



MAGÍSTER EN SOCIOLOGÍA

Anotaciones en los Libros de Clase

Los registros en las hojas de vida de estudiantes
de cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana en Chile

Estudiante:

Raúl Ortega Mondaca

Profesora Guía:

María José Andrade Martínez

Santiago – Chile

2022

ÍNDICE

	Página
Resumen	iv
Summary	v
Introducción	1
1. Objetivos de investigación	8
2. Hipótesis de investigación	9
Marco conceptual	10
1. La convivencia escolar: construyendo sujeto en la escuela	10
2. La función social de la escuela como marco de la convivencia	11
3. La escuela como disciplinamiento	18
4. Construcción de sujeto en el sistema escolar	25
5. Adultocentrismo en la convivencia escolar	31
6. Prácticas de resistencia	36
7. Políticas públicas sobre convivencia escolar	40
8. Concepto de convivencia escolar	59
8.1 Normativa escolar	67
8.2 Participación de las y los actores escolares	73
8.3 Identidad escolar	83
8.4 Metodologías de clase	88
8.5 Conflictividad escolar	93
9. Abordaje de la convivencia escolar	100
10. Anotaciones en los libros de clases	107
Consideraciones metodológicas	113
1. Tipo de estudio	116
2. Perspectiva epistemológica	117
3. Investigación de documentos	118
4. Análisis de contenido	122
5. Instrumento de investigación	124
6. Muestra de investigación	126

Análisis de contenido de las anotaciones en los libros de clase	129
1. La normativa escolar en las anotaciones	129
1.1 Anotaciones negativas	129
1.2 Anotaciones positivas	150
1.3 Citaciones a apoderadas/os	154
1.4 Debido proceso	160
2. La participación en las anotaciones	167
3. La identidad escolar en las anotaciones	168
3.1 Debilitamiento de habilidades socioemocionales y salud mental	169
3.2 Construcciones de género	171
4. Las metodologías de clase en las anotaciones	173
4.1 Trabajo pedagógico deficiente	173
4.2 Felicitaciones a estudiantes	175
5. La conflictividad escolar en las anotaciones	176
5.1 Crisis de conflictos entre estudiantes	176
5.2 Crisis de conflictos interestamentales	178
Conclusiones	180
Referencias	192
Anexos	199

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender el sentido de las anotaciones en los libros de clase como procedimiento de abordaje de la convivencia escolar en cuatro establecimientos educacionales particulares subvencionados que imparten enseñanza general básica en la Región Metropolitana. Para esto se realizó un análisis de contenido de carácter cualitativo a una muestra de catorce libros de clase de cuatro colegios de la ciudad de Santiago. Se logró identificar las principales características de las anotaciones, describir cómo las anotaciones dan cuenta de las distintas dimensiones de la convivencia escolar (normativa, participación, identidad, metodologías de clase y conflictividad), caracterizar los diferentes tipos de acciones o conductas de las y los estudiantes que son valoradas positiva y negativamente, así como también detectar coherencias y contradicciones entre las anotaciones y las políticas públicas.

Entre los principales resultados obtenidos es posible concluir que las anotaciones son utilizadas principalmente para constatar hechos puntuales y acciones consideradas como faltas. Estos registros, denominados también como anotaciones negativas constituyen la mayoría absoluta en cantidad y variedad, sobrepasando ampliamente a las denominadas anotaciones positivas o reconocimientos hacia las y los estudiantes. Las anotaciones se usan para constatar hechos y no son exhaustivas en el registro del debido proceso en el abordaje de casos como lo exige actualmente la política pública.

Si bien fue posible identificar anotaciones referentes a todas las dimensiones de la convivencia escolar, éstas tienden a inscribirse en una visión individualista y adultocéntrica que reduce la convivencia escolar como control de la indisciplina. Estos registros son parte importante de las herramientas y dispositivos que los equipos educativos utilizan en el desempeño de sus funciones y se inscriben en las lógicas del poder disciplinario característico del sistema escolar.

SUMMARY

This research sought to understand the meaning of the notes in the class books as a procedure to approach school coexistence in private subsidized educational establishments that provide basic general education in the Metropolitan Region. For this, a qualitative content analysis was carried out on a sample of fourteen class books from four schools in the city of Santiago. It was possible to identify the main characteristics of the annotations, describe how the annotations account for the different dimensions of school coexistence (regulations, participation, identity, class methodologies and conflict), characterize the different types of students' actions or behaviors that are valued positively and negatively, as well as detect coherences and contradictions between the annotations and public policies.

Among the main results obtained, it is possible to conclude that the annotations are used mainly to verify specific facts and actions considered as faults. These records, also known as negative annotations, constitute the absolute majority in quantity and variety, far surpassing the so-called positive annotations or recognitions towards the students. The annotations are used to verify facts and are not exhaustive in recording due process in addressing cases as currently required by public policy.

Although it was possible to identify notes referring to all dimensions of school life, they tend to be part of an individualistic and adult-centric vision that reduces school life as a control for indiscipline. These records are an important part of the tools and devices that educational teams use in the performance of their duties and are part of the logic of disciplinary power of the school system.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan al interior de una comunidad educativa, repercutiendo directamente en los procesos pedagógicos que allí se desencadenan. De acuerdo con el Ministerio de Educación, puede ser entendida como:

La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción. (MINEDUC, 2002, p. 7)

La convivencia escolar es el contexto donde acontece la actividad pedagógica y es parte constitutiva de ella. Abarca todas las relaciones sociales que ocurren en el espacio educativo, entre los diferentes actores o estamentos educacionales. “No es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo” (Banz, 2008, p.2). No puede ser entendida como algo estático ni como un estadio o ideal a ser alcanzado, constituye una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente, así como también se intencionan y gestionan pedagógica e institucionalmente.

Desde esta perspectiva, si una de las principales funciones sociales de la escuela es la construcción de un determinado tipo de sujeto, intencionando en las y los

estudiantes¹ aprendizajes relacionados con habilidades, actitudes y conocimientos acordes a los requerimientos económicos, políticos y culturales de la sociedad (Durkheim, 1990), entonces, los procedimientos y dispositivos que regulan y abordan las diferentes dimensiones de la convivencia escolar, tales como proyectos educativos institucionales, reglamentos internos, planes de mejoramiento educativo, protocolos de actuación y dispositivos de registro y control disciplinario, también deben inscribirse en esta perspectiva. Es posible afirmar entonces, que:

Las dinámicas donde interactúan los individuos para construir la normatividad de los establecimientos, más participativa o más autoritaria; metodologías de enseñanza centradas en el docente o en las capacidades y habilidades de los estudiantes; organización estamental de los actores educativos; hechos de violencia y situaciones de crisis, junto con las formas más o menos punitivas o pedagógicas para abordarlas, son procesos en los cuales los aprendizajes desarrollados poseen implicancias significativas para la construcción de sujetos en sus quehaceres políticos y laborales. (Ñancupil, 2010, p.150)

En este sentido, si bien en muchos establecimientos hablar de convivencia escolar aún es sinónimo de disciplina, esta reducción también hace aún más evidente la función social de la escuela. Esto pues, una de las definiciones más comunes de disciplina la entiende como “doctrina e instrucción de una persona (...) que moldea forma, corrige e inspira el comportamiento apropiado” (Díaz y Cazzato, 2007, p.129), es decir, en el aprendizaje y adiestramiento sobre lo que es considerado bueno y malo en una sociedad. O sea, la idea de educar y construir un

¹ En este documento se antepone la expresión “las y los” y/o agrega la terminación “as/os” en los sustantivos que se refieren a personas para visibilizar la diversidad de géneros presente en la realidad. Sin embargo, los sustantivos que representan categorías de poder tales como “empresarios”, “directivos”, “gobernantes”, “ricos”, “patrones”, “jefes”, etc. solo aparecen en masculino, para hacer referencia a la reproducción de lógicas patriarcales en las jerarquías sociales (Ferrel, 1993; Guamán, 2013, Vendrell, 2020). En las citas textuales utilizadas se mantiene la forma de escritura del autor o autora respectivo/a.

tipo específico de sujeto puede ser entendido también como disciplinar a las y los estudiantes.

En la escuela, “la forma más utilizada para asegurar el cumplimiento de sus objetivos es la estructuración de un sistema disciplinario, con un reglamento que determina las conductas que los alumnos deberían presentar y las conductas que no deberían tener” (Sepúlveda, 2001, p.4). Es decir, la racionalidad del disciplinamiento escolar involucra técnicas, métodos y estrategias que se operativizan en procedimientos de acción institucional, vigilancia y registro de conductas, donde las anotaciones en los libros de clase adquieren gran relevancia.

Las estrategias disciplinarias vigentes tienden a ser acciones represivas de una diversidad que la escuela no parece aceptar o tolerar. El proceso identitario de los individuos escolarizados constituye el objetivo principal del modelamiento que la disciplina y sus dispositivos abordan al interior de la institución escolar.

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). (Foucault, 2002, p.185)

Sin embargo, el poder disciplinario no sólo reprime y anula la diversidad de las (nuevas) generaciones. Más que castigar las disrupciones, analizar, evaluar y clasificar individuos, el poder disciplinario tiene por objetivo la producción de realidad. Además de vigilar y reprimir, se trata de construir y fomentar habilidades, actitudes, destrezas y valores propios de una subjetividad funcional. Más que la simple negación, el poder es una proposición, una acción creadora. “El poder

disciplinario no encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas (...) la disciplina fabrica individuos” (Foucault, 2002, p.175).

Cabe preguntarse, entonces, por las características y alcance de los procedimientos más utilizados por el poder disciplinario como forma de abordar la convivencia escolar. Por lo tanto, esta investigación estudiará las anotaciones en los libros de clases pues, tal como plantea la Superintendencia de Educación Escolar, este documento institucional de carácter público representa el registro base de todo el proceso pedagógico que se desarrolla en cada unidad educativa. Específicamente, desde la política pública se le entiende se la siguiente forma:

El libro de clases corresponde al registro que debe tener todo establecimiento educacional por cada curso que imparta, a contar del primer día de clases del respectivo año escolar. Este libro permite registrar los antecedentes generales de los alumnos de cada curso, las materias tratadas en clases y otros aspectos relacionados con la enseñanza, situación académica y registro de asistencia diaria de los alumnos. (Superintendencia de Educación, 2014, p.87)

En materia de convivencia, se establece la obligatoriedad de contar con una “Hoja de Vida” para cada estudiante miembro del respectivo curso. “En esta sección se registrarán todos los hechos relevantes que ocurran respecto a su comportamiento y desarrollo dentro del establecimiento en el año lectivo” (Superintendencia de Educación, 2014, p.87). Se especifica la obligatoriedad de registrar ahí, al menos los siguientes cuatro elementos:

- Anotaciones positivas.
- Anotaciones negativas.
- Citación a apoderadas/os.
- Medidas disciplinarias aplicadas.

Cabe destacar que, siguiendo la misma normativa de la Superintendencia de Educación, la hoja de vida de cada estudiante en el libro de clase constituye el único registro válido para verificar la aplicación y seguimiento del debido proceso en el abordaje de alguna situación disciplinaria o problemática del estudiante. Esto viene a realzar este instrumento como dispositivo del poder disciplinario que ejerce la escuela como institución formadora, forzando su uso institucional, en el registro de las acciones consideradas como falta, así como en los pasos que conllevan su abordaje y sanción.

Las anotaciones en el libro de clase tienen larga data en el sistema escolar chileno; sin embargo, sólo desde el año 2014 su abanico de aplicación se amplió y normó, hasta alcanzar el realce que hoy tiene. De hecho, cada vez que una posible vulneración de derechos es denunciada a la Superintendencia de Educación Escolar, esta institución solicita al establecimiento educacional respectivo, la hoja de vida de las y los estudiantes involucrados/as, como parte de los documentos fundamentales para evidenciar el abordaje realizado y establecer posibles observaciones o sanciones hacia la unidad educativa.

Actualmente en Chile el sistema escolar se encuentra en un momento muy particular, pues después de casi dos años de suspensión de las clases presenciales debido a la pandemia de COVID-19, al inicio del año escolar 2022 se retomó la presencialidad de las clases, la asistencia obligatoria y la jornada escolar completa, generándose un aparente retorno a la normalidad prepandemia. Sin embargo, existen diferentes niveles de desfase pedagógico y consecuencias sociales de los diferentes actores escolares, estudiantes desacostumbrados/as a las rutinas escolares, con aprendizajes curriculares y socioemocionales muy descendidos (DIA, 2020), equipos educativos desgastados, sensación de agobio laboral, gran cantidad de licencias médicas y medidas sanitarias que dificultan la interacción y el reencuentro. Éstas son algunas de las características del proceso de retorno a la

normalidad escolar, siendo las situaciones de conflictividad y violencia las que más conmoción han generado en la opinión pública (MINEDUC, 2022).

