los adultos/as que trabajan en el centro educativo (docentes, directivos y asistentes de la educación).
- Condicionamiento de determinados derechos de estudiantes y apoderadas/os al cumplimiento de deberes académicos o conductuales, especialmente los derechos a organizarse, participar colectivamente y expresarse.
- Supeditación de la participación de los actores escolares a las instancias organizativas tradicionales de cada estamento: centro de estudiantes, centro de apoderadas/os, consejo de profesores/as y consejo escolar. Ausencia de indicaciones que potencien o den sentido a otras instancias de participación como las reuniones de apoderadas/os o consejos de curso.
- Las instancias señaladas tienden a carecer de regulaciones claras, completas y operativas, no se definen sus temas de trabajo o posibilidades de incidir en la toma de decisiones.
- Ausencia total de indicaciones sobre iniciativas autónomas de asociación, expresión y participación de los actores al interior de la comunidad escolar.

- Invisibilización de categorías sociales capaces de generar identidad tales como el género o la etnia. Tampoco existen indicaciones que hagan referencia al tejido social del barrio donde se encuentra el establecimiento educacional.

En este sentido, es posible establecer que los manuales de convivencia escolar como mecanismo de poder disciplinario, no apuestan por la generación de una convivencia participativa, sino más bien, por una convivencia pasiva, atomizada y vigilada. Pareciera ser más importante mantener el control de las y los estudiantes que potenciar la participación activa de éstos/as en su comunidad educativa y en sus propios procesos pedagógicos.

Uno de los elementos comunes en los manuales de convivencia analizados, es que las regulaciones sobre las diferentes organizaciones estamentales de los actores escolares, se inscriben en las lógicas de participación de la "tradición de acción integradora"<sup>344</sup>, es decir, como iniciativas que surgen desde las instancias de poder, como mecanismos de legitimación y reproducción de las estructuras jerárquicas tradicionales, estableciendo objetivos funcionales y no problematizadores de la realidad escolar. Más que instancias de participación autónoma, las indicaciones normativas promueven la integración de los actores escolares a los objetivos disciplinadores de la escuela como institución formadora.

Estas instancias de participación escolar, no sólo se estructuran en función del poder disciplinario de la escuela<sup>345</sup>, sino además constituyen ejemplos de lo que se denomina "simulacros de participación"<sup>346</sup>. Esto, pues las normativas escolares tienden a enfatizar el funcionamiento formal y regular de estas organizaciones, pero sin indicar o hacer referencia a los contenidos a trabajar por dichas instancias o la real incidencia que tienen en la toma de decisiones o "profundidad de su participación"<sup>347</sup>. Los manuales de convivencia escolar, no le asignan roles protagónicos en la convivencia a las organizaciones estamentales presentes en las comunidades educativas.

## f) Coherencias con las Políticas Públicas sobre Convivencia Escolar.

Los manuales de convivencia escolar son coherentes con las políticas públicas sobre este tema, pues construyen un sujeto funcional a la sociedad imperante, del cual emana la política pública. Sin embargo, para comprender esta coherencia es necesario mantener una postura crítica sobre los diferentes componentes de las políticas públicas en convivencia escolar, es decir, sobre el conjunto de leyes, decretos, programas y orientaciones estatales que abordan las relaciones sociales en las comunidades educativas. Estos diferentes componentes de política pública, no necesariamente dialogan o se complementan entre sí, pero sin duda forman parte del proceso de disciplinamiento y construcción de sujeto que desarrolla todo el sistema escolar, incluidos los manuales de convivencia.

---

<sup>344</sup> Bedwel, George, "Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Ámbito Escolar", Tesis de Pregrado, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2004.

<sup>345</sup> Foucault, Michel, "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión", Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

<sup>346</sup> Baudrillard, Jean, "Cultura y Simulacro", Ed. Kairós, Barcelona, 1978.

<sup>347</sup> Dahl, Robert, "Un Prefacio a la Teoría Democrática", Ed. Gernika, México, 1987.

