



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Filosofía

## **La permanencia del control de la disciplina dentro del contexto escolar chileno 2023:**

*¿Práctica garante de la autonomización progresiva en el  
ejercicio de los derechos de los y las estudiantes?*

Tesis para optar al grado de Licenciada en Filosofía

**Verónica Lepe Uribe**

Profesoras guía: Isolda Núñez y Lorena Herrera

Santiago, Chile 2023

## ÍNDICE

<b>Dedicatoria.</b>	3
<b>Agradecimientos.</b>	4
<b>Resumen.</b>	5
<b>Introducción.</b>	8
<b>Capítulo 1.</b>	
1.1 La escuela como institución de disciplinamiento.	11
1.2 Contexto escolar chileno del 2023.	13
1.3 La Convivencia Escolar dentro de la política pública nacional.	15
1.4 La regulación de la convivencia escolar desde un enfoque formativo-democrático de la disciplina como antítesis del enfoque punitivo y de control.	18
<b>Capítulo 2.</b>	
2.1 “Procedimientos disciplinarios desde el enfoque de derechos”.	22
2.1.1 Consideraciones Preliminares.	22
a) Acerca de la concepción de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.	23
b) Acerca del principio de Autonomía Progresiva en los niños, niñas y adolescentes para el ejercicio de sus derechos.	24
c) Acerca del Derecho a ser escuchados y la participación.	25
d) Acerca del Interés Superior del Niño (ISN).	26
2.1.2 Implicaciones de la concepción del estudiante como sujeto de derechos dentro de los procesos disciplinarios: “el debido proceso”.	27
a) De Manual de Convivencia a Reglamento Interno de Convivencia.	29
b) El RICE y el debido proceso.	31

c) El debido proceso en los RICE y los principios de Interés Superior del Niño y de Autonomía Progresiva.	32
<b>Capítulo 3.</b>	
3.1 “El rol del control dentro del enfoque formativo de la disciplina”.	33
3.2 Mecanismos de control encubiertos en experiencias de libertad: Consideraciones acerca de la libertad de enseñanza en Chile.	36
3.3 La autonomía progresiva como principio habilitante de la toma de decisiones de niños, niñas y adolescentes y su relación con los principios regulatorios para la aplicación de medidas disciplinarias.	37
a) La libertad del estudiante como sujeto de derechos.	41
<b>Conclusión.</b>	43
<b>Glosario de siglas.</b>	47
<b>Bibliografía.</b>	48

*“A mi niña interior,  
a la de mi madre Graciela,  
a las de mis abuelas Yolanda, Carmen y Graciela, y a la de mi suegra María,  
a las de mis hermanas Graciela y Mariela,  
a las de mis sobrinas Marian, Sofía e Isidora.  
Al niño interior de mi padre y al de mis abuelos que no tuvieron la culpa,  
al de mi amado esposo Paulo,  
a los de mis hermanos Manuel y Fernando,  
al de mi sobrino Esteban,  
a mis sobrinos Santiagos que aún son niños y a mi sobrino Sebastián que pronto lo será.  
A mis hijas y por ellas, mis amadas Pascuala y Martina.”*

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por cada uno de quienes han sido parte de este proceso que significó un hito importante dentro de mi trayectoria personal y profesional. Sin duda no lo hubiese podido concluir sola.

En particular agradezco a Tatiana Ochoa por los años de compañía y guía para estar preparada para este desafío, y aunque ya no estés en este plano, sigues presente en mi vida, pues están empezando a dar fruto en mí las semillas de la tierra en conjunto arada.

Gracias compañero de vida Paulo, por cubrir mis tiempos ausentes y sumarte tareas y pendientes con amor.

Gracias querida Male, por empatizar, comprender, sonreír y creer en mí, motivarme siempre y estar de manera incondicional disponible en mis momentos oscuros.

Gracias compañera Francesca, por convertirte en un ancla que me sostuvo firme durante todo el proceso.

Gracias Profesoras Isolda y Lorena, por su cercanía, acogida, ayuda desinteresada y amor por la infancia que me ha sido inspiradora, por la conducción y apertura, sencillez y profundidad.

Gracias Universidad de Chile, por acogerme después de estar 20 años fuera de casa.

## RESUMEN

La presente investigación analiza a la escuela chilena del siglo XXI buscando responder si continúa siendo una institución de disciplinamiento, según la conceptualización de Michel Foucault (2002), considerando que históricamente la escuela en Chile se ha caracterizado por funcionar mediante la regulación conductual de los y las estudiantes y relaciones asimétricas de poder. En la actualidad, sin embargo, existen nuevos paradigmas educativos basados en la Convención de los Derechos del Niño y la Niña (CDN), que enfatizan la autonomía progresiva del estudiante como sujeto de derechos. Se plantea así una tensión entre lógicas disciplinarias tradicionales y los nuevos enfoques de derecho en educación, pues las prácticas escolares actuales aún contienen elementos propios de la "sociedad disciplinaria" foucaultiana, como la vigilancia y modelación conductual, que fomentan la docilidad y conformidad. No obstante, también hay indicios de una transición hacia formas de control propias de la "sociedad de control" (Deleuze, 2006), con énfasis en la autorregulación, la responsabilidad y la internalización de normas por parte de los mismos estudiantes.

En ese contexto contradictorio, la presente tesis analiza críticamente el tratamiento de la convivencia escolar en las políticas educativas chilenas al 2023. Si bien existe un discurso sobre enfoques formativos y democráticos en la gestión de la convivencia, en la práctica persisten lógicas punitivas y de control social. Asimismo, la priorización de mediciones estandarizadas de calidad educativa tensiona las intervenciones en convivencia.

Pese a los cambios, la escuela chilena actual continúa operando como una institución foucaultiana de disciplinamiento, pues persisten formas de gobernabilidad sobre los estudiantes, aunque transformadas bajo nuevas tecnologías de poder y subjetivación neoliberales, enfocadas en la autogestión y el autogobierno. La revisión de los procedimientos disciplinarios escolares desde la perspectiva de derechos y el paradigma de protección integral de niños, niñas y adolescentes (NNA) se evidencia como una tensión entre lógicas disciplinarias tradicionales de control social y los nuevos enfoques basados en la CDN, enfatizando la autonomía progresiva, el interés superior del niño (ISN) y el derecho a ser escuchados.

El análisis realizado visibiliza los cambios en la normativa, desde los antiguos Manuales de Convivencia a los actuales Reglamentos Internos de Convivencia Escolar (RICE), los cuales

deben garantizar un debido proceso que contemple presunción de inocencia, derecho a defensa y proporcionalidad. Si bien hay coherencia entre las orientaciones de políticas educativas con los principios de la CDN, en la realidad escolar las prácticas distan mucho de plasmar cabalmente esos ideales, pues es posible identificar mecanismos de control solapados tras ideales como la libertad de enseñanza o pedagogías supuestamente centradas en la autonomía de los y las estudiantes, que suman tecnologías contemporáneas de poder, como la accountability, la inteligencia emocional o las tecnologías digitales, reconfigurando formas de vigilancia y orientación de la conducta, aunque de modo más difuso que los tradicionales regímenes disciplinarios.

Por otro lado, el análisis de la tensión entre la retórica sobre la autonomía progresiva de los NNA y las lógicas adultocéntricas que en la práctica determinan qué se entiende por su interés superior, terminan sosteniéndose en que la participación y libertad que se les confiere a los y las estudiantes está enmarcada y condicionada por parámetros definidos desde la mirada adulta experta. La paradoja sobre si es posible o no que los NNA ejerzan libertades y derechos en el contexto escolar sin depender de la evaluación y validación de los adultos educadores releva la vigencia de la perspectiva foucaultiana (2002) para comprender críticamente estas dinámicas.

Los niños, niñas y adolescentes (NNA) en su rol de estudiante como sujeto de derechos, finalmente se encarnan como un sujeto-sujetado por la escuela. Para Foucault (2002), esta noción de sujeto determina que han sido constituidos como tales a través de mecanismos de poder que los atraviesan y controlan manteniéndolos "sujetados" a dinámicas que lo moldean pero que se presentan como si fuesen de iniciativa propia. Desde esta perspectiva, la institución escolar puede interpretarse como uno de esos "dispositivos" que tienen efectos subjetivantes, es decir, que fabrican cierto tipo de sujeto o subjetividad, que describe al estudiante como un "sujeto sujetado" por la escuela en varios sentidos. La escuela como institución disciplinaria moldea los cuerpos dóciles a través de la arquitectura (aulas, filas), la imposición de horarios, el control de actividades, la vigilancia jerárquica, los sistemas de castigos y recompensas; produciendo una subjetividad normalizada bajo el modelo ideal del "buen estudiante" que adhiere a la norma, individualista, competitivo y adaptado a rutinas escolares arbitrarias. Se induce a que los estudiantes se autorregulen bajo esos patrones; los saberes y discursos escolares (contenidos, exámenes, pedagogías) también tienen efectos

subjetivantes al enseñar determinadas formas de pensamiento e interpretación del mundo, así como habilitar o descalificar ciertos deseos, aspiraciones y disposiciones subjetivas fabricándose estudiantes que naturalizan esa modelización escolar de la experiencia y espontáneamente se adaptan, reproduciendo sus lógicas y autogobernándose según sus dictados. De este modo, la escuela crea una falsa sensación de autonomía, donde el estudiante regulado se percibe con dominio de sí, mientras responde a una conducción externa interiorizada.

Así, bajo el prisma foucaultiano, las dinámicas escolares de control fabrican un "sujeto escolar" profundamente sujetado y adaptado a sus fines. Por más que los procedimientos disciplinarios que se aplican ante las faltas a norma estén en coherencia al respeto irrestricto de la autonomía progresiva e interés superior del niño asegurando el debido proceso, no ocurre en la realidad un ejercicio de autonomía en libertad, sino en cambio una simulación que refuerza los mecanismos de control que se ocultan dentro el engranaje del sistema educativo.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es examinar la política actual de convivencia escolar para evaluar las posibles tensiones y contradicciones entre la promoción de la autonomía progresiva de estudiantes en cuanto sujeto de derechos y roles de control en prácticas disciplinarias vigentes de la escuela. Realizar esta revisión significará develar los enfoques que fundamentan los planteamientos del Estado, plasmando un golpe de timón al quehacer educativo, desafiando al mundo docente y al de los profesionales de la educación en general, a no resistirse a la modificación de sus prácticas y metodologías que antiguamente se ampararon desde lo punitivo para hacer efectivo el orden y la buena conducta del estudiantado. Esto es así, pues los cambios trascendentales obedecen a acuerdos que traspasan el límite nacional, siendo Chile un país que se suma a lo internacionalmente pactado en la Convención Internacional de los derechos del niño, haciendo un trabajo de bajada a las implicaciones cotidianas que datan de no hace muchos años atrás. Por lo mismo, la mayoría del mundo adulto que en el año 2023 se relaciona con niños, vivió su niñez como objeto de protección, e incluso en la mayoría de los casos, se formó profesionalmente como docente concibiendo el paradigma tutelar ante el mundo infantil, y no pensando su ejercicio pedagógico con sujetos de derecho.

En esta intención del Estado por reconducir el quehacer de las escuelas, evita el uso del concepto 'control' dentro de sus documentos oficiales, pues, lo estima confuso y más bien propio del enfoque punitivo, del que hoy las instituciones educativas deben en su ejercicio diferenciarse. El que se omita el concepto control, no significa que no exista, o que no opere dentro de los mecanismos que permiten su funcionamiento, pues además es difícil concebir para una estructura que se permea del modelo empresarial, no ejercer el poder mediante tecnologías de control que aseguren su cometido. Desde ahí entonces es que surge la inquietud plasmada en el título de esta tesis, pues a pesar de los intentos de respetar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos ¿puede acaso un contexto escolar, donde existe la permanencia del control como práctica, ser garante de la autonomía progresiva de sus estudiantes?