Frente a estas problemáticas, las comunidades educativas han debido desplegar todas las estrategias y dispositivos con los que cuentan, siendo las anotaciones en el libro de clase, el principal registro de sus usos y sentidos, constituyendo también una fuente de información irremplazable para conocer y comprender cómo la escuela gestiona su convivencia y sus problemas más sensibles.

Analizar hoy las anotaciones en los libros de clases, permitirá identificar cómo los colegios están resolviendo conflictos y situaciones en un contexto de post pandemia tremendamente complejo y novedoso. Saber qué están anotando docentes, asistentes de la educación y directivos en este periodo de retorno, ayudará a comprender cómo está funcionando la escuela como institución y como comunidad, qué cosas han surgido con la crisis y qué cosas se han mantenido en el tiempo.

Esta investigación es de carácter descriptivo pues su objetivo es conocer y comprender los sentidos y usos de las anotaciones en los libros de clase. Se trabajará con información secundaria, específicamente documentos con rango de instrumento público de carácter confidencial. Es necesario señalar que se enmarca en el enfoque cualitativo, pues pretende estudiar la estructura de sentidos de las anotaciones como dispositivo de poder para abordar la convivencia escolar. Esta perspectiva “se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación” (Canales, 2006, p.19). Se trata de un intento de comprensión y no de una cuantificación, de conocer el cómo y no el cuánto del fenómeno en estudio.

La técnica metodológica que se utilizará para producir y analizar la información es el análisis de contenido, una “metodología destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendor, 1990, p.28). Específicamente, se utilizará una Pauta de

Análisis de Contenido para estudiar las Anotaciones en los Libros de Clases diseñada de manera deductiva, a partir de las definiciones teóricas y metodológicas del estudio, que se aplica de manera independiente a cada libro considerado en la muestra, para posteriormente permitir elaborar conclusiones generales a todos los documentos analizados. “Es necesario realizar un análisis individual de cada documento para luego una vez terminado esta fase, transitar hacia el análisis comparativo de todos los documentos” (Sime, 2011, p.5).

El texto está ordenado de la siguiente forma: para concluir la introducción se explicitan los objetivos e hipótesis de investigación. Luego, el primer capítulo corresponde al marco conceptual dónde se presentan de forma ordenada los planteamientos teóricos que fundamentan el estudio y permiten interpretar sus resultados. El segundo capítulo corresponde a las consideraciones metodológicas que dan sentido y estructuran la labor investigativa desarrollada. Posteriormente, el tercer capítulo, presenta en el análisis de contenido desarrollado, describiendo cada una de las categorías de sentido identificadas en los catorce libros de clase considerados en la muestra. Finalmente, las conclusiones de esta tesis darán cuenta del logro de cada uno de los objetivos y la contrastación de las hipótesis.

1. Objetivos de investigación

El objetivo general de esta investigación es comprender el sentido de las anotaciones en los libros de clase como procedimiento de abordaje de la convivencia escolar en cuatro establecimientos educacionales particulares subvencionados que imparten enseñanza general básica en la Región Metropolitana. Para lograr esto, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las principales características de las anotaciones en los libros de clases revisados.
2. Describir como las anotaciones en los libros de clases revisados dan cuenta de las distintas dimensiones de la convivencia escolar del establecimiento (normativa, participación, identidad, metodologías de clase y conflictividad), así como de la situación de pandemia COVID que vive el país.
3. Caracterizar los diferentes tipos de acciones o conductas (valoradas positiva o negativamente) que se registran en las anotaciones de los libros de clases.
4. Identificar las posibles coherencias o contradicciones entre las anotaciones en los libros de clases como dispositivo de poder y las políticas públicas sobre convivencia escolar.

2. Hipótesis de investigación

De acuerdo con el marco conceptual que se presentará a continuación, esta investigación se desarrolla a partir de las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Las anotaciones en los libros de clases tienden a inscribirse en una visión reduccionista de la convivencia escolar, como control de la indisciplina.
2. En las anotaciones de los libros de clase se encuentran registros referentes a las diferentes dimensiones de la convivencia escolar y de la situación de pandemia COVID que vive el país.
3. Las anotaciones en los libros de clase reproducen una perspectiva adultocéntrica al momento de identificar acciones y/o conductas consideradas faltas o transgresiones.
4. Las anotaciones en los libros de clase presentan fuertes contradicciones con los planteamientos de la política pública sobre convivencia escolar.

MARCO CONCEPTUAL

1. La convivencia escolar: construyendo sujeto en la escuela

Los últimos veinte años han sido claves para instalar en el debate académico y la opinión pública, temas como la convivencia y violencia escolar, la desigual distribución de los resultados académicos o el desempeño docente. Si bien la instalación de estos temas ya es un hecho, aún es necesario mayor profundidad y consistencia teórica entre los diversos enfoques utilizados para analizarlos, así también, desarrollar mayores esfuerzos investigativos en cada una de sus dimensiones, para lograr incidir efectivamente con estos debates en la política pública y la cotidianeidad de los centros educativos.

Más aún, es necesario posicionar cada uno de estos temas, en un contexto más amplio de reflexión y revisión del sistema escolar vigente. Pues, claramente, el tipo de convivencia escolar y las formas de abordaje de su conflictividad inciden en la calidad de los procesos pedagógicos y la calidad de vida de los diferentes actores escolares (Ruz, 2006; Ortega, Maripangui, Ñancupil y Carafi, 2007).

En definitiva, es necesario construir una perspectiva teórica que permita analizar la convivencia escolar y los dispositivos que los establecimientos educacionales utilizan para abordarla, como son las anotaciones en los libros de clase, como parte fundamental de los aprendizajes y del proceso de construcción de sujeto que se desarrolla en la escuela como institución formadora.

Este proceso de construcción teórica conlleva tener presentes las características generales del sistema educativo y, sobre todo, la función social que desempeñan los establecimientos educacionales en nuestra sociedad, pues este será el marco de referencia de todo lo que ocurre en una escuela o liceo, incluyendo, obviamente, su propia convivencia.

2. La función social de la escuela como marco de la convivencia

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Ley N°20.370 General de Educación, 2009)

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

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

Dentro de la primera perspectiva se inscriben los planteamientos de la UNESCO, que a partir de las tensiones que originan los procesos de modernización en los

diferentes ámbitos de la vida social, sostiene que la educación es la encargada de desarrollar al máximo las competencias y habilidades de los sujetos. Para ello proponen implementar el principio de “educación durante toda la vida” (Delors, 1996) como uno de los pilares de los sistemas formales de enseñanza.

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

La propuesta conlleva la necesidad de establecer una educación básica o general de calidad para todos/as, que permita posteriormente diversificar la oferta educativa de acuerdo con nuevas necesidades y condiciones sociales. Se intenta “compaginar una cultura general suficientemente amplia, con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta educación general sirve de pasaporte para una educación permanente” (Delors, 1996, p.17), abierta a diversas trayectorias, gustos e intereses sociales e individuales.

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

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

Claramente las distintas dimensiones se complementan en una construcción de sujeto o tipo de persona integral, que desarrolla habilidades y destrezas frente a su propio contexto. Sin embargo, para los fines de esta investigación, el “aprender a convivir” es el eje que resulta de mayor relevancia, pues posiciona la convivencia como uno de los pilares del proceso pedagógico, así como una dimensión del desarrollo de las y los sujetos.

La convivencia en las escuelas adquiere gran importancia pues no sólo es entendida como el contexto donde se desencadenan los aprendizajes, sino como una parte fundamental de los mismos. En otras palabras, las relaciones sociales entre estudiantes, docentes, directivos y demás miembros de la comunidad educativa, constituyen una importante instancia u oportunidad de aprendizaje para las y los actores que mantienen dichos vínculos. La idea es reconocer la convivencia escolar como parte fundamental de la pedagogía y la construcción de sujeto que se realiza cotidianamente en la escuela (Torres, 1991). Por ejemplo, una relación vertical y frontal de traspaso de conocimientos entre docentes y estudiantes, generará determinados aprendizajes cognitivos, pero además desencadenará otros aprendizajes, en relación con el trato vertical y distante entre quienes poseen y no poseen el conocimiento (Jares, 1997; Llaña, 2011).

Los centros educativos, como toda institución, generan procesos al margen de los discursos formales en los que se basa su organización. Es lo que se conoce como currículum oculto, o el conjunto de procesos que discurren por debajo del control educativo que el profesorado realiza de forma consciente y planificada. Gran parte del currículum oculto está formado por los sistemas de comunicación, las formas que adquiere el poder y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar. (Ortega, 2000, p.33)

Existen muchos tipos de convivencia escolar y cada uno de éstos repercutirá de forma diferente en las y los actores escolares, ya sea en la construcción de sujeto de las y los estudiantes, las condiciones laborales y profesionales de docentes, directivos y asistentes de la educación, cercanía de las y los apoderadas/os, inserción en la comunidad, etc. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar es concebida como un fin en sí mismo, pues sería un pilar importante del desarrollo personal de cada sujeto y parte relevante del proceso educativo. Sin embargo, en ningún caso es posible pensar la educación fuera del contexto social donde se desarrolla, en este sentido, la educación también es la “transmisión por parte de una generación adulta a una joven, la cultura imperante en una sociedad (esto es, sus valores, normas, conocimientos y patrones de conducta), a fin de asegurar e incrementar la cohesión social en dicha sociedad” (Vasconi, 1977, p.23), es decir, asegurar la reproducción del tejido social donde se desarrolla el proceso educativo.

Emile Durkheim planteó la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por finalidad desarrollar ciertos estados físicos, intelectuales y morales que necesita la sociedad en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (1990, p.47). Es decir, la educación constituye uno de los procesos más concretos de constitución y mantención de lo que Durkheim planteó como la “conciencia colectiva” de la sociedad, es decir ese cuerpo de ideas y sentidos compartidos que transforman a un grupo de individuos en un grupo social.

En términos simples, el proceso educativo refuerza el vínculo social de cada sujeto (nuevo) con su sociedad, internalizando en él o ella, el conjunto de instituciones y normativas vigentes, así como preparando al individuo para su incorporación a la división social del trabajo. La idea de fondo es mantener la solidaridad social, a través de la construcción de sujetos aptos para desenvolverse en su respectivo grupo social.

Como se trasluce de los planteamientos anteriormente enunciados, no se puede pensar en los procesos educativos sin tener en vista una mirada de la sociedad que se construye y del sujeto que deseamos habite esta sociedad. En ese sentido, el acto educativo no es neutro. Qué se enseña y cómo, son opciones coherentes con determinados modelos sociales y de individuo, que sirven de soporte a la generación del acto educativo. (Banz, 2008, p.2)

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

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

El o la estudiante aprende tanto en clases como fuera de ellas, pues la manera en que se relaciona con los demás actores escolares es parte fundamental de los aprendizajes que desarrolla en el espacio educativo.

En la escuela, la institución educativa profesional por excelencia, todo enseña (...) Éste no sólo influye sobre qué se enseña, sino también sobre la manera cómo la escuela se estructura y organiza para enseñar, lo que

impacta directamente en la visión de sociedad que irán adquiriendo los estudiantes durante el proceso educativo, de las relaciones que se dan en ésta y de su lugar dentro de la misma. Una escuela organizada autoritariamente enseñará autoritarismo. Una escuela en la que los conflictos se resuelven agresiva o unilateralmente enseñará ese modo de afrontar los conflictos. (Banz, 2008, p.3)

En este sentido, frente a la existencia de contenidos mínimos obligatorios definidos por decreto para todos los establecimientos educacionales, la escuela “debe ser analizada más en su cómo enseña que en su qué enseña; ya que aquél es su contenido real y éste, su ocultamiento” (Redondo, 2000, p.9). La importancia social de la educación no sólo se establece en los contenidos específicos enseñados en la institución escolar, sino que también, en su función adaptativa y de control que ejerce en sus técnicas de aprendizaje, trabajo escolar y formas de evaluación.

Según Jesús Redondo (2000), más allá de los aprendizajes intencionados explícitamente en clases, las metodologías utilizadas cotidianamente en la escuela, dentro y fuera del aula, constituyen un verdadero adiestramiento para las y los estudiantes en dinámicas sociales más complejas y constitutivas de un determinado tipo de sociedad. A través de las metodologías escolares, el sistema escolar desarrolla, al menos las siguientes tres funciones estructurales:

- **Función tecno-económica:** La primera función de la escuela es preparar a las nuevas generaciones para su incorporación al mundo del trabajo, entendiendo esto como la obtención y desempeño de empleos especializados y flexibles. De esta forma, “la experiencia de los jóvenes se configura desde la experiencia de éxito/fracaso escolar en la escuela; no sólo en el logro académico sino en las relaciones sociales con los iguales y con los adultos” (Redondo, 2000, p.11), en otras palabras, internalizar metodologías de trabajo que incluyen: la

importancia del orden establecido, relaciones sociales impersonales, jerárquicas y racionalizadas, alienación del trabajo escolar, selección de rasgos de carácter, motivación por resultados, competencia poco solidaria, división del trabajo, sometimiento a una evaluación y calificación externa, entre otras.