Si bien la ritualidad de entregar los manuales de convivencia, las debilidades de los consejos escolares, así como la focalización de las acciones sólo en un tipo de conflictividad, constituyen algunos de los argumentos que señalan a la política pública en convivencia escolar como poco consistente y poco eficaz. “La evaluación parcial realizada hasta ahora sugiere que este proceso no es suficiente para modificar la cultura escolar de la convivencia, ni la relación pedagógica que se suscita al interior del aula”<sup>348</sup>. Es necesario contrastar las coherencias concretas entre los manuales de convivencia y cada uno de los componentes de la política pública:

- **Leyes y Decretos:** Los manuales presentan poca coherencia con los diferentes cuerpos legales que abordan la convivencia escolar, lo que se expresa en bajos niveles de incorporación de los derechos fundamentales que diversas leyes y decretos establecen para los actores escolares. Especialmente preocupante resulta que los manuales de convivencia no incorporen derechos establecidos en la Constitución Política de la República o en la Ley General de Educación, también la ausencia de protocolos que operativicen la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente o la Ley de Integración de las Personas con Discapacidad, entre otras.
- **OFT y Currículo:** Los manuales de convivencia presentan gran coherencia con la construcción de sujeto que proponen los OFT. Fuerza laboral flexible, ciudadanía formal y pasiva e individualismo parecen ser los conceptos centrales propuestos desde el currículo y recogidos cabalmente por la normativa interna de los establecimientos. En este sentido, la escuela “debe ser analizada más en su *cómo enseña* que en su *qué enseña*, ya que aquél es su contenido real y éste, su ocultamiento”<sup>349</sup>, los manuales despojan al sujeto de sus identidades colectivas y lo adiestran en metodologías similares al mundo laboral y encasillan sus inquietudes de asociatividad y participación en mecanismos representativos electorales con gran énfasis en la forma y no el contenido.
- **Política de Convivencia Escolar:** Los manuales presentan una coherencia relativa con los ocho principios rectores propuestos como los ejes de la Política de Convivencia Escolar. Esto, pues tienden a no reconocer a todos los actores escolares como sujetos de derecho, invisibilizando principalmente al mundo adulto que trabaja en la escuela. Efectivamente los manuales levantan la convivencia como formación ciudadana, aunque reduciendo este concepto a una versión más bien pasiva y formal. La Política de Convivencia plantea dos énfasis para su implementación: normativa escolar y resolución de conflictos, por lo que si bien los manuales son la operativización de las normativas, las ERAC constituyen un tema pendiente.
- **Ley de Violencia Escolar**<sup>350</sup>: Al igual que lo planteado por esta Ley, los manuales tienden a reducir las dimensiones de la convivencia al control de la indisciplina, logrando un gran desarrollo en las tipologías de faltas y definición de mecanismos de abordaje y sanción.

---

<sup>348</sup> Ruz, Juan, “Escuelas que Aprenden a Convivir y Conviven para Aprender”, OEI, Santiago, 2006, Pág. 2.

<sup>349</sup> Redondo, Jesús. “El Fracaso Escolar y las Funciones Estructurales de la Escuela”, en Revista de Sociología N° 14, del Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2000, Pág. 9.

<sup>350</sup> Por su especificidad en el tema, esta Ley se considera como un componente de política pública en convivencia escolar diferente al componente inicial y más general denominado Leyes y Decretos.

## 2. Sentido de los Manuales de Convivencia.

En base a todas las características señaladas, es posible establecer que el sentido de los manuales de convivencia escolar en los establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago se articula en función de cinco conceptos centrales:

1. **Disciplinarios:** Mas que potenciar las diferentes dimensiones de la convivencia escolar, los manuales de convivencia se articulan y operan como un dispositivo de poder disciplinario, que aporta a la construcción de un sujeto social dócil y funcional a la sociedad actual. Un sujeto social que se articularía a partir del ejercicio de un tipo de ciudadanía pasiva y electoral, un individualismo cada vez más duro y la adquisición de habilidades sociales acordes a la flexibilidad laboral. En otras palabras, un sujeto que acepta y reproduce las características sociales propias del capitalismo actual sin mayores cuestionamientos. Los manuales de convivencia intentan articular aprendizajes en las y los estudiantes, que les preparan para su “adecuada” inserción social, política y económica.
2. **Adultocéntricos:** Los manuales de convivencia escolar reproducen la matriz sociocultural de dominación de la generación adulta, en desmedro de los mundos de la niñez y juventud. El mundo adulto se posiciona en el rol de vigilar, supervisar, controlar y castigar a las y los estudiantes. Incluso se tiende a invisibilizar los actores adultos que trabajan en la escuela, sin que esto les signifique pérdida de poder. Los manuales de convivencia pueden entenderse como dispositivos disciplinarios que operan principalmente sobre las y los estudiantes. Un ejercicio de control desde el mundo adulto para regular su proceso de adiestramiento y aprendizaje dócil y funcional a la sociedad actual.
3. **Simulacros de Participación:** Los manuales de convivencia proponen una ciudadanía pasiva y formal que se ejerce casi exclusivamente de forma individual a través de derechos y deberes. Las instancias de participación que proponen y regulan no responden necesariamente a los intereses y necesidades reales de los diferentes actores escolares, se estructuran como espacios formales funcionales a la estructura jerárquica de la escuela, pero están desprovistos de autonomía y capacidad de gestión. No influyen en la toma de decisiones y son constantemente vigilados o tutelados por funcionarios/as adultos de a escuela.
4. **Individualistas:** Los manuales de convivencia tienden a reducir lo social a características individuales, invisibilizando condicionantes sociales, económicas o políticas, así como negando las posibles identidades colectivas. En las normativas escolares, los derechos, deberes, faltas y sanciones se ejercen y reciben exclusivamente de forma individual.
5. **Punitivos:** Los manuales tienden a reducir la convivencia escolar al abordaje de la indisciplina, es decir al tratamiento de casos individuales y situaciones problemáticas. Las normas tienden a ser castigadoras frente a la disrupción y el desorden, pero también mantienen esta lógica frente las expresiones de diversidad, la autonomía y la rebeldía de las y los estudiantes. Todo lo que no está explícitamente permitido tiende a ser sancionado.

Estos elementos constituyen el sentido de los manuales de convivencia escolar, no sólo instrumentos de regulación de las relaciones sociales al interior de los centros educativos, sino además piezas claves en la producción y reproducción de sujetos y realidades que se desarrolla en la escuela. En definitiva, tanto o más importante que los contenidos curriculares, la convivencia escolar se levanta como un conjunto de aprendizajes disciplinarios fundamentales en la conformación de sujetos. Más allá de los vacíos y ambigüedades de los manuales o reglamentos, el análisis desarrollado muestra que estos instrumentos efectivamente constituyen importantes dispositivos de poder y dominación al interior de “nuestro” sistema escolar.

## Bibliografía.

- Agulla, J. C., "Educación, Sociedad y Cambio Social". Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- Ball, Stephen, "Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber", Ed. Morata, Madrid, 1991.
- Ball, Stephen, "La Micropolítica de la Escuela", Ed. Paidós – MEC, Barcelona, 1989.
- Banz, Cecilia, "Convivencia Escolar", Valoras-UC, Santiago, 2008.
- Banz, Cecilia, "La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos", Valoras-UC, Santiago, 2008.
- Becerra, José Luis, "Del Varillazo a la Anotación Negativa", Tesis de Pregrado, Departamento de Ciencias Históricas, U. de Chile, Santiago 2011.
- Bedwel, George, "Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Ámbito Escolar", Tesis de Pregrado, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2004.
- Bourdieu, Pierre, "La juventud No es Más que una Palabras" en "Sociología y Cultura", Ed. Crijalbo-CNCA, México, 1990.
- Bourdieu, P. y Passeron. J.C., "La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza". Ed. Laia, México, 1996.
- Bourdieu, P. y Passeron. J.C., "Los Estudiantes y la Cultura". Ed. Labor, Madrid, 1967.
- Bravo, Libia, "Ejercicio de Control Ciudadano a la Gestión Escolar", Cartagena, 2009.
- Brito, Carvalho, "Gestión Escolar Participativa", Ed. Texto, Lisboa, 1991.
- Brunner, José Joaquín, "Los Desafíos de Educación Chilena frente al Siglo XXI", MINEDUC, Santiago, 1994.
- Canales, Manuel, "Metodologías de Investigación Social", Ed. Lom, Santiago, 2006.
- Carafi, Eric, "La Reducción de la Convivencia a lo Disciplinario", Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2011.
- Casas, Lidia, "La Convivencia Escolar, Componente Indispensable del Derecho a la Educación", UNICEF, Santiago, 2008.
- Castro, Alejandro, "Gestión de la Convivencia y Profesores Contracorriente", en Revista Iberoamericana de Educación N° 49, Barcelona, 2009.
- Cava, María Jesús y Musitu, Gonzalo, "La Convivencia en la Escuela", Ed. Paidós, Barcelona 2002.
- CEPAL - UNESCO "Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad". CEPAL, Santiago, 1992.
- Charlot, Bernard, "Educación, Cultura e Ideología". Ediciones Anaya, Madrid 1981.
- Cox, Cristian, "Política de Reforma Curricular en Chile" en Pensamiento Evolutivo N° 29, Santiago, diciembre del 2001.
- Dahl, Robert, "Un Prefacio a la Teoría Democrática", Ed. Gernika, México, 1987.
- De Calisto, Claudia, "Autoridad y Poder en la Figura del Profesor", Tesis de Pregrado, Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2006.

- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan, "Métodos y Técnicas Cualitativas e Investigación en Ciencias Sociales", Ed. Síntesis, Madrid, 1999.
- Delors, Jacques "La Educación Encierra un Tesoro". UNESCO, París, 1996.
- Duarte, Claudio, "Juventudes Populares", Ed. Tierra Nueva, Quito, 1998.
- Duarte, Claudio, "Mundos Jóvenes, Mundos Adultos" en Revista Última Década N° 16, CIDPA, Viña del Mar, 2002.
- Duarte, Claudio, "Representaciones Sociales de Género, Generación e Interculturalidad en Textos Escolares Chilenos", Dpto. de Sociología de la Universidad de Chile, Santiago, 2010.
- Duarte, Claudio, "Trayectorias en la Construcción de una Sociología de lo Juvenil en Chile", en Revista Persona y Sociedad Vol XIX N° 03, U. Alberto Hurtado, Santiago, 2005.
- Durkheim, Emile, "Educación y Sociología". Ed. Península, Barcelona, 1990.
- Flamey, Guido, "La Participación de los Padres y de las Familias en Educación", CIDE, Santiago, 2002.
- Flores, Teresa, "Modelos Pedagógicos y Planificación: Un Poco de Historia", en portal web [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl).
- Foucault, Michel, "Microfísica del Poder", Ed. La Piqueta, Madrid, 1992.
- Foucault, Michel, "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión", Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
- García, Antonio, "La Disciplina Escolar", Universidad de Murcia, Murcia, 2008.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F., "El análisis de la Realidad Social", Ed. Alianza, Madrid, 1986.
- García - Huidobro, Cox, Hermosilla, Andaur, Sotomayor, Lemaitre y otros, "La Reforma Educacional Chilena", Ed. Popular, Madrid, 1998.
- Giroux, Henry "La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía", Ed. Siglo XXI, México, 1993.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., "Metodología de la Investigación", Ed. Mc Graw Hill, México, 1991.
- IDEA, "Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes", Santiago, 2005.
- Iñiguez, Lipicinio, "Análisis del Discurso", Ed. UOC, Barcelona, 2003.
- Jares, Xesús, "El Lugar del Conflicto en la Organización Escolar", en Revista Iberoamericana de Educación N° 15, Barcelona, 1997.
- Jares, Xesús, "El Tratamiento de la Conflictividad en la Institución Escolar", en Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona, 1990.
- Krippendor, K., "Metodología del Análisis de Contenido" Ed. Paidós, Madrid, 1990.
- Llaña, Mónica y Escudero, Ethel, "Establecimientos Educativos en Conflicto", en Revista Enfoques Educativos N° 2, Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2000.
- Llaña, Mónica, "La Convivencia en los Espacios Escolares", Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2011.
- Magendzo, Abraham y Dueñas, C., "Los Objetivos Fundamentales Transversales en el Currículo", Ser y Conocer, Santiago, 2000.