Es importante precisar que el análisis que propone la tesis se delimita a las políticas públicas de convivencia escolar que datan desde el 2015 en adelante y que proponen un enfoque formativo de la disciplina y su regulación. Desde ahí se considerará articular la normativa vigente relacionada a los Reglamentos internos de convivencia escolar que fiscaliza la Superintendencia de Educación con las acciones o estándares propuestos desde la Agencia de la Calidad de educación con el fin de identificar acciones y prácticas que se esperan ocurran dentro de la vida escolar en beneficio del buen convivir. Es por ello que será necesario definir qué se entiende por ‘convivencia escolar’ y cómo la disciplina y la normalización influyen los modos de relación sugeridos desde la política pública. Visualizar este escenario en el cual la gestión de la escuela es desafiada a aplicar los enfoques declarados en la política educativa, deja de manifiesto una tarea a la gestión de la convivencia, entendiendo que desde los nuevos planteamientos la convivencia escolar se convierte en un aprendizaje más del que la escuela debe hacerse cargo junto con ser al mismo tiempo un garante de los derechos de los y las estudiantes. Aparece, por lo tanto, una escuela que debe propiciar el ejercicio de los derechos de los sujetos-estudiantes, que reconoce el pasado punitivo en la regulación de la disciplina como algo por superar, dando un enfoque formativo a la normalización y a los procedimientos que actúan correctivamente ante las faltas.

### **Contexto Jurídico de la Niñez y la Adolescencia**

La escuela es considerada como una extensión del Estado, en cuanto opera como un espacio de protección y de garantías para de la niñez. Desde ahí que la concepción de los y las niñas como sujetos de derecho tendrá implicancias concretas que mandatan desde la ley en cuanto a qué se debe y puede hacer con los estudiantes dentro del contexto escolar. Será relevante considerar los derechos declarados en la Convención de los Derechos del Niño y la nueva legislación chilena Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia (Ley N° 21.430) para plantear una concepción de la “autonomía progresiva” y relacionarla con el concepto del “debido proceso” al que los y las estudiantes tienen derecho también en el ámbito escolar cuando han cometido faltas a la norma.

## **Contexto Filosófico**

La filosofía de Foucault permitirá reconocer patrones de control que persisten en la escuela actual y que la hacen identificable como una institución disciplinaria. Este enfoque dará el hilo conductor al análisis que examina cómo la regulación de la disciplina actual presente desde las orientaciones dadas por las autoridades competentes en educación (Ministerio de Educación, representado por sus entidades Superintendencia y Agencia de la Calidad) pretende posicionar al estudiantado como sujetos de derecho poseedores de autonomía progresiva, enfrentando a la crítica Foucaultiana de ser estrategias entre libertades dadas desde las relaciones de poder, persistiendo el modelo de “la sociedad de control” descrita por Deleuze, que implican mecanismos democráticos interiorizados en los sujetos a modo de “Biopoder”, donde lo punitivo no desaparece a pesar de los nuevos enfoques, sino que se vuelven ocultos.

## CAPÍTULO 1

### 1.1 La escuela como institución de disciplinamiento

¿Es la escuela chilena en el S.XXI una institución de disciplinamiento?

No es ajeno para quien haya sido escolar en Chile la experiencia de pertenecer a una institución que se caracteriza por funcionar mediante la regulación de la conducta del estudiantado y habernos visto dentro de relaciones asimétricas en el convivir cotidiano. Sin embargo, cabe preguntarse si actualmente, año 2023, bajo los nuevos paradigmas de educación propuestos por la política pública nacional, inspirados en los lineamientos de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, sigue siendo la escuela moderna descrita por Foucault la que prima en Chile, perpetuándose mecanismos de disciplinamiento basados en el sometimiento a pesar de los énfasis de prevalencia del principio de autonomía progresiva del estudiante como sujeto de derechos.

Siguiendo el análisis de Foucault, es importante recordar que la escuela moderna se posiciona como un agente de control y regulación social cumpliendo un rol de dispositivo de normalización al servicio de la sociedad disciplinaria (Deleuze, 2006), esto, operando a través de la vigilancia constante del estudiantado, la modelación de sus conductas y la imposición de un sistema de poder jerárquico. Esta dinámica de control perpetúa una lógica de docilidad y conformidad favoreciendo el ejercicio del poder como una forma de control que mantiene la segregación y la exclusión mediante la creación de categorías como, por ejemplo, la de estudiantes destacados o aquellos que no logran las conductas y aprendizajes esperados, clasificando también a las mismas escuelas por medio de la implementación de un sistema de evaluación estandarizada que favorece ciertos tipos de conocimiento. Estas prácticas de normalización han contribuido a la reproducción de estructuras de poder y desigualdad en la sociedad, reforzando así las jerarquías existentes. Bajo esta mirada, la institución educativa explicita los límites de lo que se considera aceptable y deseable y trabaja por lograr la internalización de valores y patrones de comportamientos específicos produciendo la subyugación de la libertad del educando, efecto que a lo menos aparenta oposición al propósito de lo que hoy la escuela chilena pretende ser: un espacio garante de derechos.

Si bien es posible determinar que las prácticas de sometimiento mediante el castigo corporal y el enfoque punitivo en la modelación de las conductas ha sido erradicada desde la política educativa nacional, no por ello se extingue del todo, pues el estudiantado sigue siendo sometido a formas sutiles de un poder blindado por una constante autovigilancia, propia de lo que Deleuze denominará la ‘sociedad de control’. Existe, por lo tanto, una transformación desde lo concebido como sociedad ‘disciplinaria’ hacia una sociedad ‘de control’ (Santiago M., 2017) a la que la escuela actual sigue sirviendo por medio de dinámicas de poder en donde los límites entre lo interno y lo externo se desdibujan y junto con ello el individuo autónomo.

A pesar de la evolución hacia esta nueva forma de sociedad, los dispositivos disciplinarios tradicionales continúan existiendo en paralelo con las formas emergentes de poder que surgieron tras la Segunda Guerra Mundial, dentro de los cuales cuenta considerar a la institución escolar como escenario donde se da la transformación en las dinámicas de poder y subjetividad influenciada por el neoliberalismo, donde el individuo se ha convertido en un emprendedor de sí mismo, contrastando así con un sujeto dócil del pasado gravitando ante el cambio que se refleja dentro del ámbito educativo, donde el currículo y las pedagogías pretenden estar orientadas hacia la formación de individuos competentes y flexibles, adecuados para el mercado laboral<sup>1</sup>. Estas transformaciones son el resultado de nuevas tecnologías de subjetivación que fomentan la autorregulación y la responsabilidad, potenciándose desde los estándares evaluables del sistema educativo que han cultivado una cultura de medición y comparación entre escuelas que influyen la toma de decisiones y prácticas cotidianas del ejercicio docente, y junto con ello lo que se espera de la interacción educador-educando. Por ejemplo, a nivel internacional el programa PISA en la sociedad occidental, y a nivel nacional el SIMCE y los Estándares Indicativos de Desempeño para Directivos y docentes declarados por la Agencia de la Calidad, han aportado al proceso de homogeneización y estandarización que normaliza la relación entre estudiantes y docentes a modo de una relación entre proveedores y usuarios de conocimiento, dando lugar así a procedimientos de autoevaluación y evaluación cualitativa que actúan como un dispositivo de vigilancia, de sanción y examen, apuntando a la ‘responsabilidad’ de los miembros de la comunidad escolar como una herramienta que funciona de manera similar al panóptico.

---

<sup>1</sup> Este punto se desarrolla mejor dentro del capítulo 3 de esta tesis.

Michel Foucault identificó el inicio de la psicologización de la pedagogía en las sociedades disciplinarias a lo que hoy dentro de la sociedad de control se dan como pedagogías constructivistas y piagetianas que buscan la formación de individuos proactivos, flexibles, autónomos y cooperativos, con un desarrollo socioemocional tal que garantice el alcance de competencias como el aprender a aprender y sobre todo la de emprender. El rol del profesor ha cambiado hacia el de un facilitador del autoaprendizaje y ha perdido la autoridad de antaño, aquella que le brindaba el solo hecho de poseer el cargo. Estas pedagogías, que inicialmente se desarrollaron como una crítica a la educación tradicional, han sido asimiladas por los nuevos dispositivos de poder-saber en las sociedades de control, adaptándose a las reformas neoliberales permeándose en la enseñanza-aprendizaje propia de la dinámica escolar.

## **1.2 Contexto escolar chileno del 2023**

Considerando el preámbulo que aporta el análisis foucaultiano de la escuela moderna como institución disciplinante, es propicio revisar la realidad de la escuela chilena, su contexto y funcionamiento para determinar así su rol dentro de la sociedad de control.

En el año 2009 fue promulgada la Ley General de Educación (LGE) que rige hasta nuestros días en reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada en 1990 dentro de los últimos días de la dictadura militar, cambio que se da como resultado de una demanda ciudadana estudiantil por la mejora de la calidad de la educación. La nueva ley aporta una definición de educación de calidad que centra al estudiante como protagonista de una experiencia integral de aprendizaje en la cual se desarrollan las diferentes dimensiones que le conforman como ser humano, concibiendo por lo tanto, una visión antropológica que aporta un punto de partida común para todos los programas formativos y proyectos educativos institucionales existentes dentro del territorio nacional y que cuenten con reconocimiento oficial del Estado, independiente a los sellos propios que permite la libertad de enseñanza.

“Educación de calidad” será un símil a “formación integral” y entendiendo que es la ley quien mandata, será tarea de todas las instituciones educativas reformular prácticas, metodologías y funcionamientos en pos de cumplir con lo encomendado. El sistema educativo crea un

mecanismo para asegurar la calidad de la educación que entregan los Colegios y Jardines Infantiles, articulándose una estructura de control externa a los colegios que evalúa y categoriza (Agencia de la Calidad de la Educación), que fiscaliza y supervisa su funcionamiento (Superintendencia de Educación), que define y filtra contenidos a integrar en el currículo (Consejo Nacional de Educación) bajo el mandato político del Ministerio de Educación.

Hasta aquí es posible distinguir dos aspectos interesantes a contraponer a la propuesta foucaultiana: Por una parte, se da un desplazamiento del foco de la educación del estudiantado dejando de lado el propósito de formar personas con ciertos conocimientos y destrezas plasmados en el logro de los objetivos de aprendizaje declarados en el currículo, para dar pie a la formación de una persona que vive experiencias de desarrollo integral dentro de los cuales y como consecuencia alcanza los propósitos declarados en la ley según el nivel cursado y de acuerdo a las etapas del desarrollo. La buena educación será, por lo tanto, aquella que trabaja la formación personal y social de los alumnos además de los conocimientos que aportan las diferentes disciplinas que se imparten como asignaturas, siendo la dimensión cognitiva una más de las que la escuela debe hacerse cargo a desarrollar. Este cambio del tipo de persona que se quiere formar, oculta detrás de un velo de autorrealización o de individuos libres capaces de crear su propio proyecto de vida, a un ciudadano que se acomoda a una sociedad que funciona precisamente gracias a ese perfil, y, por lo tanto, aquello que realmente cambia es más bien solo el producto, pero no así el fin para el cual tal producto es generado.

Por otra parte, todo el quehacer educativo será tensionado por la medición del cumplimiento de la ley, situando a la inspección, a la aplicación de mediciones estandarizadas y a la categorización de acuerdo al rendimiento, como ‘dispositivos de control’ que predisponen a las escuelas a formar un tipo de ciudadano bajo el catálogo de habilidades para el Siglo XXI<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Es un tema sobre el cual se ha escrito y discutido ampliamente en los últimos años desde organizaciones internacionales como la UNESCO o la OCDE, considerándose que a modo general los estudiantes debiesen desarrollar las siguientes habilidades para enfrentar los desafíos del mundo laboral y la vida adulta en general, perfilando con esto el tipo de ciudadano que se espera las instituciones educativas formen:

1. Pensamiento crítico y resolución de problemas.
2. Creatividad e innovación.
3. Comunicación y colaboración,
4. Alfabetización en medios e información.
5. Alfabetización digital.
6. Autogestión y aprendizaje permanente.

aportando a la normalización de la sociedad de control. Este ejercicio de poder externo de parte del estado genera que la escuela repita a su vez esa misma tensión de la que es sujeta hacia el funcionamiento interno de la institución, operando mediante la figura de cargos como el de UTP (Unidad Técnico Pedagógica), de Orientador, profesor jefe, inspector y Encargado de convivencia escolar como dispositivos de control que aseguran el cumplimiento de lo esperado.