- **Función sociopolítica:** La segunda función de la escuela es legitimar simbólicamente el orden social y la institucionalidad política vigente. Esto nuevamente, se logra más que con contenidos explícitos, con el tipo de trato que reciben las y los estudiantes por parte de las autoridades del establecimiento, los rituales escolares (actos cívicos, ceremonias y celebraciones), elección de presidentes de curso y centros de estudiantes, implementación de un Reglamento Interno, institucionalización de todas las actividades grupales, etc. Tanto es así, que el concepto de “ciudadanía escolar”, lentamente ha ido permeando las dinámicas organizativas de los centros educativos del país.
- **Función cultural-ideológica:** La tercera función que cumple la escuela es la de promover entre las y los estudiantes determinados valores sociales, propios de la sociedad actual. Estos valores se expresan como metas o fines sociales deseados, tales como el éxito económico, aumentar el nivel de consumo o la movilidad social, así como también a través de medios o mecanismos socialmente legítimos para conseguir dichas metas, por ejemplo, trabajando, estudiando, endeudándose, etc.

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

mecanismos y en particular las características que la convivencia escolar adquiere en este desarrollo.

3. La escuela como disciplinamiento

Una de las definiciones más comunes de disciplina la entiende como “doctrina e instrucción de una persona (...) que moldea forma, corrige e inspira el comportamiento apropiado” (Díaz y Cazzato, 2007, p.129), es decir, es el aprendizaje y adiestramiento sobre lo que es considerado bueno y malo en una sociedad, adquisición de habilidades, valores y actitudes socialmente aceptadas. En este sentido, la idea de educar y construir un tipo específico de sujeto puede ser entendido también como disciplinar a las y los estudiantes.

Tanto los pilares curriculares sugeridos por UNESCO (Delors, 1996) como las funciones estructurales de la escuela desarrolladas por Redondo (2000), se traducen en objetivos de aprendizaje que dan cuerpo y sentido al sujeto “producido” en los diferentes establecimientos educacionales. Disciplinar sujetos significa, entonces, moldear las características de un individuo para hacerlo funcional a la sociedad a la que pertenece, lo que constituiría el verdadero objetivo de la escuela como institución formadora. En este sentido, “la forma más utilizada para asegurar el cumplimiento de sus objetivos es la estructuración de un sistema disciplinario, con un reglamento que determina las conductas que los alumnos deberían presentar y las conductas que no deberían tener” (Sepúlveda, 2001, p.4).

Sin embargo, no sólo el reglamento de disciplina es utilizado bajo el propósito descrito; por el contrario, este dispositivo sólo sintetiza explícitamente algunos de los elementos de un entramado mucho más amplio y complejo. Todos los ámbitos de la escuela aportan en la construcción de sujeto, todo el accionar institucional puede ser visto como un acto disciplinario en función de esta construcción.

La estructura jerárquica de la escuela constituye el contexto apropiado para que el mundo adulto de la escuela discipline y moldee a las (nuevas) generaciones de estudiantes. Es un proceso constante y sistemático que puede conllevar momentos de tensión y obiedad como cuando se sanciona un acto específico de indisciplina cometido por algún/a estudiante, pero opera igualmente en la rutina cotidiana de cada clase, en el acto cívico, el control de la asistencia o el establecimiento de horarios, también en la asignación de trabajos académicos, regulación tiempos de descanso y de alimentación de las y los estudiantes, entre muchas otras cosas. De hecho, Michel Foucault sostiene que "a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplina" (Foucault, 2002, p.141).

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

La cotidianeidad escolar en sí misma es el mecanismo de disciplinamiento. Prácticamente todas las relaciones sociales que dan vida a la convivencia en la escuela y sus metodologías de trabajo apuntan al control social de los individuos y la reproducción de valores, actitudes y conocimientos socialmente aceptados. La escuela funciona como una máquina que produce sujetos funcionales y dóciles para la sociedad capitalista en la que la misma escuela está inserta.

La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica. (Foucault, 2002, p.141)

Para entender el proceso de disciplinamiento desarrollado en la escuela, no sólo hay que mirar las acciones de la institución frente a los hechos disruptivos, sino más bien los fenómenos que componen la cotidianeidad del lugar; es decir, los momentos y los espacios de supuesta tranquilidad o normalidad. Es allí cuando el poder disciplinario se ejerce con más fuerza, pues su efectividad aumenta cuando es más discreto e invisible para los diferentes actores que lo ejercen y sufren. “La simple existencia de la amenaza del castigo, la vivencia de que hasta los más mínimos detalles pueden ser objeto de penalización, sumerge a los escolares en un castigo virtual que existe y se sufre, aunque no se ejecute” (Suarez, 2004, p.432). Las dinámicas escolares están constituidas como ejercicios de poder disciplinario, por lo que van internalizando en los diferentes actores escolares, las lógicas y características de la subjetividad dócil y funcional que se busca producir.

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

- Clausura: “la disciplina exige la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Lugar protegido de la monotonía disciplinaria” (Foucault, 2002, p.145). Un límite que al establecer un adentro y un afuera, determina un territorio de acción y ejercicio del poder disciplinante. Las y los estudiantes no pueden entrar y salir libremente, se establecen protocolos de acceso y salida diferenciados para cada actor escolar. Esta es la especificación del lugar físico donde opera el proceso de disciplinamiento.

- Control de los movimientos: el espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración. Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos... Se trata a la vez de distribuir a los individuos en un espacio en el que es posible aislarlos y localizarlos; pero también de articular esta distribución sobre un aparato de producción que tiene sus exigencias propias. Hay que ligar la distribución de los cuerpos, la disposición espacial del aparato de producción y las diferentes formas de actividad en la distribución de los puestos. (Foucault, 2002, p.147).
- Cosificación de los individuos: el poder disciplinario trata a los sujetos en construcción como si se tratara de objetos, no reconociendo en ellas y ellos, ninguna particularidad o característica distintiva o propia, más allá de las fomentadas por el propio sistema. “El alumno/a casi nunca es considerado de forma personal como un individuo concreto, sino que, con mucha frecuencia, es considerado uno más de un grupo” (Ortega, 2000, p.16). La diversidad de las personas se reduce a la homogeneidad estandarizada de los casos a tratar, donde cualquier atributo puede ser analizado y registrado protocolarmente. Desde esta perspectiva, los esfuerzos por clasificar a las y los estudiantes según sus edades, sexos, notas, conductas, necesidades educativas, etc. permiten planificar de mejor forma las acciones pedagógicas y los mecanismos disciplinarios. La tecnificación del proceso educativo constituye una verdadera economía del poder, pues permite proyectar y conseguir más y mejores resultados con menor utilización de recursos o desgaste del sistema. Las

anotaciones en los libros de clase constituyen un dispositivo concreto que funciona directamente en esta lógica.

- Economía del orden: en la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros. Al asignar “lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, jerarquizar y recompensar”. (Foucault, 2002, p.151)

En los establecimientos educacionales la aplicación de estos cuatro principios opera como el establecimiento de un orden de funcionamiento interno, estructura y manejo de la información necesaria para planificar la labor educativa y es en el proceso de establecer ese orden, el momento clave en el que la convivencia escolar ejerce su rol disciplinador y/o pedagógico. Es aquí cuando las relaciones sociales desarrolladas en la escuela juntamente con todos sus protocolos y procedimientos de orden construyen subjetividad en las y los estudiantes, así como en los demás miembros de la comunidad educativa.

El trato entre estudiantes y docentes en el aula, el tipo de recibimiento de las y los apoderadas/os al ser citados al establecimiento o las posibilidades de diálogo para solucionar conflictos interestamentales, constituyen algunos de los elementos de la convivencia escolar que configuran el orden disciplinador que va moldeando subjetividades. No sólo para corregir las anomalías o disfuncionalidades, sino para producir lo denominado “normal” o “bueno”, es decir, establecer comportamientos deseados, actitudes valoradas y definir las vías institucionales y legítimas de interacción entre individuos y consecución de metas. De eso se trata el poder disciplinario, de construir sujetos para reproducir realidades sociales, políticas y económicas determinadas.

Con el orden cotidiano de la escuela, la adaptación de niñas, niños y jóvenes como sujetos dóciles y funcionales a la sociedad, es progresiva y sistemática. Sus metodologías de funcionamiento, entre los que destacan el abordaje de la convivencia escolar y el currículo educativo “garantizan la obediencia de los individuos, pero también una mejor economía del tiempo (...) La primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de cuadros vivos que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas” (Foucault, 2002, p.152).

Según Foucault, existirían tres mecanismos concretos, muy utilizados en la realidad escolar, que operativizan al poder disciplinario de la escuela. Estos serían: “la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (2002, p.175).

- La inspección jerárquica consiste en el control y supervisión de todo lo que acontece en un establecimiento educacional, por parte de un grupo reducido de personas. Adultos/as encargados/as de vigilar a las y los estudiantes, e incluso a otras/os adultos/as que trabajan en la misma escuela. Se han establecido protocolos y procedimientos que van desde la arquitectura de los edificios, sistemas de registros y todo un aparataje metodológico para hacer de la vigilancia un hecho contante y efectivo. Las anotaciones en los libros de clases constituyen una concreción de este elemento.
- La sanción normalizadora, por su parte, consiste en las medidas adoptadas por la escuela, para corregir conductas de las y los estudiantes, que son consideradas nocivas o perjudiciales para el logro de los objetivos pedagógicos planteados. Estas medidas institucionales, más que intentar comprender las acciones disruptivas, tienen su acento en reestablecer la disciplina general del establecimiento y reincorporar al estudiante

transgresor/a al proceso de construcción de subjetividad deseado. De hecho, siguiendo la Circular N° 482 de la Superintendencia de Educación Escolar (2018), se han regulado y restringido fuertemente las denominadas “sanciones de exclusión” del sujeto castigado (sacarlo de clases, suspenderlo, devolverlo a casa o expulsarlo), promoviendo sanciones que mantengan al sujeto en clases intentando la reparación del daño sin sacarlo de la cotidianeidad escolar.

- El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado (...) La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. (Foucault, 2002, p.189)

Tal como se ha planteado hasta ahora, el poder disciplinario no sólo reprime y anula la diversidad de las (nuevas) generaciones. Más que castigar las disrupciones, analizar, evaluar y clasificar individuos, el poder disciplinario tiene por objetivo la producción de realidad. Además de vigilar y reprimir, se trata de construir y fomentar habilidades, actitudes y valores propios de una subjetividad funcional y dócil. Más que la simple negación, el poder es una proposición, una acción generadora. “El poder disciplinario no encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas (...) la disciplina fabrica individuos” (Foucault, 2002, p.175).

4. Construcción de sujeto en el sistema escolar

Tal como se ha señalado, “el individuo es un efecto del poder” (Foucault, 1992, p.144). Una construcción desarrollada en algunos aspectos de forma consciente e intencionada y en otros de manera tácita e inconsciente. Si bien muchos factores y mecanismos influyen en su construcción, es indiscutible que la cotidianeidad de la escuela constituye un elemento decisivo al respecto. “Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: excluye, reprime, rechaza, censura, abstrae, disimula, oculta. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción” (Foucault, 2002, p.198).

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

El proceso de disciplinamiento que se desarrolla en la escuela va moldeando a las y los estudiantes hacia un tipo específico de sujeto, funcional a la sociedad actual. Constituye si se quiere, un proceso de inducción para aprender e internalizar las lógicas y sentidos sociales vigentes, desarrollando las habilidades necesarias, no para ser exitoso/a, sino para adaptarse al grupo social de pertenencia, aunque esto implique asumir fracasos individuales o desigualdades. “La disciplina escolar se entiende como la exigencia mínima para que el alumno se dé cuenta de cómo será más adelante la sociedad en la que se desenvolverá” (Sepúlveda, 2001, p.6). Más allá de los deseos individuales, el sistema escolar también ayuda a reproducir la división del trabajo y la estructura social (Parsons, 1990), por lo que la

construcción de subjetividad que en la escuela se genera, también será diferenciada desde esta perspectiva.

En otras palabras, no en todos los establecimientos educacionales se construirá el mismo tipo de sujeto, pues esta construcción depende, también de las características sociales, económicas, políticas y culturales del centro educativo y de origen de las y los estudiantes. Los procesos pedagógicos de construcción de subjetividad serán muy diferentes en colegios pobres o ricos, grandes o pequeños, religiosos o laicos, urbanos o rurales, entre otras posibilidades, así como también según las mismas condiciones de las familias y barrios de las y los estudiantes.