- Magenndzo, Abraham y Donoso, Patricio, "Los Objetivos Transversales de la Educación", Ed. Universitaria, Santiago 1997.
- Maldonado, Horacio, "Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias", Lugar Editorial, Buenos Aires, 2004.
- Melinao, Francisco, "Conductas Reguladoras de la Disciplina Escolar", Tesis de Magíster, U. ARCIS, Santiago, 2004.
- Mena, Isidora, Romagnoli, Claudia y Valdés, Aná, "Convivencia Escolar", Valoras-UC, Santiago, 2007.
- Marshall, T. H., "Ciudadanía y Clase Social", Ed. Alianza, Madrid, 1998.
- Ministerio de Educación, "¿Cómo Trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula", MINEDUC, Santiago, 2003.
- Ministerio de Educación de Chile, "Formación Ciudadana. Actividades de Apoyo para el Profesor", MINEDUC, Santiago, 2004.
- Ministerio de Educación de Chile, "Manual de Apoyo para Fortalecer los Consejos Escolares", MINEDUC, Santiago, 2005.
- Ministerio de Educación de Chile, "Metodología de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar", MINEDUC, Santiago, 2005.
- Ministerio de Educación de Chile, "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media". MINEDUC, Santiago, 2009.
- Ministerio de Educación de Chile, "Política de Convivencia Escolar", MINEDUC, Santiago, 2003.
- Ministerio de Educación de Chile, "Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo", MINEDUC, Santiago, 2002.
- Ñancupil, Miguel "Estrategias de Intervención en Convivencia Escolar. Posibilidades del Sujeto Más Allá de la Disciplina" en Revista Diversia N° 03, CIDPA, Viña del Mar, 2010.
- Ortega, Raúl y Carafi, Eric, "Análisis de Manuales de Convivencia Escolar del Departamento Provincial de Educación Santiago Centro", Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2008.
- Ortega, Raúl y Carafi, Eric, "Guía Metodológica para Trabajar la Convivencia Escolar en Reuniones de Apoderadas/os", Departamento de Sociología, U de Chile, Santiago, 2009.
- Ortega, Raúl y Ñancupil, Miguel, "La Convivencia Escolar en La Florida e Isla de Maipo", Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2009.
- Ortega, Raúl, "Comprendiendo la Convivencia Escolar", Departamento de Sociología de la U. de Chile, Santiago, 2007.
- Ortega, Raúl, "Mundo Juvenil. Tensiones que Afectan la Convivencia Escolar". PEC, U. de Chile, Santiago, 2008.
- Ortega, Raúl, Cabezas, Héctor y Maripangui, Carolina, "Orientaciones para la Formación de Estudiantes Mediadores", Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2007.
- Ortega, Raúl, Carafi, Eric y Jara, Paula, "Elementos Básicos para la Elaboración de Manuales de Convivencia Escolar", Departamento de Sociología de la U. de Chile, Santiago, 2010.
- Ortega, Raúl, Maripangui, Carolina y Ñancupil, Miguel, "Sistema Escolar, Convivencia y Resolución de Conflictos", Departamento de Sociología de la U. de Chile, Santiago 2007.
- Ortega, Rosario, "La Convivencia Escolar: Qué es y Cómo Abordarla", Junta de Andalucía, Andalucía, 2000.
- Parsons, Talcott, "El Aula como Sistema Social: Alguna de sus Funciones en la Sociedad Americana", en Revista Educación y Sociedad, N° 6, Madrid, 1990.
- Participa, "La Participación como un Valor", Ed. Participa, Santiago, 2000.