### **1.3 La Convivencia Escolar dentro de la política pública nacional.**

El concepto de convivencia escolar ha mutado desde los marcos teóricos que componen la política educativa, sin embargo y en beneficio del propósito de esta tesis es que se considerarán los dos últimos textos correspondientes a la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) del año 2015 y la del 2019.

Las políticas educativas tienen como fin encauzar, orientar y predeterminar enfoques que gatillan la toma de decisiones facilitando su discernimiento, y por lo mismo tienen un peso de mandato sin ser necesariamente ley, pues se basan en el respeto irrestricto de ella a modo de una bajada concreta para su cumplimiento. Es interesante considerar que la definición de convivencia que rige en la actualidad<sup>3</sup> concibe el convivir como a un fenómeno autónomo de las relaciones cotidianas que se dan entre los integrantes de la institución, considerando una mirada sociológica de las conductas humanas, fenómeno del que la escuela debe hacerse cargo de intencionar y enseñar, pues si no lo hace, esos modos de relación y sus dinámicas tomarán un curso propio que no necesariamente propendan al cumplimiento del tipo de persona que se quiere formar. Preguntarse por qué la escuela debe enseñar a convivir, encuentra una respuesta pedagógica, pues la práctica cotidiana del interactuar con otros modela la conducta, lo que garantiza un disciplinamiento de las conductas esperadas.

La convivencia debe enseñarse y también regularse (MINEDUC, 2019). La regulación de las relaciones y por lo tanto, la de las actitudes y conductas de los miembros de la comunidad

---

<sup>3</sup> La convivencia escolar es el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor), abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta. (MINEDUC, 2019, p.9)

escolar, se declara a través del Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE), documento que se compone de ítems obligatorios determinados por la Superintendencia de Educación (Circular 482, 2018) con el fin de garantizar el resguardo de derechos de los y las estudiantes y de todos los demás actores que forman parte de la comunidad escolar, declarando deberes para cada uno de los estamentos con un foco particular en las conductas esperadas del estudiantado, normas y valores que se sustentan desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pues desde la lógica formativa, el que se espere que los estudiantes se comporten de cierta forma es en coherencia a la misión de la escuela, donde los mecanismos de reconocimiento buscan destacar aquello que identifica al sello institucional con el fin de motivar y reforzar lo que se ofrece a los padres y apoderados en el documento fundacional y al que todos adhieren al momento de firmar el contrato de prestación de servicios educacionales en la matrícula de sus pupilos.

El que la convivencia sea formativa significa que el vivenciar relaciones e interacciones dentro del contexto escolar va a ‘formar’ a la persona. La escuela no puede por lo tanto desaprovechar la oportunidad de formar, considerando que desde el aporte de las ciencias sociales el aprendizaje profundo que otorga la experiencia del convivir posibilita el desarrollo de habilidades socioemocionales y la consolidación de competencias para la adaptación a la vida adulta del S XXI. Es interesante poner atención a cómo la PNCE 2019 describe las relaciones que se dan dentro de la institución escolar, pues señala que son ‘asimétricas’, reconociendo jerarquías de poder formales e informales. La gestión de la convivencia que se espera exista dentro de las escuelas, debe intencionar la promoción de los cuatro modos de convivir propuestos desde el MINEDUC (trato respetuoso, convivencia inclusiva, participación democrática y la colaboración, y la resolución pacífica y dialogada de los conflictos) y prevenir la violencia en cualquiera de sus formas.

En el año 2015 el texto de la PNCE presenta de manera detallada los enfoques que deben primar dentro de las relaciones que se esperan existan entre los miembros de la comunidad educativa, y en particular el texto hace énfasis en la concepción del estudiante como “sujeto de derechos” y sus implicancias en una educación que se ofrece dentro de una institución que opera desde este enfoque.

La interpretación del derecho a la educación está guiada por una fuerte aspiración de inclusión, por ejemplo, se comprende la evolución del concepto de accesibilidad que inicialmente significaba sólo "poder ingresar al sistema educativo público y gratuito" hacia una definición que ahora implica también "permanecer y egresar satisfactoriamente" de él (Rodino, 2015, p. 209). Es así que el rol fundamental de los educadores es concretar el potencial inclusivo de la educación en derechos humanos, tensionando la experiencia docente bajo un monitoreo constante para transformar las prácticas educativas.

La convivencia escolar se ha posicionado como un tema central en las discusiones sobre educación en los últimos años, sin embargo, existe una gran diversidad de perspectivas que dificultan una conceptualización unificada de ella. Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013) plantean que la investigación sobre este fenómeno se puede organizar en dos grandes enfoques: uno normativo-prescriptivo y otro analítico.

El enfoque normativo concibe la convivencia bien sea como un medio para prevenir la violencia o como un elemento constitutivo de la calidad educativa. En el primer caso, se contraponen estrategias restrictivas de "tolerancia cero" con otras más integrales de carácter formativo y preventivo. En el segundo, se asocia una buena convivencia tanto con mejor desempeño académico como con el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Por su parte, el enfoque analítico busca comprender los significados que los propios actores escolares dan a la convivencia. Desde esta perspectiva, la convivencia se interpreta como "un proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones" (Fierro et al., 2013, p. 81), donde el foco está en lo relacional y en la subjetividad de los participantes.

Sea desde una u otra perspectiva, es claro que las dinámicas de convivencia no son ajenas a la gestión escolar, de hecho los procesos de inclusión, exclusión, cooperación, competencia, participación, diferenciación, apropiación, negociación e individualización son el resultado tanto de decisiones de la gestión de la escuela como de las prácticas de los actores (Fierro et al., 2013, p. 84) donde el liderazgo educativo juega un rol fundamental para instalar normas, políticas y prácticas que efectivamente promuevan ambientes de buena convivencia, entiendo por 'buena convivencia' a modos de relación dados entre los miembros de la comunidad escolar que son los esperados por la Institución tal como lo declara dentro de sus propósitos y definiciones presentes dentro de sus textos de gestión. (PEI, RICE, PME). Lograr esto

constituye un desafío complejo que requiere de un abordaje integral, considerando tanto los aspectos culturales y subjetivos como las orientaciones normativas que den un cauce formativo a la vida en común.

#### **1.4 La regulación de la convivencia escolar desde un enfoque formativo-democrático de la disciplina como antítesis del enfoque punitivo y de control.**

En Chile, la primera política de convivencia escolar se publicó en 2002 y posteriormente se actualizó en 2004, 2012, 2015 y 2019. Estas políticas promueven una perspectiva formativa y democrática, sin embargo, en 2011 se aprobó paralelamente la Ley de Violencia Escolar N° 20.536, de lógica punitiva y controladora, así como también en el año 2018 la Ley 21.128 Aula Segura, generando tensiones interpretativas en las escuelas. También ocurre pese a la política formativa, que los esfuerzos escolares se orientan principalmente a evitar denuncias ante la Superintendencia, respondiendo a una gestión de accountability<sup>4</sup> propia del enfoque gerencialista y develador de una sociedad de control. Esta lógica de gestión de las relaciones se sobrepone ante la tarea de prevención de la violencia y promoción del buen trato declarada por los documentos oficiales que el Ministerio de Educación que a través de las políticas públicas ha intencionado, volviendo los esfuerzos de docentes y directivos escolares en estrategias de permanente alerta para la reacción a tiempo frente a las faltas a la norma cometidas por el estudiantado.

Considerando este escenario de políticas contrapuestas sobre convivencia escolar en Chile, se puede sumar el estudio realizado por López, et al.(2019) que posiciona al libro de clases como un dispositivo central que a pesar de tener múltiples funciones administrativas dentro de la escuela chilena tiene como principal función la de respaldar información relevante acerca de la vida escolar de los estudiantes mediante el registro en su “hoja de vida”, elemento que opera en la práctica como un dispositivo de control punitivo, pues las anotaciones negativas firmadas por los docentes describiendo el mal comportamiento de los estudiantes, constituyen evidencia que justifica la aplicación de medidas sancionatorias o disciplinarias, tensionando las orientaciones sobre convivencia escolar de las políticas educativas chilenas,

---

<sup>4</sup> Modelo de rendición de cuentas considerada como una herramienta necesaria para el buen funcionamiento de la democracia.

que orientan el uso del enfoque formativo para toda práctica realizada por un docente dentro del contexto educativo.

El modelo punitivo se basa principalmente en la reglamentación de normas y en la determinación proporcional de consecuencias ante incumplimientos y actúa aplicando sanciones o correcciones como medidas primordiales frente a conflictos o transgresiones, buscando de este modo la modificación de la conducta a través del miedo. Es posible identificar varias limitaciones de este enfoque para la resolución profunda de problemas de convivencia, pues no tiene como fin prioritario el aprendizaje integral de lo personal y social como sí lo propone el modelo formativo al sugerir la reparación a las víctimas de agresiones, y tampoco suele propiciar la reconciliación entre las partes, pues no aborda las causas subyacentes generando que los conflictos tiendan a quedar latentes. Es poco probable que este modelo punitivo logre corregir las conductas, generando en cambio resentimiento y escalada del conflicto, pues no ofrece conductas alternativas positivas ni favorece una moral autónoma, como sí lo propicia (o al menos lo aparenta) el modelo formativo democrático. Las políticas públicas de educación desde el 2015 en adelante proponen que la gestión de los problemas de conducta evolucionen desde una disciplina punitiva hacia una disciplina democrática que destaca la importancia del diálogo y la regulación de la conducta a través de la adhesión a normas, pero, a pesar de estos avances que se aprecian en el discurso no logran persistir en la práctica cotidiana dentro de las escuelas.

Para la implementación efectiva del enfoque formativo en las comunidades escolares se observan desafíos importantes a enfrentar, como el desarrollar estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes reflexionar y comprender el significado de las normas y acuerdos comunitarios, e implementar oportunidades efectivas de reparación cuando ocurren efectos dañinos para un algo o un otro, adoptando el espíritu de la justicia restaurativa. La falta de estos elementos compromete el potencial formativo de los reglamentos escolares, impidiendo una convivencia propicia para aprendizajes integrales y de calidad, aunque es posible reconocer avances significativos en Chile en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo, aún no es posible garantizar que las instituciones educativas puedan proporcionar una experiencia educativa dentro de un ambiente de buen trato e inclusivo de la diversidad. Desde el mandato del Ministerio de Educación se aboga por dejar de aplicar medidas expulsivas de manera indiscriminada, enfocándose en que las consecuencias de las

transgresiones sean formativas y reparadoras, especialmente en casos extremos y se resalta la importancia de abordar de manera sistemática la desinstalación de rasgos discriminatorios y selectivos en la cultura educativa. Este enfoque formativo de la regulación de la disciplina, hace un llamado al involucramiento de todas las partes, incluyendo a los estudiantes, elemento crucial para avanzar hacia reglamentos participativos, inclusivos y formativos, donde el sistema escolar reconoce la importancia de escuchar las voces y propuestas de la comunidad educativa para lograr una convivencia que facilite aprendizajes de calidad para todos, contraponiéndose, de ese modo, al enfoque punitivo que genera una cultura política que impacta negativamente el convivir al incentivar lógicas competitivas y de control que obstaculizan el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Los nudos críticos de la política de convivencia escolar en Chile, entendidos como elementos de disenso que pueden generar contradicciones para la toma de decisiones e implementación, se identifican en la conceptualización de calidad educativa y su medición, la regulación diferenciada de escuelas públicas y privadas.

La calidad educativa se define de manera compleja e integral, pero se prioriza la medición de logros cognitivos y resultados en pruebas estandarizadas para evaluar y sancionar escuelas (Ley N°20.536, 2011; Cavieres, 2014), reinando un énfasis por los rankings escolares basados en el desempeño académico que están asociados a lógicas de rendición de cuentas y competencia entre las escuelas (Leithwood & Prestine, 2002; Fallabella & De la Vega, 2016) tensionando así las acciones institucionales que buscan desde la gestión intervenir positivamente en el clima de convivencia escolar. Asimismo, la regulación estatal de la gestión de la convivencia es menos exigente en escuelas privadas, afectando la participación de la comunidad educativa y el resguardo del derecho a una educación de calidad (Ley N°20.370, 2009).