Aun así, el sistema escolar chileno plantea un currículo oficial único y homogéneo que debe ser desarrollado en todas las unidades educativas del país. Este currículo explícito contiene interesantes referencias y aclaraciones sobre el tipo de sujeto que se desea construir, por lo que, pese a la obvia imposibilidad de trasladar estas indicaciones de forma automática a cada establecimiento educacional, resulta muy interesante revisar sus planteamientos, pues constituyen los lineamientos generales que se intentan establecer. Después de todo, “un individuo disciplinado se construye producto de un proceso formativo intencionado” (Banz, 2008, p.7). En este sentido, el marco curricular vigente, sostiene que:

La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Asimismo, la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal. (MINEDUC, 2009, p.1)

Se aprecia la mención a determinados valores (supuestamente) universales, no definidos explícitamente, como el amor, la solidaridad, la verdad, la belleza, etc., por

lo que su aplicabilidad es bastante difusa, dependiendo de las múltiples interpretaciones que en cada establecimiento educacional hagan de ellos, pudiendo muchas veces dejar temáticas importantes en forma inconclusa o mal tratadas (por ejemplo, el tema de ciudadanía, tolerancia, derechos humanos, etc.), produciendo roces sociales, pérdida de sentido e incluso la sensación de exclusión de algunos/as estudiantes.

Por otro lado, “los objetivos -planteados en el currículo- apuntan a temáticas trascendentes para enfrentar la modernidad y la modernización del país (...) se presentan dos grandes categorías ordenadoras de estos objetivos, a saber: la formación valórica y la formación de habilidades cognoscitivas” (Magenndzo, Donoso y Rodas, 1997, p.12). Esto, en una distinción eminentemente analítica, ya que en la práctica se postula la integridad de ambas dimensiones y la complementariedad de los objetivos.

Desde el punto de vista cognoscitivo, con los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT), que reformularon a los antiguos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), se quiere posibilitar el cambio de estrategia educativa, pasando de la tradicional enseñanza de contenidos memorísticos, hacia prácticas más horizontales de construcción de conocimiento. La idea es transitar desde clases expositivas, donde recae la mayor parte de la actividad en el o la docente, mientras las y los estudiantes reciben de forma pasiva dichos contenidos; hacia clases más activas en las que las y los estudiantes desarrollen habilidades y contenidos relacionados con su propia realidad. Finalmente, se propone desarrollar la capacidad de “aprender a conocer” o “aprender a aprender”, propuesto por UNESCO (Delors, 1996).

A través de estos nuevos procedimientos pedagógicos se busca el aprendizaje de competencias de orden superior como las de análisis, interpretación y síntesis de información, resolución de problemas,

comprensión sistemática de procesos y fenómenos, comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada, trabajo en equipo, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. (García-Huidobro *et al.*, 1998, p.263)

Cabe destacar que son estas habilidades las que se consideran fundamentales para el ingreso de las y los jóvenes al mercado laboral, cada vez más flexible y cambiante, que continuamente presenta nuevos requerimientos cognitivos y actitudinales entre las y los trabajadores/as (Redondo, 2000).

Por otro lado, desde una perspectiva valórica los OAT estimulan actitudes como el autoconocimiento, la autoestima, la autonomía moral, la autodisciplina, la capacidad de diálogo y la participación democrática, el respeto por las normas de convivencia, etc. En este sentido, “la educación del futuro deberá contribuir simultáneamente a asegurar la cohesión de la sociedad y a cultivar la libertad personal, deberá formar ciudadanos dispuestos a asumir sus responsabilidades en medio de la comunidad y a ejercer sus derechos como individuo” (Brunner, 1994, p.35). Es decir, con los OAT se intenta preparar al individuo para desenvolverse en una sociedad compleja y cambiante, que en ocasiones presenta fuertes contradicciones o faltas de sentido para sus miembros. Al respecto, “uno de los desafíos más importantes que se plantea la sociedad es su capacidad para incorporar a la población como fuerza de trabajo desde el punto de vista económico, y como ciudadanos desde el punto de vista político” (Magenndzo *et al.*, 1997, p.22).

De esta forma, ambos conceptos “trabajador/a” y “ciudadano/a” son claves para la inserción de las y los jóvenes en la sociedad actual. Por una parte, la integración en el mundo del trabajo, que ahora es flexible y dinámico en el uso de tecnología y que se relaciona con el crecimiento económico de todo el país al aumentar el capital humano. Por otra, la adquisición de la ciudadanía, que debería anular las diferencias sociales entre individuos y canalizar los diferentes conflictos sociales.

La ciudadanía supone a todos los hombres y mujeres iguales, provistos/as de los mismos deberes y derechos, resguardados por el Estado de Derecho, que proporciona los canales institucionales de participación y de resolución de conflictos (Marshall, 1998). Es decir, el concepto de ciudadanía “se debe entender también parcialmente, en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa ser miembro de un Estado Nacional” (Giroux, 1993, p.22). Sin embargo, un grave problema aparece cuando:

Dentro de los parámetros de esta nueva filosofía pública, a la ciudadanía no sólo se le retira del terreno del debate histórico, sino que se la define, además alrededor de un discurso de unidad nacional y fundamentalismo moral que priva a la vida pública de sus más dinámicas manifestaciones políticas y democráticas. (Giroux, 1993, p.17)

Se construye la ciudadanía como una pasiva tenencia de derechos y deberes, los que se ejercen solo de forma individual y no permiten la emergencia de espacios colectivos. Un tipo de ciudadanía que no refuerza el debate sobre asuntos públicos o políticos y que en general desvalora la participación activa en organizaciones independientes a nivel barrial, sindical o temático. Se propone una postura pasiva y acrítica sobre la institucionalidad vigente y los planteamientos políticos que la sostienen.

La educación cívica ya no fomenta el desarrollo de ciudadanos que posean los atributos sociales y críticos como para mejorar la calidad de vida pública. En vez de ello, a los maestros se les pide una vez más que alienten en sus alumnos el desarrollo de carácter, que les enseñen un sentido claro del bien y el mal, y que fomenten las habilidades del logro personal, las cuales, a su vez se traducen en las virtudes del trabajo

arduo, la autodisciplina, la perseverancia, la industria, y el respeto por la familia, el aprendizaje y el país. (Giroux, 1993, p.40)

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

Según el análisis desarrollado por Ortega *et al.* (2007), se advierte que en los objetivos fundamentales del sistema escolar no se consideran los diversos universos simbólicos e identidades grupales presentes en nuestra sociedad; conceptos tan importantes como clase, etnia, subculturas u organización social, no parecen tener relevancia en el proceso educativo, ni en el vínculo individuo – sociedad. En definitiva, la educación reduce los temas y problemáticas sociales a características individuales, lo que puede agregar un tercer elemento a la construcción de sujeto del actual sistema escolar: el individualismo.

“Las teorías pedagógicas ocultan sistemáticamente la significación política de la educación tras su sentido cultural (...) se trata pues de un proceso ideológico, cuyo postulado fundamental es la reducción de lo social a lo individual” (Charlot, 1981, p.29). Esto se logra gracias a la concepción parcializada de la cultura, la cual está reducida a un conjunto de conocimientos abstractos adquiridos en forma individual. Así, cualquier problemática social o estructural se reduce a una experiencia específica y personalizada, la falta de oportunidades al fracaso individual, el acceso a ellas como éxito del mismo tipo, finalmente, cada persona se siente “dueña de su destino”, apartada o aislada completamente de otros y otras que viven sus mismas condicionantes económicas, políticas y culturales. El individualismo presente en el

sistema escolar constituye uno de los pilares de la construcción de sujeto que allí se desarrolla.

5. Adultocentrismo en la convivencia escolar

Una vez revisados los pilares centrales de la construcción de sujeto que se desarrolla en el sistema escolar, es necesario comprender uno de los más fuertes ejes de tensión de la convivencia escolar: el adultocentrismo, es decir, la relación de dominación ejercida por el mundo adulto sobre los demás grupos generacionales presentes en la escuela (niños/as, jóvenes y viejos/as) (Duarte, 2002).

Este concepto constituye una matriz de relaciones sociales, que establece supremacía de las y los adultos/as por sobre otros segmentos o grupos generacionales de la sociedad. En este sentido, “una sociedad adultocéntrica pone en condición de inferioridad y de preparación hacia a niñas, niños y jóvenes, y a la tercera edad como saliendo de” (Duarte, 1998, p.16). Lo importante y valorado es lo adulto, constituye “los lentes” o “la regla” con la que se mira y mide toda la realidad social.

La escuela como espacio jerárquico, planificado y dirigido por adultos/as, reproduce en términos simbólicos y materiales esta matriz de subordinación generacional. Específicamente, subvalorando las experiencias, conocimientos e intereses de niñas, niños y jóvenes, opacando con ello su aporte y motivación hacia los procesos pedagógicos, así como generando mecanismos concretos de homogenización y disciplinamiento en función de un determinado tipo de sujeto, por supuesto un sujeto adulto/a. “La escuela se ve convocada a enseñar a su alumnado a convivir y sólo podrá hacerlo desde su propio modelo adulto de convivencia” (Peña, 2003, p.59). Por esto es usual, por ejemplo, que los Reglamentos Internos sean redactados casi exclusivamente por adultos/as y que intenten normar

mayoritariamente las conductas y comportamientos de las y los estudiantes (Ortega y Carafi, 2008).

Las anotaciones en los libros de clases son un fiel reflejo de esto, pues en ellas se expresa lo que los adultos (con autoridad en la escuela) consideran bueno o malo de las y los estudiantes (sujetos dominados/as y objetos de intervención). En las anotaciones se observa, evalúa, registra, sanciona y sugiere; incluso se utilizan para informar a otros adultos/as (apoderadas/os) las conductas de sus pupilos/as.

Nuestro sistema educativo está estructurado de tal forma que los alumnos/as son considerados por los adultos que tienen responsabilidad respecto de ellos/as, como una unidad de tratamiento. Se dirigen a ellos de forma colectiva, dan lecciones generales para todos/as, proponen tareas, evalúan y se refieren al grupo como una unidad con la que se relacionan, a la que demandan atención, silencio, aprendizaje, obediencia, corrección, etc. (Ortega, 2000, p.16).

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

De igual forma, docentes y directivos también tienden a ignorar el carácter dinámico (dialéctico) de los mundos de la niñez y la juventud, es decir, se ignora la gran diversidad y dinamismo de dichos grupos generacionales, percibiéndolos de forma homogénea y estática, sin considerar los continuos movimientos, tensiones y contradicciones que pueden presentar los sujetos niños/as y jóvenes, en términos

simples se les tiende a considerar siempre de la misma forma, invisibilizando cambios culturales al interior de los diferentes grupos generacionales.

Actualmente las políticas públicas consideran jóvenes a todas las personas que tengan entre quince y veintinueve años (INJUV, 1996). Es decir, la juventud es entendida como una condición natural determinada por la edad de los individuos, una etapa de la vida definida por procesos biológicos y psicológicos individuales. Desde esta perspectiva, las y los jóvenes son reducidos a seres pasivos, objetos de políticas públicas y sistemas educativos, segmentos de un mercado que ofrece un sinnúmero de bienes y servicios especialmente diseñados para ellos/as.

De forma similar a las relaciones de género, la construcción de la familia permite la consolidación de un estilo relacional asimétrico, en que ser mayor implica gozar de una serie de privilegios en desmedro de las y los considerados menores (...) La racionalidad que orienta este poder plantea que ser menor implica estar naturalmente en preparación para ser mayor (adulto), generando la consolidación de este estilo relacional asimétrico.
(Duarte, 2002, p.102)

Resulta evidente que la edad no puede ser la única variable que considerar para hablar y comprender los temas relacionados con la niñez y la juventud (Bourdieu, 1990). Las y los jóvenes no pueden entenderse como objetos aislados de su contexto social; por el contrario, constituyen sujetos activos en constante interacción (y a veces contradicción) con otros/as jóvenes, adultos/as, niños/as y viejos/as. Pues será esta interacción con otros y otras, en un determinado contexto social, lo que definirá en realidad, una gran variedad posible de sujetos jóvenes o tipos de juventudes. La escuela, lejos de reconocer e incorporar esa diversidad propia de la vida social, realiza variados esfuerzos por anularla y homogenizar (nivelar) los procesos de aprendizaje y disciplinamiento (Foucault, 2002). El uniforme escolar o las evaluaciones estandarizadas son clara muestra de ello.

En el ámbito escolar, donde concurren niños y niñas, jóvenes y adultos/as, en roles muy específicos y ordenados jerárquicamente, este fenómeno de distanciamiento e incompreensión de los fenómenos asociados a la niñez y lo juvenil, repercute rápidamente en la calidad de la convivencia escolar y los resultados de los procesos pedagógicos. Esto, pues muchas veces las y los docentes no conocen o no comprenden a las y los jóvenes que educan, por lo que no logran incorporar adecuadamente sus expectativas, intereses y necesidades a los respectivos procesos de aprendizajes (Ortega, 2000; Llaña 2011). Igual problema deben enfrentar algunos/as docentes “nuevos/as”, que sienten fuertes resistencias de sus colegas mayores para desarrollar innovaciones metodológicas en su labor profesional. Estas distancias generacionales serían manifestaciones de la matriz adultocéntrica de nuestra sociedad (Duarte, 2002).