- Peña, Vicente, "Práctica Pedagógica, Disciplina y Convivencia Escolar", Tesis de Magíster, U ARCIS, Santiago, 2003.
- Piñuel, José Luis, "Epistemología, Metodología y Técnicas del Análisis de Contenido", Dpto. de Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2002.
- PNUD, "Convivencia Escolar. Iniciativas de Política Pública para la Enseñanza Media", Santiago, 2006.
- Prado, Silvina, "Análisis Cualitativo del Impacto de la Normativa Escolar en la Institución Escolar: Nivel Primario", Buenos Aires, 2008.
- Real Academia Española, vigésima segunda edición del diccionario Web, <http://www.rae.es/rae.html>
- Redondo, Jesús. "El Fracaso Escolar y las Funciones Estructurales de la Escuela", en Revista de Sociología N° 14, del Departamento de Sociología, U. de Chile, Santiago, 2000.
- Ruz, Juan y Coquelet, Jaime, "Convivencia Escolar y Calidad de la Educación" OEI, Santiago, 2003.
- Ruz, Juan, "Escuelas que Aprenden a Convivir y Conviven para Aprender", OEI, Santiago, 2006.
- Salazar, Gabriel y Pinto, Julio, "Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y Juventud", ED. LOM, Santiago, 2002.
- Sepúlveda, Cristina y Valdés, Ana, "La Escuela como Espacio de Participación Democrática", Valoras-UC, Santiago, 2008.
- Sepúlveda, Laura, "Disciplina y Comunidad Educativa", Tesis de Magíster, Departamento de Educación, U. de Chile, Santiago, 2001.
- Suárez, Mercedes, "Los Castigos y otras Estrategias Disciplinarias vistos a través de los Recuerdos Escolares" en Revista de Educación N° 335, Universidad de Vigo, Galicia, 2004.
- Taylor, S. y Bogdan, R., "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación", Ed. Paidós, Buenos Aires, 1992.
- Toro, Pablo, "Disciplina y Castigos: Fragmentos de la Cultura Escolar en los Liceos de Hombres en Chile del Siglo XIX" en Cuadernos Interculturales, Vol. 6, N° 11, U. de Valparaíso, Viña del Mar, 2008.
- Torres, Jurjo, "El Curriculum Oculto", Ed. Morata, Madrid, 1991.
- Tyler, William, "Organización Escolar", Ed. Morata, Madrid, 1991.
- Valdivieso, Pablo, "Violencia Escolar y Relaciones Intergrupales" Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, 2009.
- Valenzuela, Ana María, "Diagnóstico de Convivencia Escolar en Centros Educativos de Cerro Navia", Paz Ciudadana, Santiago, 2004.
- Valenzuela, Juan Pablo y Bellei, Cristian, "Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos", Programa de Investigación en Educación de la U. de Chile, Santiago, 2008.
- Valles, Miguel, "Técnicas Cualitativas de Investigación Social", Ed. Síntesis, Madrid, 2003.
- Vasconi, Tomas, "Educación y Cambio Social". En: Cuaderno del Centro de Estudios Socioeconómicos N° 8 de la Facultad de Ciencias Económicas, U. de Chile, Santiago 1977.
- Weber, Max, "Economía y Sociedad" Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- Zapico, María, "Interrogantes acerca del Análisis de Contenido y del Discurso en los Textos Escolares" en Primer Seminario Internacional sobre Textos Escolares, Ed. MINEDUC, Santiago, 2007.

## Anexos.

## Anexo N° 01: Pauta de Análisis de Contenido para Manuales de Convivencia Escolar.

Dimensión	Subdimensión	Indicador
Apego a Derecho.	Legalidad vigente.	01.- ¿Reconoce el derecho a la educación?
		02.- ¿Reconoce el derecho a no ser discriminado o discriminada?
		03.- ¿Reconoce el derecho a debido proceso (preexistencia de la norma, presunción de inocencia, defensa y apelación)?
		04.- ¿Reconoce el derecho a asociarse de las y los estudiantes?
		05.- ¿Reconoce el derecho a asociarse de las y los apoderadas/os?
		06.- ¿Reconoce el derecho a ser evaluados/as diferenciadamente?
		07.- ¿Reconoce los derechos de las estudiantes embarazadas y madres?
	Explicitación de derechos.	08.- ¿Explicita derechos de las y los estudiantes?
		09.- ¿Explicita derechos de las y los docentes?
		10.- ¿Explicita derechos de las y los directivos/as?
		11.- ¿Explicita derechos de las y los apoderadas/os?
		12.- ¿Explicita derechos de las y los asistentes de la educación?
	Explicitación de deberes.	13.- ¿Explicita deberes de las y los estudiantes?
		14.- ¿Explicita deberes de las y los docentes?
		15.- ¿Explicita deberes de las y los directivos/as?
		16.- ¿Explicita deberes de las y los apoderadas/os?
		17.- ¿Explicita deberes de las y los asistentes de la educación?
Abordaje de la Indisciplina.	Faltas y sanciones.	18.- ¿Explicita las acciones y comportamientos consideradas faltas?
		19.- ¿Explicita las sanciones disciplinarias?
		20.- ¿Existe graduación de faltas y sanciones?
		21.- ¿Existe un procedimiento para la aplicación de medidas disciplinarias?
		22.- ¿Existe un procedimiento de apelación a las sanciones?
		23.- ¿Existen instancias formales de mediación, negociación o arbitraje?