Estas contradicciones generan un escenario adverso, que puede provocar confusión e incertidumbre en los actores escolares, que evidencian poca claridad ante el desafío de asegurar la implementación de las políticas de convivencia ante esta paradoja y eliminar el uso de los castigos como estrategia docente ante comportamientos disruptivos en el aula, pues lejos de estar superado sigue siendo una de las acciones más habituales, a pesar de que se explicita en el discurso político la necesidad de un enfoque preventivo, corresponsable y comunitario para la resolución de conflictos, que favorezca el desarrollo socioemocional del

alumnado y su sentido de pertenencia, que incluso se ofrecen como más efectivos que las intervenciones punitivas centradas únicamente en el individuo. Pero la gestión de la convivencia escolar ha sido tradicionalmente abordada como un instrumento de control de la conducta, es decir, se ha equiparado la tarea de gestionar con la de regular el convivir por medio de la homogeneización y producción de subjetividades obedientes. Incluso actualmente, a pesar de la abolición del castigo físico, se mantienen prácticas punitivas a través de dispositivos como el libro de clases o rincones de la calma<sup>5</sup> dentro de las aulas, funcionando en forma de ensamblajes sociomateriales que intervienen en la acción local considerando la red de interacciones entre sujetos, objetos y dispositivos en la construcción de modos de resolución de conflictos y ejercicio de la ciudadanía. (Sisto & Zelaya, 2013).

Regular la convivencia, si bien no se propone como un mecanismo de dominación, si ocurre como mecanismo de tensión permanente para las relaciones, tensión que es dada desde la exigencia para el estudiantado de alcanzar la autorregulación, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la adhesión a la norma y a la construcción de acuerdos comunitarios, junto con la responsabilidad de asumir las consecuencias de los propios actos. La obediencia es reemplazada por la autonomía, donde el ejercicio de la libertad cuenta con el antecedente de la predecibilidad institucional en el que las consecuencias de los actos pueden ser medidas. La libertad, por lo tanto, radica en la posibilidad de elegir entre acatar la norma o la aceptación de las consecuencias a asumir por su transgresión, pero en ningún caso la oportunidad de discernir el yo auténtico libre de las influencias sociomateriales.

La institución chilena en el 2023 sigue siendo la institución de disciplinamiento foucaultiana, aunque bajo nuevas tecnologías de subjetivación y poder, dentro de los cuales el control es ejercido por los propios individuos, a los que se educan, instruyen y entrenan en la convivencia escolar para el autogobierno.

---

<sup>5</sup> Se trata de proveer un sitio al cual los niños puedan retirarse siempre que lo requieran para calmarse y sentirse mejor, reconocer las propias emociones. Esta iniciativa surge a partir de la pedagogía Montessori, popularizándose en las escuelas en la actualidad por responder al enfoque formativo o 'positivo' (como corriente psicológica) de la disciplina.

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1 “Procedimientos disciplinarios desde el enfoque de derechos”**

#### **2.1.1 Consideraciones Preliminares**

Para examinar si existen o no las tensiones entre la concepción del estudiante como sujeto de derechos dentro de los procesos sancionatorios y los principios de interés superior del niño y de autonomía progresiva, será necesario considerar estas concepciones desde el enfoque que la CIDN propone a modo de comprender su impacto en la práctica cotidiana de la normalización que aplica la escuela para mantener las conductas de los estudiantes dentro del margen de lo esperado.

- a) Acerca de la concepción de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

Los cambios que introduce la CIDN al establecer que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho implica reconocerles capacidad progresiva para ejercer autónomamente sus derechos y deberes, según vayan desarrollando facultades con la edad.

En ese sentido, el rol del estudiante se concreta a partir de tres principios fundamentales: la autonomía progresiva, la priorización de su interés superior y el derecho a ser escuchado (Gómez de la Torre, 2018). De acuerdo al primero, no se fija una edad específica, sino que se evalúa caso a caso considerando los procesos de maduración y aprendizaje de cada niño o niña en particular; y en cuanto al interés superior del niño y su derecho a opinión, se relacionan directamente con garantías del debido proceso, como lo es el derecho a la defensa, estableciendo con claridad que debe representarse sus intereses por medio del derecho a ser escuchados, ya sea lo manifestado por sí mismos o por quienes sean representados. Por lo tanto, la escuela no debe tratarlos como objetos pasivos, pues por derecho pueden y deben participar activamente en las decisiones que les afectan no limitándose a recibir la acción desde terceros, reconociendo así su capacidad de intervenir activamente en los asuntos y decisiones que le implican.

La aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 ha impulsado un cambio de paradigma en la consideración jurídica y social de NNA dentro de las legislaciones nacionales e internacionales y, tal como señala Miguel Cillero (2010), este instrumento internacional parte de la concepción de la infancia que entiende que todo niño, niña y adolescente, independiente a su rol, debe poder gozar de sus plenos derechos. Esta visión rompe con la tradicional dicotomía entre capacidad e incapacidad que predominaba, para conferir a los NNA un particular estatuto jurídico derivado de su reconocimiento como sujeto de derecho y persona en desarrollo (Buaiz, 2009, p. 89). De este modo, la CIDN obliga a los Estados a garantizar mecanismos especiales de protección que aseguren el ejercicio progresivo de sus derechos según su edad y nivel evolutivo.

El principio de autonomía progresiva (art. 5 CIDN) resulta clave en esta nueva construcción, al relegitimar la participación creciente de NNA en los asuntos que les conciernen. Como plantea Cillero (2010), la promoción de la autonomía personal del niño es condición para el ejercicio de sus derechos (p. 27). Asimismo, este cambio de paradigma conlleva un correlativo deber de asegurar a todos los niños el acceso a un adecuado patrocinio legal (Buaiz, 2009, p. 90) para la defensa y reclamo de sus derechos ante tribunales. De allí la importancia crucial que adquiere la figura del abogado del niño, particularmente desde la Defensa Pública<sup>6</sup>, para controlar la legitimidad de las intervenciones estatales.

Al reconocerse a NNA como sujetos de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales con necesidad de una protección especial por su condición de personas en desarrollo, se establece un nuevo marco para la reflexión jurídica y la acción institucional de los Estados que debe apuntar a garantizar integralmente todos estos derechos sobre la base de los principios de la CDN.

- b) Acerca del principio de autonomía progresiva en los niños, niñas y adolescentes para el ejercicio de sus derechos.

---

<sup>6</sup> Ley 21.430 sobre Garantías y Protección de Derechos de la Niñez y Adolescencia.

El concepto de autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes emerge como un principio fundamental dentro del paradigma contemporáneo de protección integral de los derechos de la infancia, marcando un punto de inflexión respecto a la anterior doctrina tutelar. Esta noción tiene sus raíces filosóficas en la idea kantiana de autonomía. Para Kant, la autonomía de la voluntad, entendida como autolegislación según leyes morales que el individuo se impone a sí mismo, es la base de la dignidad humana (Kant, 1785/1989). Por el contrario, la heteronomía implica la sujeción a una voluntad externa, una renuncia a la autodeterminación.

Históricamente, bajo un paradigma tutelar, las decisiones sobre niños y adolescentes eran tomadas por otros (padres, Estado) guiados por un paternalismo proteccionista que relegaba a aquellos a un rol de objetos pasivos (Baratta, 1995). Recién con la Convención sobre los Derechos Del Niño de 1989 los NNA son concebidos como sujetos plenos, con una identidad y necesidades propias que deben ser consideradas al determinar cualquier cuestión que les afecte.

Es en este contexto que la CIDN incorpora en su Artículo 5 el concepto de evolución de facultades, estipulando que la dirección que padres y otros responsables provean a los NNA debe ser apropiada para que estos ejerzan sus derechos reconocidos. Así, se pasa de una heteronomía tutelar a una autonomía progresiva, donde en la medida que crecen, los niños van tomando control sobre más ámbitos de decisión que inicialmente estaban en manos adultas.

La autonomía progresiva se relaciona con otros derechos que consagra la CIDN, como los de opinión, expresión, pensamiento, conciencia, asociación o privacidad. Todos ellos apuntan al respeto de la individualidad, identidad y valores propios de cada niño, niña o adolescente. Al mismo tiempo, la CIDN enmarca esos derechos y la autonomía en sí dentro de un conjunto de responsabilidades para padres y Estado de guiar y orientar proveyéndoles de herramientas para un ejercicio efectivo de los mismos, acorde a su grado evolutivo (Freeman, 1992).

Si bien la CIDN sentó las bases del principio de autonomía progresiva, su aplicación práctica aún enfrenta desafíos. Uno de ellos es subsanar la falta de criterios objetivos para determinar judicialmente el nivel de autonomía que corresponde según la edad fijando estándares, como por ejemplo en Chile, el de tener 14 años para comparecer en procesos penales.

La persistente cultura adultocéntrica y paternalista dificulta tomar realmente en cuenta las opiniones y diversos puntos de vista de los niños, niñas y adolescentes, por lo que un cambio de mentalidad es indispensable para transitar desde una autonomía meramente formal o proclamada hacia una efectivamente implementada en la práctica jurídica y en las políticas públicas, pues pese a los avances normativos, queda un largo trecho por recorrer para que en los hechos, niños, niñas y adolescentes pasen de ser “objetos” de protección a sujetos con crecientes márgenes de autodeterminación sobre sus vidas.

La autonomía progresiva representa un principio transformador que interpela a las estructuras adultocéntricas tradicionales, donde sin duda la institución escolar es una de las que está llamada a dar respuesta, y su concreción dependerá de la instalación de prácticas y actitudes que efectivamente habiliten esa participación del estudiantado.

#### c) Acerca del Derecho a ser escuchados y la participación

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) consagra de forma pionera derechos de participación como los de libertad de expresión y el de ser oídos en temas que les afectan, pero, sin embargo, en la práctica estos derechos enfrentan serios obstáculos para su efectivización, pues persisten visiones adultocéntricas muy arraigadas que monopolizan el discurso sobre infancia, diseñan políticas, programan intervenciones, y toman decisiones. Las opiniones y perspectivas de los propios niños quedan sistemáticamente marginadas. Esta exclusión de espacios de poder viola el mandato del artículo 12.2 de la CIDN e impacta negativamente en términos democráticos. Sería entonces oportuno habilitar canales efectivos de participación infantil, no solo porque beneficiaría a los niños en sí mismos, sino que fortalece los ideales igualitarios, deliberativos y participativos que están en la base de cualquier democracia robusta.

Avanzar en esta dirección requiere un cambio cultural profundo que erradique las concepciones adultocéntricas dominantes y valore realmente las voces y aportes específicos de los niños a la deliberación pública. Asimismo, se necesitan instituciones y procedimientos que viabilicen esa participación en los hechos.

Algunos ejemplos son las consultas a nivel de políticas públicas, incorporación de consejeros infantiles en gobiernos locales, o mecanismos judiciales amigables que habiliten la escucha directa de opiniones de niños involucrados en decisiones que los afectan.

d) Acerca del Interés Superior del Niño (ISN)

La conceptualización moderna del interés superior del niño como principio rector emergió en legislaciones anglosajonas de las décadas de 1980 y 1990, las cuales le situaron como consideración primordial, desplazando visiones previas donde los menores eran un mero objeto pasivo de tutela.

Con base en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, el propósito de esta primacía del bienestar infantil es asegurar el desarrollo integral y sostenible de la niñez y adolescencia, con irrestricto respeto a la totalidad de sus derechos humanos, aplicando en todos los casos el interés superior del niño para garantizar el goce efectivo de esos derechos. De este modo, se afianza la noción del interés superior bajo un enfoque de protección integral que constriñe al Estado a anteponer las necesidades y los derechos de niñas, niños y adolescentes por sobre cualquier otro interés en juego, ya provenga ese interés de progenitores, la comunidad o las mismas instituciones estatales.

Sin embargo, la falta de precisión del concepto interés superior del niño y de la niña ha sido un punto débil que conspira contra su efectiva implementación, otorgando un excesivo margen de discrecionalidad a jueces y funcionarios que pueden terminar decidiendo con base en criterios personales, estereotipos culturales o prácticas rutinarias.

Algunos parámetros que acotan esa discrecionalidad considera a las necesidades evolutivas de los niños que evalúa integralmente el estado de desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social que atraviesa el NNA, identificando necesidades concretas del caso derivadas de las características de cada etapa vital por la que transita un bebé, un párvulo o un adolescente, pues tienen requerimientos diferentes. Atender al ISN significará, por lo tanto, atender prioritariamente esas necesidades diferenciadas. Otro parámetro relevante es el de la participación infantil según grado de madurez. Si bien la CIDN ya obliga a escuchar al niño, aquí se refuerza esa participación al vincularla con la determinación de su propio interés

superior. Su opinión informada debe tener un peso significativo, especialmente en la adolescencia.