En este sentido, los grupos generacionales o generaciones, más allá de ser rangos etarios, “se autoidentifican y son significados por otros, en tanto logran producir códigos propios que les caracterizan entre sus semejantes y que en el mismo movimiento les diferencian de otros grupos contemporáneos, anteriores y posteriores en el tiempo” (Duarte, 2002, p.104). Estos códigos de significado e identificación se conforman y mantienen intrínsecamente ligados a las relaciones sociales que cada generación desarrolla.

El mundo adulto le teme al mundo joven, lo que le lleva a extremar las condiciones para ejercer esta tarea educativa y formativa. Por ello no es extraño que las definiciones acerca de la juventud estén todas en función de llegar a ser adulto, y en el contexto de sociedades capitalistas de mercado, ser adulto exitoso. (Duarte, 2002, p.106)

En la escuela, la juventud sólo es un tránsito para la adultez, un proceso de moldeamiento, instrucción y disciplina, en función de estereotipos e imágenes de

futuro que, debido a la misma estructura social, no todos/as las y los estudiantes lograrán desarrollar. No se consideran otras definiciones que podrían poner el énfasis en la conjugación de capitales que presentan las personas jóvenes (Bourdieu, 1990) o las experiencias compartidas en relación con la latencia respecto a la muerte y sus consumos culturales respecto a las demás generaciones (Ariovich, 1996).

Lo adulto estaría dado por la capacidad de conducir a las nuevas generaciones hacia el éxito según los patrones ofrecidos por la sociedad capitalista, su economía de mercado y su ideología neoliberal. El mundo juvenil en tanto es visto como un grupo en proceso de formación para un cierto futuro. Por esto, se espera de los estudiantes actitudes de obediencia y sumisión que faciliten y hagan posible la tarea ya mencionada del mundo adulto educador. (Duarte, 2002, p.109)

Sin embargo, siguiendo a Duarte (2002), la realidad de ese encuentro o desencuentro generacional en la escuela podría desarrollarse a través de tres tipos distintos de convivencia escolar:

- Mundo adulto controlador – mundo joven sumiso: situación que representaría el tipo clásico de convivencia escolar adultocéntrica. Las y los adultos/as fijan normas, vigilan, evalúan y sanciona las acciones conductuales y académicas de las y los estudiantes, quienes aceptan y legitiman la relación.
- Mundo adulto debilitado – mundo joven empoderado en la tecnología: situación que pone el acento en el uso de recursos informáticos y electrónicos por parte de estudiantes, que serían desconocidos o poco manejados por las y los adultos/as de la escuela. Esta situación tendría a descolocar la tradicional forma jerárquica en la (nueva) “sociedad del conocimiento”.

- Mundo adulto temeroso – mundo joven resistiendo y proponiendo: situación de tensión en la que las y los estudiantes desarrollan prácticas de resistencia, consciente o inconscientemente frente al mundo adulto.

Claramente, estos tres tipos de convivencia generacional en la escuela pueden ser entendidos como “tipos ideales” (Weber, 2016), es decir, que la realidad de los establecimientos educacionales podría presentar elementos de cualquiera de ellos, matizando sus características y combinando sus posibilidades. De todas formas, el vínculo que se desarrolle entre generaciones al interior de un establecimiento educacional influirá decididamente en el tipo de convivencia escolar que ahí se desarrolle.

6. Prácticas de resistencia

La construcción y disciplinamiento de sujetos que se desarrolla cotidianamente en los establecimientos educacionales, presenta constantemente tensiones y disrupciones. No puede ser entendido como un proceso plano o continuo, pues “el poder siempre es una relación de fuerzas” (Foucault, 1992, p.135), un movimiento irregular, una dinámica tensa y compleja.

El poder materializado en los sistemas educativos como disciplinamiento tiene un oponente teórico, la resistencia que se articula en el marco de la acción (...) La resistencia, que genera prácticamente una cultura, se expresa en múltiples transgresiones que alteran el orden escolar al construir polos de tensión, en inquietante incremento. Se manifiestan recurrentemente en las negativas a aceptar las exigencias de la escuela apartándose o saboteando sus estructuras normativas. (Llaña, 2011, p.65)

Se trata de un variado tipo de prácticas de resistencias desarrolladas por los diferentes actores escolares presentes en la comunidad (no sólo las y los estudiantes), específicamente a través de acciones conscientes o inconscientes de debilitamiento, oposición pasiva o sabotaje de la normalidad escolar y los procesos pedagógicos que conlleva el disciplinamiento.

Algunas prácticas de resistencia pueden ser entendidas como simples particularidades de la cultura de una escuela específica, pasando prácticamente desapercibidas por parte de las autoridades, como por ejemplo cuando en algunos establecimientos educacionales las y los docentes demoran su ingreso a las aulas, prolongando sus paseos o desayunos en la sala de profesores/as (Llaña 2011). En otras circunstancias, la resistencia adquiere el carácter de oposición radical al proceso de educativo, como podría ser la deserción escolar individual o la “toma” de establecimientos educacionales como expresión del movimiento estudiantil (Cornejo, 2006).

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

La mayoría de las teorías de la resistencia han reivindicado la noción de la posibilidad de que los individuos actúen como sujetos activos capaces de resistir y oponerse a imperativos estructurales como la coerción normativa. La resistencia se convierte de alguna manera en sabotaje social, en negativa a aceptar las normas, en una verdadera metodología

que incluye todo tipo de estrategias, para manejar el sistema. Es también una forma de comunicación, las conductas de resistencia tienen valor de mensaje y como tal influyen en el resto de los actores. (Llaña y Escudero, 2000, p.21)

En el caso de las y los estudiantes, es posible identificar múltiples formas de resistencia, que podrían constituirse como parte de una cultura de la resistencia, “manifestada en innumerables pautas de rechazo al sistema escolar, compartida por muchos estudiantes y expresada en ruidos, modales exagerados, indiferencia, actitudes provocativas y que por su carácter de oposición reiterada estarían afectando la armazón institucional, sus metas y proyectos educativos” (Llaña y Escudero, 2000, p.26).

Normalmente, las prácticas de resistencia que desarrollan las y los estudiantes son consideradas actos de indisciplina o simple faltas por parte del mundo adulto de la escuela; es decir, son abordadas desde una perspectiva individual y punitiva. Estas acciones serían sancionadas puntualmente de acuerdo con los procedimientos y normas establecidas, sin que se adviertan o consideren sus posibles significados. “Los actos estudiantiles de carácter disruptivo, son interpretados por los adultos como expresión de mala fe, falta de hábitos o carencias familiares, pero muy pocas veces como expresión de descontento o necesidad de cambio del estado de las cosas” (Carafi, 2011, p.4). Las anotaciones en los libros de clases podrían expresar claramente estas interpretaciones del mundo adulto.

En buenas cuentas, la institución escolar invisibiliza a las y los estudiantes como sujetos sociales, incluso cuando la “normalidad” disciplinada de la escuela se quebranta o cuando “la sensación de ser sobrepasados por la realidad y su urgencia es habitual en ciertos actores –adultos– de algunos centros educativos” (Carafi, 2011, p.1).

De acuerdo con investigaciones anteriores (Ortega *et al.*, 2009; Llaña, 2011; DIA, 2021), muchos/as estudiantes de enseñanza básica y media se sienten continuamente excluidos/as y agredidos/as en los establecimientos educacionales por parte de docentes y directivos. Lamentablemente frente a estos hechos, en vez de efectuar las denuncias respectivas, se tiende a generar en ellos/as frustración y desmotivación frente a su propio proceso escolar. Este malestar luego puede expresarse en desorden durante las clases, fingir prestar atención al docente, pero en realidad estar escuchando música, quebrantar las normativas establecidas, llegar tarde, fugarse de clases, deteriorar el mobiliario, etc.

Junto a este ponerse al margen juvenil, aparece otra actitud que es la permanente provocación a las reglas y normas que el mundo adulto escolar va imponiendo. El uso del pelo largo, de aros por parte de los hombres, de los jumpers cortos y el maquillaje por parte de las mujeres, de no regirse estrictamente por el uniforme que se exige (...) Es probar la fuerza de unos y de otros, un constante gallito que tensa la convivencia. (Duarte, 2002, p.112).

Se trata de tensionar y redefinir la relación de fuerzas que conlleva el poder disciplinario. Probablemente no redefiniéndolo completamente, ni mucho menos alterando las jerarquías existentes, pero proporcionando nuevas cuotas de dinamismo y cambios al modelo de convivencia y construcción de sujeto imperante.

Un submundo que no origina una rebelión, sino más bien una transgresión parcial que los lleva a construir su propio mundo y apartarse de la educación formal que los ahoga. No poseen un discurso sobre el cambio, no hay proposiciones para transformar el sistema sino por el contrario, a través de múltiples formas de resistencia, tratan de manejarlo utilizando diversas estrategias de resistencia de manera no prescrita reglamentariamente. (Llaña y Escudero, 2000, p.29)

El mundo adulto se ve forzado a adaptar sus mecanismos y prácticas de abordaje disciplinario: lo que funcionaba hace treinta años, hoy sencillamente no es suficiente o pertinente. Las nuevas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que posibilitaron un aumento significativo de la cobertura escolar, han hecho ingresar una mayor diversidad de sujetos a la institución educativa, por lo que sus acciones y prácticas de resistencia también se han diversificado enormemente.

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

7. Políticas públicas sobre convivencia escolar

Para comprender las políticas públicas sobre convivencia escolar es necesario entender antes que “una política pública es un curso de acción (o inacción) que el Estado toma en respuesta a problemas sociales (...) es cualquier cosa que el Estado elige hacer o no hacer” (Olavarría, 2007, p.16). Es decir, se trata de identificar y comprender el sentido de una serie de acciones diferentes que el Estado, a través de sus distintos organismos, diseña e implementa frente a un tema importante, como es la convivencia escolar.

En Chile las políticas públicas sobre convivencia escolar surgen desde el Ministerio de Educación a inicios del milenio, como respuesta a un diagnóstico general del sistema escolar que sostenía que gran parte de las escuelas y liceos del país tenían serios problemas para elaborar normativas internas coherentes con los cuerpos legales vigentes y sus respectivos proyectos educativos institucionales

(PEI). También para comenzar a abordar las diferentes manifestaciones que presentaba la conflictividad escolar y potenciar la formación ciudadana de las “nuevas” generaciones.

Sin embargo, si bien es el Ministerio de Educación la entidad encargada de formular dichas políticas y elaborar o acompañar la redacción de diferentes proyectos de ley, sería un error presuponer total coherencia entre los diferentes componentes que conforman la actual política pública en esta materia. Al contrario, este tema ha sufrido abordajes diferenciados en el tiempo, utilizando para ello tanto elementos legales (leyes y decretos), obligatoriamente vinculantes para los establecimientos educacionales, así como también orientaciones ministeriales que, sin el peso jurídico anterior, pretenden guiar a los equipos directivos y docentes en el abordaje pedagógico de la convivencia escolar. De esta forma, a veces con coherencia y otras algo desarticulada, la política pública sobre convivencia escolar en nuestro país se ha ido configurando a partir de los siguientes componentes:

La primera política de convivencia escolar del MINEDUC (2003). El Ministerio de Educación del Gobierno de Chile ha establecido que la convivencia escolar es:

...la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción. La calidad de la convivencia, así entendida, en la escuela y en el liceo, es un antecedente decisivo que contribuirá a configurar la calidad de la convivencia ciudadana. (MINEDUC, 2002, p.3)

Esta definición ministerial posicionó la convivencia escolar como parte fundamental del proceso de construcción de subjetividad que se desarrolla en la escuela, pues será principalmente a través de este medio, como las y los estudiantes internalizarán las nociones básicas de ciudadanía que imperan en nuestra sociedad, siendo parte de los objetivos centrales declarados por el sistema escolar.

Desde esta perspectiva, “la convivencia es también un aspecto esencial que merece ser aprendido en la escuela; es un objetivo tan importante, o más, que los propios contenidos curriculares” (Cava y Musitu, 2002, p.17), pues a través de ella, los individuos aprenden e internalizan, formas concretas de relacionarse con otros/as, así como también, conocen e internalizan los diferentes códigos y lógicas de los diferentes ámbitos de la vida social.

La primera política de convivencia escolar del MINEDUC (2002) estableció ocho principios rectores que pretendieron guiar la gestión y abordaje institucional de la convivencia en los diferentes centros educativos:

- a) Las y los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho.
- b) Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derechos.
- c) La educación como pleno desarrollo de la persona.
- d) Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la escuela.
- e) La convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética.
- f) Respeto a la vida privada y pública, la honra de la persona y su familia.
- g) Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres.
- h) Las normas de convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética.