Dimensión	Subdimensión	Indicador	
Regulaciones.	Interacciones.	24.- ¿Cómo se regulan las relaciones afectivas en el establecimiento?	
		25.- ¿Cómo se regula el trabajo pedagógico de aula?	
	Tiempo y espacio escolar.		26.- ¿Explicita los horarios de la jornada escolar?
			27.- ¿Cómo se regulan las interacciones en recreos?
			28.- ¿Cómo se regula el uso de la infraestructura y los espacios comunes?
			29.- ¿Cómo se regulan las interacciones durante el momento de colación?
			30.- ¿Cómo se regulan los paseos de curso y salidas pedagógicas?
			31.- ¿Cómo se regulan actos cívicos y actividades extraprogramáticas?
			32.- ¿Cómo se regula el servicio de transporte escolar?
		33.- ¿Explicita el procedimiento del seguro para accidentes escolares?	
	Uniforme.		34.- ¿Cómo se regula el uniforme escolar?
			35.- ¿Cómo se regula el uso de accesorios y estética personal?
			36.- ¿Cómo se regula el uso de aparatos tecnológicos?
Relación familia - escuela.		37.- ¿Cómo se regula la comunicación y atención con apoderadas/os?	
		38.- ¿Cómo se regulan las reuniones de apoderadas/os?	
		39.- ¿Cómo se regula el retiro de estudiantes antes del término de la jornada?	
Aspectos Pedagógicos.	Participación.	40.- ¿Cómo regula el funcionamiento del centro de estudiantes?	
		41.- ¿Cómo regula el funcionamiento del centro de apoderadas/os?	
		42.- ¿Cómo regula el funcionamiento del consejo de profesores/as?	
		43.- ¿Cómo regula el funcionamiento del consejo escolar?	
		44.- ¿Considera la multiculturalidad de los actores escolares?	
	Técnico pedagógico.	45.- ¿Considera en su redacción la variable de género?	
		46.- ¿Explicita la cantidad máxima de evaluaciones diarias?	
		47.- ¿Explicita los tiempos máximos para la entrega de notas?	
		48.- ¿Cómo se regulan las clases de educación física?	
		49.- ¿Cómo se regulan las clases de religión?	
50.- ¿Cómo se regulan las derivaciones o la atención de especialista?			

### Anexo N° 02: Muestra de Investigación.

Esta investigación analizó los manuales de convivencia escolar de los siguientes establecimientos educacionales municipales de la comuna de Santiago:

N°	Establecimientos Educativos	Ed. Básica	Ed. Especial	Ed. Media C - H	Ed. Media T - P
1	Escuela Básica Cadete Arturo Prat Chacón.	1			
2	Escuela Básica Doctor Luis Calvo Mackenna.	1			
3	Escuela Básica Piloto Pardo.	1			
4	Escuela Básica República de Alemania.	1			
5	Escuela Básica República de Colombia.	1			
6	Escuela Básica República de Ecuador.	1			
7	Escuela Básica República de El Líbano.	1			
8	Escuela Básica República de Haití.	1			
9	Escuela Básica República de México.	1			
10	Escuela Básica República de Uruguay.	1			
11	Escuela Básica Salvador Sanfuentes.	1			
12	Escuela Especial Centro de Capacitación Laboral.		1		
13	Liceo Confederación Suiza.			1	
14	Liceo Darío E. Salas.			1	
15	Liceo de Aplicación.			1	
16	Liceo Isaura Dinator de Guzmán.			1	
17	Liceo Miguel de Cervantes y Saavedra.			1	
18	Liceo República de Brasil.			1	
19	Liceo Industrial Eliodoro García Zegers.				1
20	Liceo Polivalente Libertador José de San Martín.				1
<b>Subtotal de establecimientos por categoría</b>		<b>11</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>Total de establecimientos de la Muestra</b>		<b>20</b>			