Un elemento clave a considerar para la comprensión de este concepto es la predictibilidad sobre el impacto de las medidas en el entorno y bienestar futuro del niño, pues muchas decisiones judiciales o administrativas generan efectos irreversibles que pueden afectar severamente el proyecto de vida de un niño. Así, más allá de los deseos actuales del niño, se debe sopesar prudentemente cómo esas medidas repercutirán a mediano y largo plazo considerando integralmente su bienestar.

Para que el ISN deje de ser una idea abstracta y maleable y se convierta en un verdadero garante de derechos con efectos tangibles, requiere de la comprensión de su naturaleza infantocéntrica, determinándose a partir de la articulación entre las necesidades evolutivas, la participación cualificada de los NNA y la predictibilidad del impacto futuro.

Las orientaciones entregadas desde la CIDN para evaluar y garantizar el interés superior del niño en cada caso, indica que toda autoridad administrativa o judicial debe apoyarse en personal técnico especializado, considerando crucial el aporte de disciplinas como la psicología infantil para determinar la capacidad natural y necesidades de desarrollo de los NNA; asimismo, se valora la perspectiva del trabajo social sobre el contexto familiar y social y a la pedagogía en relación a las necesidades educativas, por lo que se torna imprescindible un equipo multidisciplinario que analice integralmente cada situación particular y asesore sobre la mejor decisión según el ISN. Así, con apoyo de estas disciplinas aplicadas a la niñez y mediante una aproximación casuística atenta a las necesidades singulares de cada NNA, se espera que las autoridades estén mejor preparadas para determinar el interés superior y tomar decisiones acordes al mismo en pos del bienestar infantil.

### **2.1.2 Implicancias de la concepción del estudiante como sujeto de derechos dentro de los procesos disciplinarios: “el debido proceso”**

Los Procedimientos disciplinarios ante las faltas a la norma de los estudiantes en Chile 2023 se encuentran regulados por la autoridad competente Ministerio de Educación (MINEDUC) a través del organismo Superintendencia de Educación (SUPEREDUC), quien a cargo de asegurar el cumplimiento de la normativa vigente, fiscaliza y multa a las instituciones

escolares, las cuales deben a través de la figura del “Encargado de Convivencia” velar por la aplicación del Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE) frente a situaciones que impliquen faltas a la norma cometidas por los estudiantes. Estos procedimientos deben estar descritos en el documento y cumplir con lo establecido por las leyes, incluir y contener lo estipulado por las circulares publicadas por la SUPEREDUC referidas a la actualización permanente de la normativa, siendo claro que el fin de este documento RICE es garantizar la tarea del Estado de proteger y propiciar el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes dentro del ámbito educativo, considerando que es el Colegio una institución jerárquica donde los adultos que trabajan en él son considerados responsables del resguardo del bienestar integral del estudiantado, siendo además el equipo docente y de profesionales de apoyo, personas capacitadas para conducir y guiar la trayectoria escolar de NNA hacia su desarrollo integral ofertando una educación de calidad, tal como lo mandata la Ley General de Educación.

La Política educativa desde el 2015, y en particular la de Convivencia Escolar, enfatiza que los NNA cumpliendo el rol de estudiantes, se sitúan en un contexto normado que en coherencia al proyecto educativo da significado a ciertas conductas, actitudes u omisiones como esperadas o deberes, categorizando a su vez el nivel de gravedad de la transgresión o incumplimiento de estas. La Circular 482 (SUPEREDUC 2018) demarca qué puede o no realizar el colegio para corregir al estudiante, definiendo el sentido pedagógico o formativo que debe tener una sanción, exigiendo con esto no aplicar medidas punitivamente. Se intenciona además que el reglamento debe explicitar los criterios que califican a una falta en su graduación por gravedad<sup>7</sup> y señalar los procedimientos posibles para el abordaje de las consecuencias a asumir por el estudiantado.

El cambio de paradigma que genera la concepción de estudiantes como sujetos de derechos, implicó para el ámbito educativo renombrar el documento que guiaba el proceder de las autoridades escolares ante la transgresión a las normas cometidas por los estudiantes, generando el cambio de lo que fue conocido como Manual de Convivencia Escolar (MCE) a lo que hoy es denominado como Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE).

---

<sup>7</sup> En su mayoría esta gradualidad se clasifica en leves, graves y gravísimas.

a) De Manual de Convivencia a Reglamento Interno de Convivencia

El cambio conceptual es el resultado de un intento de enfatizar lo orientado por la política pública en relación a garantizar el ejercicio de los derechos de los NNA que cumplen el rol de estudiantes dentro de las escuelas chilenas, y junto con ello propicia un uso claro de la normativa como agente garante de estos.

Si se detiene el análisis en comprender el fin último de un ‘manual’, es posible distinguir que este explicita pasos mecánicos a seguir que, de ser realizados, permiten cumplir un objetivo determinado, tal como un recetario de cocina o manual de armado para un mueble lo hace. Llevado al contexto escolar, dentro de la tarea de corregir una conducta catalogada como falta, el manual reduce la aplicación de una consecuencia sancionatoria a una práctica asimétrica desde una verticalidad jerárquica que impone la estructura como centro y en donde el interés superior del niño no tiene cabida. En coherencia a lo anteriormente expuesto, antiguamente los colegios plasmaban dentro de sus MCE cuadros donde se explicitaba una lista de posibles faltas a la norma que permitían al adulto responsable a cargo (casi siempre en el rol de inspectoría) aplicar punitivamente y adultocéntricamente los procedimientos que allí se otorgaban, sin asegurar al NNA su derecho a ser oído, a resguardar su interés superior y propiciar el ejercicio del principio de autonomía progresiva. El MCE actuaba precisamente como un instrumento que amparó el abuso de poder y el maltrato de parte de quienes detentaban autoridad dentro de la estructura escolar.

El concepto ‘reglamento’, en cambio, para los fines sancionatorios no busca imponer un mecanismo reactivo ante las faltas cometidas por los NNA, sino que busca regular los procedimientos pedagógicos que se aplican de parte del mundo adulto para que los NNA asuman las consecuencias de sus actos, delimitando espacios de acción y de discreción del que sanciona. Con esto, el RICE busca facilitar que el alumnado ejerza autonomía de acuerdo a su etapa del desarrollo, asegurándole el debido proceso como una experiencia en donde quien comete la falta responde como sujeto de derechos asumiendo las medidas disciplinarias o de sanción que correspondan. Desde esta perspectiva, el procedimiento disciplinario o de sanción posiciona en el centro al NNA y dispone a la estructura de la regla y la norma al servicio de su desarrollo integral.

Un aspecto interesante a relevar de los actuales RICE, es que decretan con firmeza la graduación de las faltas a la norma, no haciendo posible su flexibilización para que una misma falta siendo cometida por distintos estudiantes se le aplique en cada caso una graduación diferente<sup>8</sup>. A modo de ejemplo, si una agresión física que deje lesiones está graduada como gravísima<sup>9</sup>, se asegura que esta categorización no cambiará ya sea si es cometida por un estudiante de enseñanza básica o de enseñanza media, o si el contexto socioemocional de quien comete la falta le gatilla impulsividad sin la posibilidad de autorregulación o si este posee una condición que le dispone a la agresividad. La regulación de la convivencia y el abordaje de las transgresiones disciplinarias que sostienen los RICE, están concebidas para el servicio de la tarea formativa que cumple el adulto experto<sup>10</sup> y es una herramienta formativa que dispone de articulación con los proyectos educativos, de modo que los procedimientos asociados a las faltas que se aplican sí varían de acuerdo a las características del NNA y su contexto, cuidando respetar el criterio de atenuantes y/o agravantes que el mismo documento declara, buscando el que las consecuencias sancionatorias no signifiquen un castigo punitivo, sino que impliquen de manera proporcional y coherente a la falta, una consecuencia que impacte la conciencia del transgresor y le comprometa a una reparación del daño causado. De esta forma es que los RICE delimitan los campos de acción para la atribución del mundo adulto cuidando que el nivel de gravosidad no sea interpretable por el adulto de turno a cargo de su abordaje, pero sin embargo sí facilita adecuar las medidas aplicables como consecuencias sancionatorias según aquello que, respetando las características particulares del NNA, asegure una experiencia formativa conducente al interés superior del niño. A modo de ejemplo, y

---

<sup>8</sup> con la excepción que sea una falta reiterada y que eso desde la regulación del RICE signifique avanzar a una graduación más gravosa, como puede ser dejar de ser leve para pasar a grave, o de grave a gravísima.

<sup>9</sup> Los RICE definen qué criterios deben considerarse para que una falta sea catalogada como leve, grave o gravísima, pero no entregan un listado que abarque todas las posibilidades de transgresión a la norma que puede cometer un estudiante dentro del contexto escolar, aunque para fines explicativo, en general nombran algunas a modo de ejemplo. Esto es una distinción que marca una diferencia con los MCE utilizados antes del año 2015, donde no existía la exigencia desde las autoridades competentes del enfoque de derechos en las prácticas educativas asociadas a la regulación de la disciplina.

<sup>10</sup> Se entiende que el docente o equipo que tiene la atribución de aplicar el RICE es un profesional capacitado para conducir la experiencia de la ‘mala conducta’ como una oportunidad para el aprendizaje de la conducta esperada, entendiéndose a su vez que esa conducta esperada responde al interés superior del niño.

siguiendo el mismo caso de agresión anteriormente planteado, si el reglamento permite su graduación como falta gravísima y el texto sugiere para este tipo de faltas algunos procedimientos asociados, se espera que el colegio pueda determinar cuál o cuáles de ellos son los adecuados, según las características de ese caso en particular. Por ejemplo, una sanción utilizada para algunas faltas graves o gravísimas, suele ser la suspensión de uno o más días del estudiante, privándole de asistir regularmente a clases. Este procedimiento puede ser pertinente para el propósito formativo en algunos estudiantes, pero no para todos, pues puede ocurrir que la suspensión implique una interpretación de la medida como un premio y reforzar la conducta indeseada de manera conductista, así como también funcionar como un castigo donde el contexto familiar lo exponga a alguna vulneración de derecho en el hogar.

b) El RICE y el debido proceso.

Ninguna norma puede estar por sobre una ley, así como ninguna ley por sobre un derecho, y los derechos no se superponen a los principios. Bajo esta lógica, los reglamentos de convivencia escolar no pueden contener medidas, normas o enfoques que estén en contradicción a la ley, ni atentar a algún derecho o principio fundamental de la infancia.

Como el RICE es el marco que rige los procedimientos que abordan la indisciplina escolar, se dispone que sea el órgano estatal fiscalizador SUPEREDUC quien, por medio de mecanismos de control, revise si declara procedimientos que conformen un debido proceso y que las prácticas en lo cotidiano de la escuela respondan a ese mandato.

Se entiende por debido proceso al conjunto de garantías contempladas al aplicarse una medida de sanción<sup>11</sup> (SUPEREDUC, 2018), garantías de los NNA comprendidas para estos fines como:

- Conocer los hechos y fundamentos de la medida disciplinaria aplicada.
- Ser escuchados y poder efectuar descargos.

---

<sup>11</sup> No todos los procedimientos utilizados ante una falta del estudiante corresponden a una sanción o medida disciplinaria, pues también están las medidas formativas, administrativas, de reparación o cautelares. Las sanciones están reguladas por el debido proceso y ameritan ser el resultado de una investigación, ya sea sencilla o de acuerdo a lo anexado como protocolos de actuación.

- Posibilidad de presentar pruebas.
- Solicitar la revisión de la medida.
- Respeto a la presunción de inocencia.
- Resolución en un plazo razonable.

c) El debido proceso en los RICE y los principios de interés superior del niño y de la niña, y de autonomía progresiva.

De acuerdo a lo revisado con anterioridad, es interesante examinar si existe coherencia entre la concepción de estudiante como sujeto de derechos dentro de los procesos sancionatorios bajo los estándares de la política educativa y la normativa vigente, y junto con ello determinar si se cumple el respeto a los principios de ISN y Autonomía Progresiva.