Estos principios rectores delineaban un tipo de convivencia escolar fundamentado en la clásica concepción de ciudadanía, es decir, como la membresía de cada individuo a su comunidad a través de la titularidad de determinados

derechos de carácter civil, político o social (Marshall, 1998), dejando fuera de su marco de orientación otras concepciones de ciudadanía, como las que se basan en la comunidad local o la participación activa de las y los ciudadanos/as en los asuntos públicos (Giroux, 1993). Por otra parte, también aparece la intención de instalar y legitimar el Estado de derecho como el ordenamiento normativo que regula jurídica y éticamente, las relaciones entre las personas y los mecanismos institucionales de participación de los diferentes actores. En este sentido, los principios rectores propuestos delegaron a cada comunidad educativa la necesidad de articular su convivencia escolar en función de la construcción de un sujeto ciudadano, funcional al tipo de sociedad vigente y acorde a las lógicas de la actual democracia representativa.

Por otra parte, “la Política de Convivencia Escolar visualiza dos mecanismos que adquieren máxima relevancia para la generación de óptimos estilos de convivencia al interior de las comunidades escolares: normativa escolar y procedimientos de abordaje pacífico de conflictos” (MINEDUC, 2002, p.57). Sin embargo, los esfuerzos reales de instalación de esta primera política pública en los diferentes establecimientos educacionales del país sólo enfatizaron el aspecto normativo, mientras que las estrategias de resolución alternativa de conflictos (ERAC) quedaron (y aún están) relegadas a esfuerzos puntuales y esporádicos desarrollados en muy pocas comunidades escolares. Desde entonces y hasta nuestros días, la política pública ha enfatizado el aspecto normativo como principal mecanismo de abordaje de la realidad de las escuelas y liceos, exigiendo a todos los establecimientos educacionales del país, bajo pena de sanción administrativa, que elaboren y difundan al interior de sus respectivas comunidades un reglamento interno, llamado durante mucho tiempo, manual de convivencia escolar.

La política de convivencia escolar que pasó casi desapercibida (2012). Después de una década, y con una nueva coalición de gobierno, el Ministerio de Educación lanzó una segunda Política Nacional de Convivencia Escolar que, si bien

amplió un poco la mirada respecto a los enfoques conceptuales, no logró tener real incidencia en la cotidianeidad de los establecimientos educacionales.

Lamentablemente, esta nueva Política no definió explícitamente el concepto de convivencia escolar, cayendo, al igual que la Ley N° 20.536 del 2011 sobre Violencia Escolar, en uno de los reduccionismos más habituales de este concepto, reduciendo convivencia escolar a “buena convivencia escolar” (Ortega *et al.*, 2009). Específicamente, esta Política entiende por buena convivencia escolar “la construcción de un modo de relación entre las personas, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interacción armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa” (MINEDUC, 2012, p.16). Esto, si bien puede expresar buenas intenciones, invisibiliza todos los otros tipos de convivencia que sin ser “buenos” son absolutamente reales en los establecimientos educacionales del país, dificultando enormemente su aplicabilidad como instrumento orientador de la gestión institucional de este fenómeno en los diferentes centros educativos.

Entre los elementos novedosos de esta política se debe señalar la explicitación de tres enfoques o miradas que deberían cruzar el abordaje de la convivencia escolar y que posteriormente han seguido apareciendo como ejes de las futuras formulaciones de la política pública:

- Enfoque formativo: la política instala la convivencia escolar como una parte de los aprendizajes necesarios de desarrollar en las y los estudiantes, es decir, como algo que tiene que aprenderse. En otras palabras, se tiene que aprender a convivir y esto sólo se logra a través de la experiencia misma de la convivencia. Se posiciona la convivencia no como un fenómeno estático sino como una dinámica social que progresivamente puede mejorarse a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de

las y los estudiantes. Surge así la necesidad de cruzar el currículo oficial con la gestión de la convivencia escolar.

- Enfoque participativo: esta política reconoce las especificidades de las y los diferentes actores que componen la comunidad educativa, señalando la necesidad de fomentar su participación orgánica en la cotidianidad de las escuelas y liceos. Se menciona explícitamente el requerimiento de reconocer y fortalecer los centros de estudiantes y de apoderadas/os, consejos de profesores/as y consejos escolares de cada establecimiento, así como se instala la urgencia de desarrollar experiencias concretas de ciudadanía escolar como parte de la construcción de sujeto que se desarrolla en la unidad educativa.
- Enfoque de derecho: sin duda el elemento que marca mayor continuidad respecto a la Política de Convivencia Escolar anterior es el reconocimiento de las y los actores escolares como sujetos de derecho. Esto conlleva considerarles parte de una comunidad, reconociendo además sus diferencias y especificidades, pero permitiéndoles el ejercicio efectivo de un conjunto de derechos iguales para todos y todas. Este enfoque requiere el establecimiento de normas claras, racionalidad e imparcialidad de los procedimientos y mecanismos eficientes para la resolución de conflictos.

Múltiples factores pueden ser señalados para intentar comprender el bajo impacto de esta política pública, pero parece necesario señalar al menos dos. Por una parte, el año anterior a su lanzamiento fue promulgada la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, que, como se verá más adelante, implicó muchos cambios concretos en los establecimientos educacionales, que no necesariamente estaban considerados como parte de esta política pública. En este sentido, se puede afirmar que la ley era mucho más explícita y vinculante que la política ministerial en lo que se debía hacer e implementar. Si bien cumplir con la ley no era excluyente con

desarrollar la política del Ministerio, la vinculación entre ambos componentes no era explícita o directa.

El segundo factor se relaciona con nuevo cambio en la coalición de gobierno, lo que generó que la política pública en este tema sufriera un nuevo “reinicio” por decirlo sutilmente.

Política Nacional de Convivencia Escolar 2015 – 2018. El 2015 se lanzó la tercera Política Nacional sobre Convivencia Escolar, explicitando por primera vez un límite temporal para su vigencia (hasta el año 2018). Revirtiendo el reduccionismo del documento anterior, esta política ministerial rescató una de las definiciones más aceptadas de convivencia escolar (Ortega, 2007; Carafi, 2010), entendiéndola como el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan al interior de las comunidades educativas. Específicamente, se plantea que:

La convivencia escolar se entiende, por tanto, como un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento. (MINEDUC, 2015, p.25)

Esta definición permitió comprender, por una parte, que existen muchos tipos de convivencia escolar de acuerdo con la forma como se relacionan las y los diferentes actores escolares en cada unidad educativa. Por otro lado, visualiza la convivencia como un fenómeno cambiante y compuesto de diferentes dimensiones, cada una de las cuales puede ser abordada y gestionada pedagógicamente.

Al igual que su predecesora, esta política pública define explícitamente miradas que deberían cruzar el abordaje de la convivencia en los distintos centros educativos. Específicamente se proponen los siguientes seis enfoques:

- Enfoque formativo: al igual que en la política anterior, se considera a la convivencia escolar como parte de los aprendizajes que el sistema educativo debe desarrollar en las y los estudiantes; por tanto, conlleva el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes específicas. De hecho, se entiende que la convivencia es “un aprendizaje comprendido en el currículum y, en tal categoría, posee una intencionalidad pedagógica que está asociada a los objetivos de aprendizajes que se deben identificar, planificar y evaluar como cualquier otro aprendizaje indicado en el currículum nacional” (MINEDUC, 2015, p.28).
- Enfoque de derecho: también de forma coincidente con la versión anterior, la política considera a las y los actores de la comunidad educativa como sujeto de derechos que pueden y deben ejercerse de acuerdo con la legalidad vigente, por lo que institución escolar adquiere el carácter de garante de derechos y teniendo “el deber de resguardar los derechos y propiciar las posibilidades reales de ejercicio de ellos” (MINEDUC, 2015, p.29).
- Enfoque participativo: el tercer enfoque también fue presentado en el documento ministerial anterior y consiste en identificar el rol y las especificidades de las y los actores escolares, reconociendo sus espacios orgánicos e intentando fortalecer los espacios de diálogo y encuentro estamental e interestamental al interior de cada comunidad escolar.
- Enfoque de género: este nuevo enfoque de la política pública viene a visibilizar la matriz patriarcal de nuestra sociedad, proponiendo avanzar en la igualdad de género y la no discriminación hacia la diversidad sexual. Si bien este enfoque fue declarado explícitamente por el documento ministerial, no se realizaron esfuerzos concretos de implementación de programas o

acciones concretas en este ámbito durante el periodo de vigencia de esta política pública.

- Enfoque de gestión territorial: este enfoque parte del hecho de que cada unidad educativa se encuentra inserta en un territorio determinado, es decir, en un contexto geográfico y social específico, lo que debería traducirse en alianzas y trabajo colaborativo con otras instituciones públicas e instancias de la sociedad civil. El énfasis estuvo puesto en la generación de redes de apoyo que permitieran la derivación de casos psicosociales, así como la asistencia médica, social y jurídica. Sin duda un elemento más bien ausente en este enfoque es el posible nexo de las comunidades educativas con organizaciones sociales de carácter territorial, vecinal o comunitario, tales como juntas de vecinos, clubes deportivos, centros culturales, colectivos barriales, entre otras posibilidades.
- Enfoque inclusivo: la política pública busca reconocer y valorar la diversidad social existente en las diferentes unidades educativas, buscando instalar prácticas institucionales no discriminatorias que permitan el encuentro de actores escolares diferentes en temas económicos, culturales, políticos, ritmos de aprendizaje, diversidad de géneros, etnias, generaciones, etc. La idea es pasar incluso más allá del enfoque integrador, cambiando el foco de atención desde el grupo minoritario y sus características hacia el conjunto de la comunidad escolar y sus niveles de apertura a su propia realidad.
- Enfoque de gestión institucional: el último enfoque de la política pública posiciona la convivencia escolar como un fenómeno posible de ser abordado e intervenido; es decir, frente al que la institución escolar debe diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar acciones concretas a través de sus diversos instrumentos de gestión, tales como el Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo, Plan de Gestión de la Convivencia, protocolos

de actuación, etc. El horizonte está puesto en el mejoramiento continuo de la convivencia escolar de cada establecimiento, como parte de la ampliación del concepto de calidad educativa.

Política Nacional de Convivencia Escolar (2019). La cuarta y actual Política Nacional de Convivencia Escolar mantiene gran continuidad conceptual con el documento anterior, definiendo convivencia como:

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. (MINEDUC, 2019, p.9)

En buenas cuentas, se centra la mirada en el trato cotidiano que desarrollan los diferentes integrantes de las comunidades educativas, incluyendo el dinamismo de las relaciones y la posibilidad de conflicto.

Esta política pública define explícitamente que su objetivo es “orientar y fortalecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión de la convivencia escolar” (MINEDUC, 2019, p.8), por lo que claramente busca ser entendida como un aporte a las acciones institucionales que cada centro educativo debe desarrollar, en el marco del mejoramiento continuo de la gestión escolar y la calidad de la educación.

Esta política enfatiza fuertemente que la convivencia escolar es un elemento que se gestiona institucionalmente, es decir, se busca que los equipos educativos diagnostiquen y desarrollen planes de acción que permitan progresivamente ir adecuando su propia convivencia a los planteamientos de su PEI, marco curricular vigente y principios de una vida democrática.

También es necesario destacar que esta nueva formulación de la Política Nacional de Convivencia Escolar se presenta mucho más acotada que sus versiones anteriores, descartando la explicitación de numerosos enfoques, a cambio de proponer solo cuatro elementos centrales:

- Una convivencia basada en un trato respetuoso entre las y los actores de la comunidad.
- Una convivencia inclusiva.
- Una convivencia caracterizada por la participación democrática y la colaboración.
- La resolución pacífica y dialogada de los conflictos. (MINEDUC, 2019, p.13)

Esta reducción podría ser interpretada como una invisibilización de otras temáticas importantes (como las desigualdades de género, por ejemplo), pero también posibilita un mayor nivel de concreción en sus planteamientos y, por ende, permitiría mayores niveles de adherencia y concreción por parte de las comunidades educativas.

Finalmente, esta versión de la política pública, al igual que sus predecesoras, deja toda la responsabilidad de su posible implementación en las propias comunidades educativas, no incluyendo ningún elemento que se proponga desplegar desde el nivel central del sistema escolar chileno. Desde esta perspectiva, todas las políticas de convivencia formulada desde el MINEDUC mantienen la lógica de un Estado descentralizado, subsidiario y fiscalizador propio de una sociedad neoliberal.

Ley N° 20.370 General de Educación (LGE). A partir del debate que generó la denominada “Revolución Pingüina” del año 2006, el 2009 fue promulgada la Ley N° 20.370 General de Educación, que define los pilares estructurales del actual sistema

escolar. Esta ley define qué se entiende por educación y configura los organismos del Estado que administran al sistema educativo, tales como el Ministerio de Educación, el Consejo Superior de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad. Establece los diferentes niveles educacionales (educación parvularia, básica, media y superior) y sus respectivos objetivos pedagógicos; define los requisitos para que un establecimiento educacional obtenga el reconocimiento oficial e impetre subvención estatal; también define un sistema escolar mixto, es decir, con establecimientos educacionales públicos y privados.

El artículo 4° de esta ley, establece que “la educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho”. De lo que se desprende entonces, el principio de libertad de enseñanza que pueden ejercer las familias respecto a sus hijos e hijas. El mismo artículo le asigna al Estado el deber de “propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento”.