En este sentido es destacable que sea el debido proceso lo que garantiza el que los NNA ejerzan su derecho a ser escuchados, y que se les respete su interés superior en cuanto a la decisión que desde el capacitado adulto se les es dado como medida disciplinaria, considerando el enfoque multidisciplinario<sup>12</sup> sugerido por la CIDN a la hora de determinar las sanciones, definiendo qué procedimientos son pertinentes a su etapa del desarrollo, y por lo tanto, según su autonomía progresiva que se plasma a la vez por medio de la participación del estudiantado dentro de este debido proceso.

Se observa, por lo tanto, coherencia entre lo dispuesto por la política educativa y el mandato del MINEDUC con lo que los RICE regulan siguiendo lo dispuesto por la SUPEREDUC, pero sin embargo, no es posible asegurar que exista esta misma coherencia en la práctica docente o del profesional de la educación, inquietud que amerita una tarea por hacer desde los estudios sobre educación que realizan las ciencias sociales.

---

<sup>12</sup> Los equipos de convivencia, dentro de las instituciones escolares siguen el modelo del Ministerio de Educación, conformándose por psicólogos, trabajadores sociales y docentes, considerando perspectivas que de las ciencias sociales aportan a determinar el bien superior de los estudiantes.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 “El rol del control dentro del enfoque formativo de la disciplina”

En el primer capítulo de esta tesis se analizó cómo la propuesta de Foucault sitúa a la institución educativa al servicio de la sociedad disciplinaria con el fin de concluir que, a pesar del nuevo panorama educativo, sigue funcionando bajo el paradigma emergente de las sociedades de control, posicionando a la escuela chilena del 2023 como una institución de disciplinamiento. Ahora bien, es preciso distinguir que si bien las sociedades disciplinarias han sido reemplazadas por las sociedades de Control (Deleuze), el ejercicio de poder y sujeción sigue presente en el constructo escolar, a pesar de las reformas que buscan evitar el sometimiento de los NNA al poder adulto bajo el pretexto de educar.

El enfoque formativo democrático que propone la política educativa desde el 2015 para asumir la tarea de normalizar a los estudiantes se concreta a través de lo que Foucault denomina como *tecnologías de poder*, que mediante discursos y prácticas específicas moldean al sujeto moderno dentro de espacios disciplinarios. Este nuevo enfoque de derechos no se libera del fenómeno que Deleuze identifica como una transición hacia formas de control postdisciplinarias, por medio de mecanismos más difusos como algunas tecnologías contemporáneas, como por ejemplo lo son la accountability, la inteligencia emocional y el automanagement<sup>13</sup> que apuntarían a configurar nuevos tipos de subjetividades develando la vigencia del legado foucaultiano para identificar críticamente esas nuevas modalidades de gobierno educativo en pos de sujetos dóciles pero autogobernados. Foucault estudia cómo ciertos discursos y prácticas específicas han configurado históricamente diversos tipos de individuos sujetados. Esas “tecnologías” representan modos de ejercicio del poder, entendiéndolo no sólo como dominación sino fundamentalmente como producción de realidad y subjetividades (Foucault, 2012). Dentro de esas tecnologías, Foucault analiza el régimen disciplinario que emerge en los siglos XVII y XVIII, caracterizado por procedimientos y aparatos que encauzan conductas y cuerpos dóciles que, si bien nacen en instituciones cerradas, estas disciplinas se expanden crecientemente por todo el cuerpo social.

---

<sup>13</sup> Se utiliza como estrategia de emprendimiento y liderazgo que consiste en el autoconocimiento, el reconocimiento de los aspectos débiles y fuertes, gestionando los errores y logros en beneficio de un proyecto vital o propósito.

En ese proceso, la pedagogía cumple un rol clave: produce un saber-poder sobre el sujeto infantil. Las disciplinas fabrican así individuos mediante una red de discursos, prácticas espaciales (reparto, vigilancia), regulación de actividades (ejercicios, exámenes) y economía moral de castigos y recompensas, con la salvedad que desde el modelo que sugiere la CIDN erradica lo punitivo de las sanciones para garantizar el respeto irrestricto de los derechos del estudiantado.

La accountability alude a mecanismos de vigilancia y control que obligan a docentes y escuelas a rendir cuentas ante autoridades estatales y padres por los resultados obtenidos, así, lejos de aumentar la transparencia o la participación ciudadana en las instituciones escolares, la accountability representa una nueva variante de vigilancia y control panóptico sobre la conducta de docentes y estudiantes, pero ya no sobre cuerpos dóciles y normalizados, sino sobre perfiles flexibles, autogestionados y responsabilizados en términos de productividad (Ball, 1994).

Otro conjunto de discursos y prácticas contemporáneas que moldean la subjetividad educativa remiten a las pedagogías constructivistas y a la noción de inteligencia emocional (IE). Si antes eran un contradiscurso crítico, estas pedagogías que se centran en el estudiante como constructor autónomo de aprendizajes terminaron siendo funcionales al nuevo espíritu del capitalismo postfordista (Jódar & Gómez, 2009). Así, sujetos activos, autorregulados, cooperativos y motivados se vuelven centrales para las lógicas gerenciales que capturan el campo educativo.

En ese marco, la inteligencia emocional representa una interfaz perfecta entre esas pedagogías y la configuración de subjetividades flexibles pero autogobernadas en función de demandas sistémicas. De este modo, competencias emocionales como autoconocimiento, autorregulación, empatía o motivación se tornan en nuevos espacios de modelamiento y control al servicio de la empleabilidad y la competitividad .

Es importante mencionar las transformaciones vinculadas a las nuevas tecnologías digitales, pues habilitan formas más eficaces de vigilancia y control conductual continuo, incluso para autovigilarse y autogestionarse (Burbules & Callister, 2006).

Por otro lado, en tanto promotoras de una flexibilización radical de las formas de adquirir conocimiento y destrezas por fuera de las instituciones formales, las nuevas tecnologías representan vectores clave en la configuración de ese ideal de sujeto educativo

permanentemente en curso propio del capitalismo cognitivo (Ferragutti, 2012). Se destacan así nuevos engranajes vinculados al gerenciamiento, la estandarización, el autogobierno o las tecnologías digitales. Más que formar individuos normalizados, se trataría ahora de encauzar perfiles flexibles pero autogobernados en función de metas sistémicas de empleabilidad y competitividad permanente.

De este modo, al diseccionar esas nuevas modalidades institucionales de producción de subjetividad, la escuela y su modelo de disciplinamiento refuerza la potencia heurística del enfoque foucaultiano para desnaturalizar y problematizar críticamente los discursos y las prácticas que presentándose como técnicamente neutras contribuyen a fabricar hoy la materia educativa.

Evaluar el rol que tiene el control dentro del contexto escolar, permite acudir a lo dispuesto por Foucault y Deleuze y desde ahí develar un macro modelo que permea las subjetividades disfrazando un mecanismo de ejercicio de poder que aparenta la protagónica experiencia de libertad de los sujetos para ejercer sus derechos en una escuela que, al ser concebida como una extensión del Estado, es responsable de garantizarlos. El control no se observa dentro de las prácticas formales de los profesionales de la educación fuera de los parámetros permitidos por la ley y la normativa vigente, pues se utiliza sólo desde los enfoques que declaran las políticas educativas y que buscan el interés superior del niño. Así mismo, los mecanismos de acompañamiento de la vida escolar de los estudiantes, que implican registro en la hoja de vida del el libro de clases, o el plan de apoyo a implementar para ayudar a algún NNA que lo requiera para mejorar su aprendizaje y su formación integral, se comprenden como metodologías que buscan controlar indicadores de gestión y no a la persona en sí misma, es decir, por ejemplo, se busca que un estudiante reduzca sus conductas disruptivas, mejore sus resultados académicos, y no se presume aplicar control que implique sumisión del estudiante sino que de acuerdo a su autonomía progresiva tome decisiones y asuma responsabilidades, como lo es por ejemplo el recibir medidas disciplinarias o de sanción. El control aparece como un medio que recae no en la persona, sino en algo abstracto como los procesos, identificando lo medible para gestionar ciertas mejoras. Se reniega la presencia del control como una tecnología de poder sobre los estudiantes con el mero fin de someterlos al modelo del tipo de persona que se quiere formar, pero de igual forma el control del modelo permea lo renegado.

También es observable que existe el control como un modo de operar del mecanismo que tensiona la escuela desde la autoridad institucional MINEDUC, quien por medio de la creación del sistema de aseguramiento de la calidad monitorea el cumplimiento de la LGE.

Los modos en los que el control aparece se ocultan en la creación de disposición al ejercicio de la libertad del estudiante, docente o cuerpo directivo, empoderándoles como agentes activos del devenir educativo, dándoles protagonismo dentro de los procesos que les involucran. A partir de este modo de operar, el control se corona como una “falsa libertad” que es muy difícil de percibir, pues logra posicionarse de tal forma que genera la percepción del ejercicio de la autonomía progresiva en los estudiantes, la convección en directivos y docentes de estar propiciándola, y empoderando a modelo educativos, metodologías y corrientes pedagógicas, que en su intención de garantizarla, terminan replicando y solapando este rol disciplinante del sistema educativo al servicio del modelo neoliberal, moldeando formas de subjetivación que generan al ciudadano compatible y útil para la perpetuación de este modelo.

### **3.2 Mecanismos de control encubiertos en experiencias de libertad: Consideraciones acerca de la libertad de enseñanza<sup>14</sup> en Chile.**

La retórica en torno a la libertad ha sido un bastión discursivo de la racionalidad neoliberal para legitimar la conformación de cuasi-mercados en ámbitos de provisión de bienes sociales, como la educación. Bajo la pantalla de la libertad de elección, se impulsaron en Chile políticas de privatización que, lejos de ampliar opciones igualitarias, acaban reforzando dinámicas de cuasi-monopolio y segregación (Verger y Bonal, 2020), "libertad de enseñanza" que, desde una matriz ideológica neoliberal, se identifica acriticamente con libertad de mercado y competencia desregulada entre proveedores.

Incluso la Ley de Inclusión impulsada en 2015, que buscaba resquicios para mitigar algo de la segregación socioeducativa chilena, se amparaba en la "libertad de elección" antes que en la educación como derecho. Así, la naturalización de la libertad de enseñanza como

---

<sup>14</sup> El artículo 19 N°11 de la Constitución Chilena 1980, consagra una noción amplia de libertad de enseñanza, que incluye prerrogativas para abrir y mantener centros educativos privados, así como la potestad de los padres para elegir dichos proyectos formativos. No obstante, subraya la necesidad de que esa libertad se ejerza acotada por exigencias de bien común y respetando esferas de regulación estatal

equivalente a libertad de mercado en educación ha sido un mecanismo efectivo de las relaciones de poder-saber neoliberales para erosionar la educación como derecho e instalar un sentido común mercantil en el campo pedagógico. Este desplazamiento ideológico obnubila el potencial emancipatorio que podría tener una auténtica libertad fundada en condiciones económicas y existenciales equitativas para el florecimiento plural de capacidades ciudadanas críticas. Este fenómeno sitúa al rol del control como un macro mecanismo sutil sobre las instituciones escolares que las convierte en garantes de la perpetuación de un modelo económico requerido para sostener el sistema social.

En la bajada práctica del quehacer cotidiano de las escuelas, la libertad de enseñanza enfrenta límites derivados de la necesidad de resguardar derechos de niños, niñas y adolescentes. Específicamente, debe respetarse en todo contexto educativo el principio del interés superior del niño, mandato que implica que cualquier decisión que afecte al estudiantado debe estar orientada a promover integralmente su bienestar y el goce efectivo de sus derechos. Asimismo, esta libertad de enseñanza debe ejercerse ponderando el principio de autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes, es decir, su capacidad evolutiva para tomar decisiones por sí mismos en la medida que avanzan en su desarrollo físico y cognitivo, por lo que desde un enfoque de derechos de la niñez, la libertad de enseñanza no puede anteponerse irrestrictamente por sobre consideraciones de resguardo al bienestar y la participación creciente de NNA en decisiones que afectan sus vidas. Ello impone un complejo ejercicio de ponderación entre diversos principios para armonizar legitimidades en tensión.

Ahora bien, esto que aparenta limitar el posible abuso de poder de lo que propicia la libertad de enseñanza, oculta la sujeción del sistema escolar a un mecanismo de control invisibilizado por el matiz que le confiere el estado como garante de derechos. Desde ahí es posible confiar que las políticas públicas, la normativa y las leyes resguarden la inquebrantable respuesta del mundo adulto a respetar al estudiantado como sujetos de derecho y todo lo que ello implica, descansando en la convicción social, que de no ser así actuarán las instituciones fiscalizadoras para asegurarlo y corregirlo. La confianza que generan las reformas educativas que intencionan una educación inclusiva y de calidad, finalmente refuerza el rol de las escuelas como dispositivo dentro de las sociedades de control.

### **3.3 La autonomía progresiva como principio habilitante de la toma de decisiones de niños, niñas y adolescentes y su relación con los principios regulatorios para la aplicación de medidas disciplinarias.**

Dentro del rol de estudiantes, los NNA participan dentro de un sistema que busca darles predictibilidad, en cuanto se entiende que esta característica les ofrece un ambiente seguro y organizado siendo propicio para el aprendizaje<sup>15</sup>. Esto significa que todo estudiante conoce o al menos tiene el deber de conocer el reglamento interno de la institución escolar y adherir<sup>16</sup> a los deberes y conductas esperadas que buscan garantizar su bienestar personal y comunitario, y que al ser considerados personas en formación, recae en la tarea del educador cargar de sentido las normas y dar participación al estudiantado en la revisión de estas para su actualización<sup>17</sup> y convencimiento, de modo que estas se interioricen como exigibles para el bien superior de sí. Esta acción del docente casi siempre es integrada en los planes de gestión<sup>18</sup>, siendo considerada por el MINEDUC como una estrategia obligada para la mejora de los indicadores de convivencia escolar.<sup>19</sup>

En este punto que interpela el involucramiento de los estudiantes permite observar que dentro de las prácticas al interior del aula, en donde se espera operen didácticas que favorezcan la interiorización de valores, códigos o reglas de conducta, opera el liderazgo del profesor jefe,

---

<sup>15</sup> Este concepto está definido por la Agencia de la calidad de la Educación dentro de los dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) Y las políticas de convivencia escolar.

<sup>16</sup> Este concepto es muy relevante en la propuesta instruccional de los establecimientos escolares, pues se refiere no sólo al conocimiento del RICE, sino que a su comprensión y asimilación a modo que se torne inherente y logre conducir la conducta del estudiante.

<sup>17</sup> Los RICE tienen vigencia anual, y deben ser actualizados bajo una revisión comunitaria que incluye a los estudiantes. (SUPEREDUC, Circular 482, 2018)

<sup>18</sup> El principal documento aludido es el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar (PGCE).

<sup>19</sup> Se consideran como indicadores del ámbito de convivencia escolar los referidos a la medición del SIMCE como “Indicadores del desarrollo personal y social” (IDPS)

quien recibe la misión de generar unidad y espíritu de familia en las relaciones que se dan entre los compañeros de curso, buscando la homogeneización de la diferencia por medio de la creación de visiones compartidas<sup>20</sup> (Torrego & Villaoslada, 2004) o metas de curso, comprendiendo que estos aspectos poseen un tenor preventivo de la indisciplina y de promoción del buen comportamiento que sigue los estándares institucionales.

Siguiendo la lógica de la autonomía progresiva de los sujetos de derecho, la escuela se acomoda a los patrones de las políticas educativas asumiendo que cada etapa del desarrollo posee características tales que ameritan ciertas intervenciones instruccionales que se plasman en itinerarios formativos, ya sea de manera formal en el currículum<sup>21</sup> y también de modo informal en la cultura escolar.<sup>22</sup> La tarea de educar integralmente a la persona se ha explicitado en la LGE haciendo esta distinción por niveles, declarando propósitos generales para la educación parvularia, la enseñanza básica y la enseñanza media, propósitos que deben ser alcanzados por los estudiantes bajo la formación entregada por la escuela. Es este punto un ejemplo de cómo se aplica la autonomía progresiva en la planificación de los aprendizajes, ya sean estos académicos o para el desarrollo personal y social.

La autonomía progresiva del sujeto de derechos tensiona a la escuela cuando ocurren faltas a la norma, pues se visibiliza comunitariamente lo que requiere de la corrección formativa y de la aplicación de sanciones. Ocurre que, como ya ha sido desarrollado en el capítulo anterior, los reglamentos de convivencia escolar estipulan márgenes y criterios para orientar la toma de decisiones acerca del abordaje de situaciones de indisciplina, y estos a su vez responden al enfoque jurídico y de derecho presente en las leyes chilenas y los tratados internacionales a los que se está suscrito como nación. La escuela no puede no reaccionar

---

<sup>20</sup> La construcción de visiones compartidas con la comunidad acerca del tipo de relación que se quiere lograr es una meta o propósito sugerida desde el MINEDUC para la gestión de la convivencia, pues, consigue el consenso comunitario de un propósito que se valoriza como no impuesto, sino como democráticamente acordado.

<sup>21</sup> Asignatura de orientación obligatoria hasta segundo medio, y objetivos transversales para todas las unidades de todas las asignaturas en todos los niveles.

<sup>22</sup> La Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2019) define la cultura escolar como el “conjunto de declaraciones formales, valores, símbolos, ritos, tradiciones y, principalmente, modos o formas de relación que se dan en la comunidad”.

frente a las faltas de los estudiantes<sup>23</sup>, pues es también su deber el acoger la indisciplina como un elemento propio de la trayectoria del aprendizaje, y que requiere de la intervención del profesional de la educación para ser reconducida por el bien propio<sup>24</sup> y el de todos. Las sanciones son concebidas desde el MINEDUC como consecuencias y deben ser proporcionales y coherentes a la falta, y deben aplicarse según el nivel de gravedad de la transgresión cometida. Cuando el adulto responsable de la disciplina escolar (por ejemplo, inspectores) debe aplicar el RICE y sancionar a un estudiante, es determinante primero graduar la falta de acuerdo a los criterios entregados por el reglamento. Una vez habiendo graduado la falta cometida se debe considerar las atenuantes o agravantes del caso, para lo que se puede recurrir a lo denominado investigación formal, como lo es para el caso de las faltas que ameritan activación de protocolos, o bien informal para aquellos que no. Esta investigación considera como eje central la conversación con el estudiante, quien por derecho debe ser oído, y la escuela debe recibir sus descargos. Dentro del contexto a concebir para determinar la sanción que sea más útil para el fin formativo, debe considerarse su nivel de autonomía y discernimiento de las consecuencias de los propios actos, juicio que se construye desde la mirada capacitada de un profesional de la educación o por la revisión multidisciplinaria en casos más complejos.

La autonomía progresiva de los estudiantes es considerada en la práctica, como un determinante de lo atenuante o agravante para estipular procedimientos disciplinarios ante el abordaje de los problemas conductuales.

La tarea encomendada al educador implica buscar el porqué de la transgresión cometida, para empatizar con el estudiante y así desde el vínculo pedagógico<sup>25</sup> interpelar la reflexión del

---

<sup>23</sup> La Superintendencia en su fiscalización multa a las comunidades que no aplican sanción cuando la norma transgredida afecta a un otro.

<sup>24</sup> El ISN aparece como principio esquivo dentro de deliberación institucional, pues cierra espacios de arbitrariedad mediante la introducción de criterios intersubjetivables y accountability procedimental, donde este interés superior, lejos de diluirse retóricamente, se concreta efectivamente siguiendo la brújula de las decisiones que modelan vidas de niños y niñas.

<sup>25</sup> Los establecimientos deben capacitar a sus funcionarios en habilidades como la comunicación efectiva, resolución de conflictos, escucha activa, con el fin de dotarlo de herramientas que le permitan fortalecer una buena relación con los NNA, generando un vínculo de confianza que los disponga a dejarse conducir por ellos. Estas capacitaciones pueden ser financiadas por el Estado (con excepción de los particulares pagados), pues es

NNA de modo que acoja la convicción de que acatar la norma es lo mejor para él, más allá de las diferencias que puedan motivar la rebeldía del no acato o la indisciplina. Se apela, por lo tanto, que la reacción sancionatoria modifique la conducta del estudiante, no por miedo como lo hace el enfoque punitivo infundido por el castigo, sino que, por decisión propia, en pleno ejercicio de la libertad.

a) La libertad del estudiante como sujeto de derechos:

Es interesante preguntar si acaso es posible la libertad en la era en que se despliegan diversas tecnologías gubernamentales sobre la población. Biopolítica (Foucault) y libertad constituyen una paradoja que nos obliga a redefinir cómo se sitúa el rol de estudiante dentro de esta relación. Y si sumamos la interrogante de cómo lograr que la libertad permita a los sujetos de derecho conducir su propia vida en un contexto donde la gobernanza de la escuela consiste en sujetar la identidad del estudiantado, pareciera que la única respuesta posible ante esto es la de estimar que este NNA solo puede lograrlo des-sujetándose.

Michel Foucault (1976/1998), manifiesta una concepción sobre la pluralidad de relaciones de poder que implican la existencia de múltiples formas de resistencia en distintos niveles, por lo que entiende las luchas que se dan en consecuencia, como acciones que apuntan a un estado de libertad y soberanía auténtica, de manera heterogénea, en diversas formas y niveles. Lo que en el contexto escolar puede darse como una negativa de parte del estudiante ante el dejarse regular por lo normado, ubica a la indisciplina como un efecto necesario del mecanismo de control al que sirve la institución escolar, y de hecho la refuerza, pues ese estudiante no logra des-sujetarse del poder oculto que ejercen los mecanismos infiltrados dentro de los propios sujetos, entendiendo que una falta a la norma o el no acato de una regla no terminará con la sujeción a la que se está sometido, sino que por el contrario la fortalece, siendo así que el sistema escolar ya considera dentro sus parámetros de acción a esa rebeldía o resistencia como parte natural de su funcionamiento.

---

además una exigencia desprendida de la Ley de Violencia Escolar, y exigida por la Superintendencia de Educación dentro de sus fiscalizaciones.

Aludir a la autonomía progresiva como ejercicio de la libertad dentro del contexto escolar tiene una lógica que aparenta coherencia, pero siguiendo la teoría de la sociedad de control puede ser un error, pues el poder de decisión o de asumir las consecuencias de los actos es algo condicionado por el mundo adultocéntrico, que define finalmente el interés superior del niño reconduciéndole permanentemente a la sujeción del estado de derecho, en donde los derechos de los NNA no son realmente exigidos por los propios niños, sino que por los adultos capacitados que siguen las orientaciones de la CIDN. ¿Cómo puede entonces un NNA en su rol de estudiante ejercer sus derechos en su condición de sujeto sin un parámetro que lo permita?, ¿cómo puede, sin depender del mundo adulto, hacer que se garantice su interés superior? ¿Cómo puede la autonomía ser progresiva sin el adulto experto que lo determine a través del rol de las ciencias acerca de la etapa evolutiva en la que se encuentra? Pareciese ser una aporía, pero, sin embargo puede esa lógica ser comprendida desde el develamiento que Foucault realiza en su crítica a la noción moderna de sujeto. Desestabiliza el paradigma cartesiano que lo concibe como sustancia pensante ahistórica, portador de una esencia inmutable y fuente de todo conocimiento válido, y frente a ello, plantea al sujeto como variable histórica, contingente y situado. Es el resultado siempre transitorio y precario de relaciones que lo atraviesan y configuran, por lo que no hay allí lugar para nociones esencialistas de identidad o naturaleza humana universal.

Esta transformación resulta disruptiva para el campo educativo, pues implica el cuestionamiento de ideales como la autonomía, emancipación o autorrealización, siendo este un punto donde el concepto de tecnologías cobra especial relevancia, pues son esas redes históricamente contingentes de saber-poder las que producen tipos de individuos, interiorizando coerciones y normalizando conductas de modo casi indetectable.

Dentro de esas tecnologías, Foucault señaló particularmente los regímenes disciplinarios que emergen con la modernidad, que, si bien comienzan en instituciones específicas, progresivamente colonizaron el conjunto del espacio social, moldeando los cuerpos, pero también modelando las subjetividades.