Por su parte, entre los elementos directamente relacionados con la convivencia escolar presentes en esta ley, es posible señalar al menos seis elementos:

- a) El artículo 9° de la LGE define a la comunidad educativa como un grupo de personas que con el objetivo común de educar a las y los estudiantes, conforman una institución escolar. En el mismo artículo se establece que “el propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno”, otorgándole reconocimiento legal a dichos instrumentos públicos.

- b) El artículo 9° de la LGE define a los seis actores que componen las comunidades educativas (estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, apoderadas/os y sostenedores), estableciendo explícitamente en su artículo 10°, derechos y deberes para cada uno de ellos.
- c) El artículo 11° de la LGE reconoce el derecho a la educación para estudiantes embarazadas y madres, exigiendo a los establecimientos educacionales realizar adecuaciones curriculares y administrativas para facilitar el ejercicio de este derecho.
- d) El mismo artículo 11° prohíbe los actos de discriminación arbitraria hacia las y los estudiantes y otros/as integrantes de la comunidad educativa, prohíbe sancionar estudiantes por problemas de no pago de mensualidades y garantiza la posibilidad de repetir cursos en el mismo establecimiento educacional.
- e) En el artículo 15 de la LGE se establece que “los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento”.
- f) En el artículo 16° de la LGE se señala que cualquier incumplimiento de lo dicho en los cinco puntos recién señalados, “serán sancionados con multas de hasta 50 unidades tributarias mensuales, las que podrán duplicarse en caso de reincidencia”.

Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar. Si bien ya en la Ley General de Educación es posible encontrar elementos directamente relacionados con la

convivencia escolar, es hasta el año 2011, cuando al promulgarse la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar, se aborda de lleno esta materia.

Lamentablemente, tal como se señaló antes, esta ley posee una gran debilidad conceptual, pues en vez de definir de forma explícita qué se entiende por convivencia escolar, el artículo 16 a) define sólo lo que se entenderá por “buena convivencia escolar”, cayendo en un reduccionismo poco riguroso del concepto sobre el que se legisla. Específicamente, la ley señala que “se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”.

En este mismo sentido, el artículo 16 b) de la misma ley, define el concepto de “acoso escolar” como “toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición”. Ambos artículos se presentan como dos caras de la misma moneda, dejando fuera de la norma otras formas de convivencia y tipos de trato entre actores escolares que, sin caer en el acoso o la violencia, puede que tampoco necesariamente sean armoniosos como la buena convivencia señala. En otras palabras, esta ley reduce la forma de entender el fenómeno y con ello limita los posibles abordajes institucionales en la materia. De todas formas, resulta relevante identificar al menos cinco importantes elementos presentes en esta ley:

- a) Establece el cargo de encargado/a de convivencia escolar como obligatorio para todos los establecimientos educacionales del país.
- b) Establece la obligatoriedad de contar con un plan de gestión de la convivencia escolar de carácter anual y aprobado por el consejo escolar de cada establecimiento educacional.
- c) Refuerza la obligatoriedad de los establecimientos educacionales de contar con un reglamento interno, especificando que éstos deben identificar explícitamente las conductas consideradas faltas, su graduación, procedimientos que respeten el debido proceso y las medidas disciplinarias posibles de aplicar.
- d) Establece la obligatoriedad de los establecimientos educacionales de actuar de acuerdo con el propio reglamento, cuando se detecten actos de violencia física o psicológica al interior de la comunidad educativa bajo pena de sanción administrativa si esto no ocurriese.
- e) Establece la necesidad de que los equipos educativos (docentes, directivos y asistentes de la educación) se capaciten en temas de convivencia escolar.

Ley N° 20.845 sobre Inclusión Escolar. El año 2015 fue promulgada la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, como parte de una reforma educacional mayor destinada a mejorar los resultados de aprendizaje y la equidad en la distribución de los mismos. Es necesario aclarar que esta ley presenta modificaciones a otros cuerpos legales, por lo que su lectura de forma independiente no necesariamente es fluida. Pese a esto, es posible señalar que entre sus indicaciones de modificación a la LGE, se agregan nuevos principios básicos para el sistema escolar, al reconocido derecho a una educación de calidad se agrega el apellido de “inclusiva”; se regulan los procesos de admisión a los establecimientos educacionales, evitando

la selección y los actos de discriminación arbitraria; se prohíbe el lucro a los sostenedores que reciben fondos públicos; se regula mayormente el uso de la subvención estatal y se establece la subvención para “estudiantes preferentes”, entre otros elementos. En relación directa con la convivencia escolar, es posible detectar los siguientes tres elementos:

- a) Establece regulaciones que impiden actos de discriminación arbitraria contra estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa tanto en los procesos de admisión como también durante la permanencia de las y los estudiantes en sus respectivos centros educativos.
- b) Regula la aplicación de sanciones disciplinarias, exigiendo que sean proporcionales a la falta cometida, que se apliquen sólo después de finalizado un debido proceso y estableciendo procedimientos claros y precisos (que contemplan la posibilidad de apelación) para la aplicación de la cancelación de matrícula y la expulsión de estudiantes.
- c) Señala que los reglamentos internos deben reconocer “expresamente el derecho de asociación, tanto de los y las estudiantes, padres y apoderados, como también del personal docente y asistente de la educación, de conformidad a lo establecido en la Constitución y la ley”. Establece además que “en ningún caso el sostenedor podrá obstaculizar ni afectar el ejercicio de este derecho”.

Componentes de política pública en convivencia escolar a partir de otras leyes. Si bien se ha revisado con mayor detalle la Ley General de Educación, la Ley de Violencia Escolar y la Ley de Inclusión Escolar, existen otros cuerpos legales que abordan directamente la convivencia escolar. Al respecto, la Tabla 1 resume los principales aportes de otras leyes, decretos y circulares vigentes.

Tabla 1
Elementos que afectan la convivencia escolar en leyes, decretos y circulares vigentes

CUERPO LEGAL	PRINCIPAL TEMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR
Ley N° 20.084 sobre Responsabilidad Penal Adolescente, del año 2005.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece responsabilidad penal a las personas mayores de catorce años, es decir, si un/a estudiante a partir de esa edad comete una acción considerada delito, debe ser denunciado/a a las autoridades pertinentes. - Define como sanción no privativa de libertad para jóvenes infractores/as de ley, la libertad asistida, que conlleva la asistencia obligatoria a clases regulares.
Ley N° 20.609 Antidiscriminación, del año 2012.	<ul style="list-style-type: none"> - Define, prohíbe y sanciona todo acto de discriminación arbitraria, sea esta por características sociales, económicas, de género, religión, etnia, edad, etc.
Ley N° 20.285 sobre Acceso a la Información Pública, del año 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece la obligatoriedad para los establecimientos educacionales que reciben fondos públicos de transparentar sus finanzas, estructuras orgánicas, decisiones y proyectos institucionales. - Reconoce el derecho de cualquier ciudadano/a de acceder de forma oportuna a la información que solicite al establecimiento o sus autoridades (flujo de información).
Ley N° 19.696 Código Procesal Penal, del año 2000.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece la obligatoriedad de directores/as, inspectores/as y docentes de denunciar los posibles delitos que afectaren a sus estudiantes o que ocurriesen al interior del establecimiento educacional donde se desempeñen.
Decreto N° 524 – 1990 sobre Centros de Estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Define los centros de estudiantes, sus funciones, estructura y objetivos. - Establece el cargo de docente asesor/a del centro de estudiantes.
Decreto N° 565 – 1990 sobre Centros General de Apoderadas/os.	<ul style="list-style-type: none"> - Define los centros de apoderadas/os, sus funciones, estructura y objetivos. - Establece la posibilidad de asociaciones entre centros de apoderadas/os de diferentes establecimientos y la posibilidad de que obtengan personalidad jurídica. - Indica la obligatoriedad de los establecimientos educacionales de facilitar el uso de sus dependencias a centros de apoderadas/os para sus reuniones y actividades, siempre y cuando esto no entorpezca la realización de las clases.
Decreto N° 24 – 2005 sobre Consejos Escolares.	<ul style="list-style-type: none"> - Define los consejos escolares, sus funciones, integrantes, cantidad de sesiones mínimas al año y los temas que obligatoriamente tienen que ser abordados por esta instancia (resultados de aprendizaje, fiscalizaciones de la Superintendencia, proyectos educativos institucionales, reglamentos internos, planes de mejoramiento educativo, planes de gestión de la convivencia escolar, estados financieros). - Asigna a sostenedores públicos o privados la potestad de definir el carácter consultivo o resolutorio del consejo.

CUERPO LEGAL	PRINCIPAL TEMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR
Decreto N° 215 – 2009 sobre Uniforme Escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Permite que las direcciones de los establecimientos educacionales con acuerdo del centro de apoderadas/os, consejo de profesores/as, y previa consulta al centro de estudiantes (no vinculante) establezcan el uso obligatorio del uniforme escolar, definiendo cada una de sus prendas. - Establece que en ningún caso el incumplimiento del uso del uniforme escolar podrá ser sancionado con la prohibición de ingresar a clases.
Circular N° 1 – 2014 de la Superintendencia de Educación.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece los requisitos, registros, plazos y exigencias que deben cumplir los establecimientos educacionales para mantener el reconocimiento oficial del Estado e impetrar la subvención educacional. - Define los ámbitos que quedan bajo la fiscalización de la Superintendencia de Educación, así como las posibles sanciones y multas. - Define que la hoja de vida de los libros de clases constituye el único registro válido para verificar la aplicación y seguimiento del debido proceso en caso de tomar una medida disciplinaria. - Exige a los establecimientos educacionales contar con un protocolo de retención de estudiantes embarazadas, madres y padres, el cual especifique las facilidades académicas y administrativas existentes. - Establece la obligatoriedad de que los equipos directivos revisen anualmente los antecedentes de todo el personal del establecimiento en el Registro de Inhabilidades para Trabajar con Menores de Edad. - Establece que el personal asistente de la educación debe tener idoneidad psicológica para desempeñar sus funciones, sobre la base de un informe que deberá emitir el Servicio de Salud correspondiente. - Establece la exigencia de un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar. - Establece que el reglamento interno del establecimiento debe incorporar políticas de prevención, medidas pedagógicas, protocolos de actuación y diversas conductas que constituyen falta, graduándolas de acuerdo con su menor o mayor gravedad. También incorporar las normas sobre uniforme escolar, sanciones y reconocimientos, procedimientos de abordaje disciplinario e instancias de revisión correspondientes. - Establece que las medidas disciplinarias frente a faltas establecidas podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el debido proceso.

CUERPO LEGAL	PRINCIPAL TEMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR
Circular N° 1 – 2014 de la Superintendencia de Educación. (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> - Exige la difusión del reglamento a las y los apoderadas/os al momento de la matrícula anualmente y/o cuando sufra modificaciones. También que debe estar disponible en la web del establecimiento y en el sistema SIGE. - Exige a los establecimientos educacionales contar con un protocolo de actuación frente a situaciones de maltrato escolar. - Asigna especial gravedad a cualquier tipo de violencia física o psicológica de un adulto/a (docente, directivo o asistentes de la educación) hacia un/a estudiante. - Exige que todo establecimiento educacional cuente con un/a encargado/a de convivencia escolar y con un plan de gestión de la convivencia, aprobado por el consejo escolar. - Prohíbe que los establecimientos educacionales impidan el ingreso a clases a estudiantes por atrasos, incumplimiento de compromisos económicos, no presentación del apoderado/a ante una citación, incumplimiento de tareas escolares, uniforme escolar incompleto o inadecuado, falta de útiles escolares, etc. - Reconoce al centro de estudiantes, centro de apoderadas/os y consejo escolar, como importantes instancias de participación al interior de la comunidad educativa. - Define y regula el funcionamiento del Programa de Integración Escolar (PIE). - Define requisitos y características sobre la infraestructura de los establecimientos educacionales. - Establece limitaciones a las listas de útiles y textos escolares que se pueden solicitar a las y los estudiantes. - Define al servicio de transporte escolar como un contrato privado entre apoderadas/os y transportistas. - Define explícitamente los documentos que pueden ser solicitados por la Superintendencia de Educación para efectos de su fiscalización.
Ordinario N° 476 – 2013 sobre Reglamentos Internos.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece la obligatoriedad de los establecimientos educacionales de contar con un reglamento interno, estableciendo sus características y contenidos mínimos de acuerdo con lo señalado en la Circular N° 1 de la superintendencia de Educación. - Limita la aplicación de sanciones como la suspensión (máximo por cinco días) o la condicionalidad de la matrícula (debe ser revisada cada semestre). - Exige a los establecimientos educacionales contar con un protocolo de actuación para el abordaje y atención de situaciones de maltrato infantil y abuso sexual infantil.