## CONCLUSIÓN

La revisión y evaluación que se ha desarrollado en los capítulos que conforman la tesis presentada, permite estimar que la permanencia del control dentro del sistema escolar sigue operando por medio de mecanismos y tecnologías sutiles, que se han modificado como resultado de los cambios de paradigma declarados por el nuevo enfoque de derechos al que Chile se ha adscrito en los tratados internacionales adhiriendo a lo declarado por la CIDN. Esto si bien significó reformular políticas educativas, en el ámbito de la gestión de la convivencia escolar, implicó demarcar los puntos de acción de las escuelas para ejercer formativamente la tarea de disciplinar y corregir las conductas de los estudiantes, erradicando las prácticas punitivas utilizadas antaño por el mundo adulto. El enfoque punitivo de la disciplina funcionó ampliamente en Chile hasta antes del año 2018<sup>26</sup>, donde de manera oficial el MINEDUC instruye la fiscalización de las escuelas para asegurar el cumplimiento del enfoque de derecho y la interpretación adecuada del rol de los NNA concebidos como sujetos de derechos. Esta búsqueda de erradicar lo punitivo buscó resignificar el rol del educador, quien ya no debía asegurarse que el estudiante corrija su conducta, sino que debía producir una transformación interior como experiencia de aprendizaje que motiva y convence a cambiar la conducta transgresora.

Comprender la perspectiva foucaultiana resulta indispensable para deconstruir los modos sutiles en que ciertas formas de ejercicio pedagógico del poder constituyen tipos de individuo funcionales a un orden desigual. Permite revelar la matriz generativa detrás de los discursos que se autopresentan como canales neutros para la expresión de una interioridad que sigue siendo modelada por la escuela pero a través del propio sujeto, ejerciendo su autocontrol que a su vez sigue operando bajo una compleja trama de dispositivos de control que exceden la simple matriz disciplinaria explorada por Foucault, que si bien no desaparece, emerge como una nueva racionalidad de control vinculada al neoliberalismo, con otros blancos e instrumentos. Por ejemplo, un blanco importante a estimar para estos efectos es el

---

<sup>26</sup> año en el que se publica la Circular 482 que instruye los contenidos mínimos de los reglamentos internos de convivencia y declara qué prácticas sancionatorias están obsoletas por transgredir los derechos de los NNA.

profesorado chileno, y un instrumento referido para alcanzarlo el Sistema de Desarrollo Docente<sup>27</sup>. Las políticas educativas neoliberales han moldeado las identidades magisteriales que buscan modelar perfiles docentes funcionales al mercado a través del sistema de medición de desempeño profesional que incrementa remuneraciones diferenciando económicamente el valor que tiene el trabajo realizado por unos y por otros, los buenos y malos profesores. La tensión y fisura de este proceso de evaluación docente, indica caminos de reconstitución creativa de subjetividades dentro de un sistema que, funcional a la mantención del modelo socioeconómico dominante en Chile, pretende reducir la compleja labor docente al cumplimiento de indicadores despojados de los densos sentidos que los profesores siguen imprimiendo sobre su rol social.

Ya no se trata sólo de normalizar a partir de la vigilancia y el encierro, sino de modular las conductas mediante una gestión flexible de riesgos, deseos e identidades en función de trayectorias individualizadas (Deleuze, 2006). Así, las reformas neoliberales han impulsado una descentralización que gestiona la desigualdad integrándose en relaciones de competencia que penetran el campo educativo.

En ese contexto, se vuelve necesario actualizar el análisis crítico sobre los efectos subjetivantes de esas nuevas técnicas de control escolar, que ya no están focalizadas sólo en moldear cuerpos dóciles, sino en forjar distintos tipos de perfilamiento subjetivo funcionales a la racionalidad gerencial y al ethos competitivo que invade las relaciones pedagógicas.

Desde esta perspectiva, repensar las formas políticas de resistencia frente a la escuela-empresa requiere cartografiar esa más silenciosa y molecular ingeniería de control sobre deseos, aspiraciones y formas de vinculación que se infiltra entre los muros escolares, lo que políticamente implica buscar otras formas de ser, cuestionar cómo somos y analizar críticamente qué elementos de nosotros mismos facilitan la dominación o nos introducen en relaciones de dominación. Surgen entonces interrogantes como: ¿cómo podemos des-sujetarnos del consumo, la inseguridad y el miedo? ¿Qué rol juega la educación en este proceso? Alejandra Díaz (2020) señala la importancia del rol educativo y de un "arte de la

---

<sup>27</sup> También conocido como 'carrera docente', entendido como un recorrido de desarrollo profesional que busca valorar la experiencia, competencias y conocimientos de los profesores. Este recorrido está compuesto por cinco tramos en que los profesores pueden progresar demostrando las competencias y conocimientos alcanzados según lo indique la evaluación de desempeño docente.

existencia" que nos permita des-sujetarnos. En este sentido, resignificar la libertad en relación a la educación, fuera de los marcos restrictivos que le ha impuesto el neoliberalismo basado en la competencia, es una tarea pendiente.

La ley liberal concibe al sujeto para que pueda conducirse según sus deseos. Al parecer, la búsqueda de Foucault (1976/1998) en la filosofía griega y el estoicismo tenía que ver con su diagnóstico sobre la sociedad de control y el sujeto de deseo. La pregunta clave es entonces: ¿cómo ser menos gobernados? La comprensión griega y romana del dominio de sí mismo, del autogobierno republicano y de la gestión de la propia vida en el pensamiento libertario, deben conectarse con los problemas actuales (como la falta de autonomía) en un diálogo fructífero. De este diálogo puede surgir hoy una base para un nuevo horizonte ético-normativo para la educación, comprometido con la libertad del individuo en comunidad y en contra de toda forma de dominación.

Con todo esto, responder si la Permanencia del control de la disciplina dentro del contexto escolar chileno actual es una práctica garante de la autonomización progresiva en el ejercicio de los derechos de los y las estudiantes, no tiene solo una respuesta. En primera instancia, comprendiendo la coherencia de la normativa con los enfoques garantes de los derechos de los NNA, es pertinente responder que sí lo permite, siempre y cuando ese control funcione desde el enfoque formativo que respeta el interés superior del niño y con el especial énfasis el de ser oído y participar del debido proceso ante episodios de indisciplina, pues es el control el operativo que protege y cuida que esos derechos se ejerzan y respeten en todo momento. Sin embargo, y tras el velo que desmantela la filosofía Foucaultina, es posible estimar que no existe posibilidad de ejercer la autonomía progresiva como está descrita por la CIDN sin que exista de suyo un adulto o mecanismo que lo propicie y lo garantice, que lo forme y eduque, situación que quita sentido a la pregunta al ser respondida en sí misma, pues es importante comprender desde ahí que no es posible concebir la autonomía de un niño sin que este esté sujeto a un modelo conductor que así lo faculte. Distinto es pensar en el ejercicio de la autonomía como ejercicio de la libertad, entendiendo que sería esa capacidad de des-sujetarse del mecanismo de control. Teniendo estas consideraciones y sumando que las políticas públicas de convivencia escolar omiten el concepto 'control' para referirse al nuevo enfoque formativo y su mecanismo de regulación de la disciplina, no por esto implica que no esté presente como recurso de abordaje de los procedimientos ante las faltas a la norma que

implican sanción, resignificando el poder que sigue operando solo que dentro de nuevos mecanismos.

El estudiante como sujeto de derechos, solo puede gozar de una ilusoria autonomía progresiva precisamente por su rol de estudiante que le permite ser sujetado por la escuela, pues, esta autonomía no pretende constituirse como una emancipación absoluta, sino que reafirma el control del sistema educativo como extensión del Estado, que en su tarea de determinar niveles de responsabilidad crecientes y, recíprocamente, deberes de orientación decrecientes de parte del mundo adulto, se encarga de sentenciar para cada NNA y según cada contexto, quién y cómo puede ejercer sus derechos.

Por último, y considerando que la autonomía progresiva de los y las estudiantes funciona como la capacidad que estos tienen para el ejercicio de sus demás derechos, es posible develar que también termina operando como un dispositivo de control más que refuerza al sujeto-sujetado dentro de la tarea disciplinante de la escuela al servicio de la formación del ciudadano propicio del S.XXI.

## GLOSARIO DE SIGLAS

CIDN: Convención internacional de los derechos del niño.

IE: Inteligencia emocional.

IDPS: índice de desarrollo personal y social.

ISN: Interés superior del niño.

LGE: Ley general de educación.

LOCE: Ley orgánica constitucional de educación.

MCE: Manual de convivencia escolar.

MINEDUC: Ministerio de Educación

NNA: Niños, niñas y adolescentes.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PEI: Proyecto educativo institucional.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.

PGCE: Plan de gestión de convivencia escolar.

PME: Plan de Mejoramiento Escolar.

PNCE: Política nacional de convivencia escolar.

RICE: Reglamento interno de convivencia escolar.

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

SUPEREDUC: Superintendencia de Educación.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UTP: Unidad Técnico Pedagógica

## **BIBLIOGRAFÍA**

Baratta, A. (2001). Los niños como ciudadanos protagonistas. En García Méndez, E. y Beloff, M. Protección internacional de los derechos del niño. Fundación Editar.

Buaiz Valera, Y. E. (2009). Principios rectores en el derecho de menores. *Revista Academia & Derecho*, 1(1), 85-98.

Burbules, N. y Callister, T. (2006). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. *Granica*.

Cavieres, E. (2014). El concepto de calidad como articulador ideológico en la política educativa chilena. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(2), 130-145.

Cillero, M. (2010). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En García Méndez, E. y Beloff, M. (comps.) *Infancia, ley y democracia en América Latina: Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1998)* (pp. 71-106). Depalma.

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, 1(13).

Díaz, A. (2020). Michel Foucault: Ética para una corporeidad resistente. *Universitas Philosophica*, 37(75), 63-86.

Fallabella, G. y De la Vega, I. (2016). Política de responsabilización por desempeño en Chile: efectos y consecuencias en la gestión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 193-211.

Ferragutti, P (2012) Educar y gobernar. Pedagogía de la autonomía y nuevos dispositivos de conducción de sí. *Propuesta Educativa*, 37(1), 101-111.

Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 41.

Foucault, M. (1976/1998). *Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2012). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.

Gómez de la Torre, M (2018) ¿Sujeto de derechos? Reflexiones sobre autonomía progresiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 235-248

Jódar, F. y Gómez, L. (2009). Posmodernidad y neoliberalismo: Un marco filosófico para interpretar la educación escolar en el cambio de siglo. *Encounters on Education*, 10, 135-146.

Kant, I. (1989). *Crítica de la razón práctica* (2da ed.). Alianza. (Trabajo original publicado en 1785)

Ley N°20.370. (2009). Establece la Ley General de Educación.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ley N°20.536. (2011). Sobre violencia escolar.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>

Ley N°21.128. (2018). Aula Segura.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127100>

Ley 21.430 (2022). Sobre Garantías y Protección de Derechos de la Niñez y Adolescencia.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643&idParte=10317443>

López, Verónica, Litichever, Lucía, Valdés, René, & Ceardi, Andrea. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 117-131. Epub 15 de marzo de 2019. [Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile | López | Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad](#)

Ministerio de Educación. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/445>

Ministerio de Educación. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar 2019. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4472>

Rodino, A. M. (2015). El derecho a la educación en derechos humanos como inclusión política. IIDH Ed., Debates sobre Derechos Humanos y Políticas Públicas, 209-236.

Santiago Muñoz, Ana. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. [La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault](#)

Sisto, V., & Zelaya, V. (2013). Identidades desafiadas: Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhe*, 22(2), 35-47.

Superintendencia de Educación. (2018). Circular N°482 que imparte instrucciones sobre Reglamentos Internos de los Establecimientos Educativos de Enseñanza Básica y Media con Reconocimiento Oficial del Estado. [https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPORTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSEÑANZA-BÁSICA-Y-MEDIA...\\_opt.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPORTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSEÑANZA-BÁSICA-Y-MEDIA..._opt.pdf)

Torrego, J.C y Villaoslada, E. (2004) Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Tabanque nº 18, pp. 31-48 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138351>

Verger, A. y Bonal, X. (2020). Recontextualización y resignificación de las políticas educativas globales: Un análisis de los discursos sobre la privatización y la libertad de elección en Chile. Education Policy Analysis Archives, 28(56), 1-26.