CUERPO LEGAL	PRINCIPAL TEMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR
Ordinario N° 476 – 2013 sobre Reglamentos Internos. (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> - Exige a los establecimientos educacionales contar con políticas de prevención a través de la aplicación del Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE), que incorpora protocolos de actuación ante emergencias. - Exige a los establecimientos educacionales contar con un protocolo para realizar salidas pedagógicas y giras de estudio. - Exige a los establecimientos contar con procedimientos para actualizar las normas de convivencia escolar. - Exige establecer claramente el conducto regular del establecimiento para recibir sugerencias, reclamos y aclarar dudas.
Circular 482 – 2018 (Ed. Básica y Ed. Media) Circular 860 – 2018 (Ed. Parvularia)	<ul style="list-style-type: none"> - Establece la obligatoriedad para los establecimientos educacionales de contar con un reglamento interno, estableciendo sus características y contenidos mínimos: <ul style="list-style-type: none"> - Definición de derechos y deberes de cada actor escolar. - Explicitación de las funciones de cada funcionario/a, definición de un conducto regular y explicitación del organigrama institucional. - Indicaciones sobre el proceso de admisión de estudiantes y funcionamiento regular del establecimiento, definición de horarios, vías de comunicación oficial, explicitación del uniforme escolar, etc. - Indicaciones técnico-pedagógicas e inclusión del Reglamento de Evaluación. - Reconocimiento a las instancias orgánicas estamentales de participación (centro de estudiantes, centro de apoderadas/os, consejo de profesores/as y consejo escolar). - Normativas sobre convivencia escolar, explicitación y graduación de faltas, definición de medidas formativas y sanciones, debido proceso, protocolos de actuación frente a situaciones especiales, reconocimientos. - Indicaciones sobre higiene, seguridad e inclusión del PISE.

8. Concepto de convivencia escolar

La convivencia escolar es el contexto donde acontece la actividad pedagógica y es parte constitutiva de ella. Abarca todas las relaciones sociales que ocurren en el espacio educativo, entre los diferentes actores o estamentos educacionales. “No es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo”

(Banz, 2008, p.2). Es decir, no puede ser entendida como algo estático ni como un estadio o ideal a ser alcanzado. La convivencia escolar constituye una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente.

Resulta pertinente, entonces, profundizar en el concepto de relación social que está en la base de la convivencia escolar, y que, sin duda tiene larga data en el debate sociológico.

En este sentido, Max Weber define relación social como “una conducta plural -de varios- que, por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente referida, orientándose por esa reciprocidad (...) en un sentido empírico y mentado” (Weber, 2016, p.154). Se trata, entonces, de un fenómeno colectivo que enmarca a las y los participantes en un contexto determinado o ámbito, y que tiene elementos materiales y simbólicos constitutivos.

En relación con los componentes materiales, Marx (1967) profundizó el análisis sobre la historicidad y dinamismo de las relaciones sociales de producción y distribución, identificando cómo cada una de ellas adquiriría características diferenciadas según las condiciones económicas y políticas del sistema social donde se encuentran. A partir de este postulado es posible identificar también determinantes sociales que afectan a las relaciones y entregan características específicas a los actores que las viven y desarrollan, estableciéndose tipos de vínculo o relación diferenciados según el nivel de satisfacción de las necesidades, la propiedad, la toma de decisiones, el acceso a la cultura y la adscripción de clase.

Desde un punto de vista simbólico, Weber (2016) señala que lo social de una relación surge precisamente cuando el sentido es mutuamente construido por quienes interactúan, es decir, cuando la intención de uno de los participantes hace referencia a la finalidad de los demás y viceversa, como por ejemplo las relaciones de pareja o las transacciones económicas en el mercado. Esta construcción

colectiva del sentido se lleva a cabo incluso cuando se trata de oposición o ruptura, como cuando en una relación de pareja se ejerce violencia o como cuando una relación contractual se disuelve.

Esta reciprocidad de sentidos entre los participantes de una relación ordena y genera expectativas respecto a los demás, certezas sobre el funcionamiento del grupo social y verdades mutuamente compartidas que configuran y reproducen la cultura imperante. “Esta realidad hecha conjuntamente de elementos objetivos y subjetivos es la esfera en la que se definen tanto la distancia como la integración de los individuos respecto al grupo social al que pertenecen” (Herrera, 2000, p.38). En definitiva, tal como plantea Giddens (1991), a través del continuo de relaciones sociales, se constituye y reproduce la sociedad propiamente tal.

Así, una relación social es una “pauta formal de la conducta social, es decir, de la interacción entre personas y pluralidades” (Pratt, 2018, p.253), constituyendo procesos en los que se puede distinguir las siguientes características:

- Reciprocidad: las relaciones sociales son fenómenos colectivos y no individuales. Es decir, para que exista una relación, se requieren dos o más actores sociales (partes), los que se relacionan simultáneamente (Weber, 2016).
- Complejidad: cada actor social mantiene diversas relaciones sociales de forma simultánea. Es decir, las y los actores se relacionan con muchas personas y en distintos ámbitos de la vida social al mismo tiempo (Weber, 2016).
- Dinamismo: como toda construcción social, las relaciones sociales varían en el tiempo y de acuerdo con las características sociales donde se desarrollan (Marx, 1967; Pratt, 2018).

- Asimetría: toda relación social es también una relación de poder, un juego de fuerzas que puede presentarse como plena armonía o guerra declarada en diferentes momentos. Al ser una relación dinámica, la posibilidad de horizontalidad es solo una de sus posibilidades momentáneas y no un estadio ideal a ser alcanzado y/o sacralizado (Foucault, 1996)

Considerando estas propiedades de las relaciones sociales, la convivencia en los centros educativos se configura como:

Una compleja red de relaciones que actúan a distinto nivel e inciden entre sí; una estructura, más o menos implícita, compuesta de las costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores que encuadran las relaciones en un marco de referencia útil, cuando está al servicio del desarrollo de los protagonistas –profesores/as y alumnos/as–, e inútil o problemático, cuando no sabemos cuál es su utilidad o cómo funciona. (Ortega, 2000, p.12)

En otros términos, será posible distinguir diferentes tipos de convivencia escolar según con cómo se presenten y desarrollen las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa.

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

- Reducción de la convivencia al control de la indisciplina: en muchos establecimientos hablar de convivencia escolar es sinónimo de abordaje de la disrupción o el desorden, lo que sin duda constituye parte fundamental de su convivencia, pero no su totalidad (Carafi, 2011). De hecho, el poder disciplinario de la escuela se ejerce con mayor fuerza y efectividad en la

cotidianeidad del establecimiento, más que cuando debe reaccionar frente a sus rupturas. Realizar esta reducción implica necesariamente considerar a las y los estudiantes como únicos/as responsables del deterioro de la convivencia, en la medida en que son quienes cometen las faltas de disciplina contempladas en la normativa.

La convivencia está asociada preferentemente a la presencia o ausencia de conflictos y/o violencia. Sin embargo, estas interpretaciones apelan en su mayoría, a una lógica más bien instrumental, en términos de valorar la necesidad de trabajar en convivencia escolar o controlar las expresiones de violencia sólo para el mejor funcionamiento de la escuela. (Ruz, 2006, p.4)

Más allá de las acciones institucionales para lograr el control de la indisciplina, esta perspectiva no considera los aprendizajes que la convivencia en sí, aporta a la construcción de sujeto que se desarrolla en la escuela, delimitando el fenómeno a una acción reactiva frente a lo que altera la cotidianeidad y no contemplando la cotidianeidad de la vida escolar como fundamental.

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

Esa mirada implica una manera de entender la convivencia como algo que comienza a ocurrir cuando decidimos conscientemente encontrarnos y pasar juntos un rato de esparcimiento, en espacios diferentes a los que se relacionan con los objetivos educativos. En ese sentido no sería parte de la convivencia la cotidianeidad de los encuentros que ocurren en la escuela en vistas a su meta educativa". (Banz, 2008, p.1)

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

Se maneja una mirada de la convivencia como de exclusiva responsabilidad de los estudiantes, contrariamente a una concepción más amplia en que la convivencia es una construcción que se gesta entre los distintos actores institucionales y es responsabilidad de todos, sin excepción. (Banz, 2008, p.2)

Muchas veces la normativa interna de los establecimientos educacionales fomenta la invisibilización de determinados actores, excluyéndoles de las regulaciones (principalmente asistentes de la educación) o estableciendo sujetos fuera del derecho o por encima del derecho (generalmente, directivos y docentes).

- La convivencia a partir de "lo valórico": un último proceso de reducción se vincula al abordaje de los temas de convivencia exclusivamente desde una

perspectiva valórica, donde las y los adultos/as de la escuela, docentes y directivos principalmente, intentan homogenizar, transmitir e imponer sus propios valores a las y los estudiantes y apoderadas/os, no reconociendo en ellas y ellos, sujetos capaces de presentar una articulación valórica propia y variada. Peor aún, muchos valores trabajados usualmente por los y las docentes y orientadoras/es de los centros educativos, como por ejemplo el amor, el respeto, la verdad, la solidaridad, entre otros, son conceptos demasiado abstractos, donde cada docente posee sus propias opiniones y definiciones, dificultando la articulación de un trabajo pedagógico sistemático, coherente y concreto.

Si la causa a la que se apela es la carencia de valores éticos y morales en los adolescentes, soluciones tales como poner una lista en la pared con varios principios éticos, por ejemplo, los diez mandamientos, no va a suponer que los alumnos, automáticamente acepten y asimilen esos principios. El hecho de que conozcan su existencia no garantiza que los vayan a interiorizar y, en realidad, lo más probable es que no lo hagan. Los valores no pueden enseñarse por decreto, sino que deben estar presentes en el propio clima social de la escuela. (Cava y Musitu, 2002, p.23)

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

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones sociales que se desarrollan al interior de un establecimiento educacional y que cotidianamente son ejecutadas por las y los actores escolares.

En esta línea, la convivencia es también resultado de diversos aspectos como los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela, la distribución de poder, los estilos de liderazgo, los criterios o modos predominantes de tomar decisiones, el estilo de tratamiento ante situaciones conflictivas. (Mena, Romagnoli y Valdés, 2007, p.2)

Conceptualizar la convivencia escolar de este modo, permite abordarla como un fenómeno social complejo y dinámico, de vital importancia para la construcción de sujeto que se desarrolla en el centro educativo. Un proceso social que presenta al menos las siguientes cinco dimensiones (Ortega *et al.*, 2009):

- a) Normativa escolar.
- b) Participación de las y los actores escolares.
- c) Identidad escolar.
- d) Metodologías de clase.
- e) Conflictividad escolar.

Desde un punto de vista analítico, cada una de estas dimensiones constituye un desafío comprensivo en relación con sus dinámicas y significados. Cada dimensión posee sus propias características y tensiones, aportando distintos elementos al continuo proceso de construcción de sujeto y disciplinamiento que la institución educativa ejerce sobre las y los estudiantes.

Por otra parte, desde la perspectiva de intervención o abordaje, las diferentes dimensiones presentan múltiples posibilidades de acción institucional y de movimientos relacionados con los diferentes actores escolares. Las anotaciones en los libros de clases deberían presentar registros relacionados con cada una de las dimensiones constitutivas de la convivencia escolar, pues estas dimensiones se concretizan fácilmente en acciones desarrolladas por las y los estudiantes, que un/a docente o inspector/a puede valorar positiva o negativamente, dejando aquello

registrado. Resulta pertinente revisar en detalle en qué consiste cada una de las dimensiones.

8.1 Normativa escolar

La normativa “designa una reglamentación o una orden. Norma significa que algo debe ser o suceder. Su expresión idiomática es un imperativo o una frase referente a lo que debe ser” (Kelsen, 1994, p.20). En este sentido, es una proposición de realidad que puede permitir, prohibir u obligar alguna acción en un ámbito determinado de cosas. De esta forma, en el caso de normativa escolar se hace referencia al conjunto ordenado y explícito de regulaciones e indicaciones que afectan las relaciones sociales al interior de una comunidad educativa.

Una de las dimensiones fundamentales que influyen en la calidad de la convivencia escolar es la normativa interna, la cual se traduce mayoritariamente en el Reglamento de Convivencia de cada establecimiento que debiera responder a los principios y objetivos desarrollados en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela o liceo. (MINEDUC, 2005, p.91)

Se trata de las regulaciones que enmarcan la cotidianeidad de los vínculos sociales desarrollados en la escuela, es decir, definiciones explícitas sobre el funcionamiento interno del establecimiento educacional y la forma de tratarse de los diferentes actores o estamentos educativos. En términos operativos, el documento que sintetiza mayoritariamente la normativa escolar es el reglamento o manual de convivencia escolar.

La finalidad del reglamento de convivencia es entregar un marco de referencia sobre las conductas, comportamientos y expectativas que se tienen de los diversos actores de la comunidad escolar. Podríamos decir

que es el rayado de cancha que el establecimiento educacional hace a sus integrantes sobre cómo comportarse y relacionarse entre sí. El reglamento contiene normas y límites que deben ser respetados, como también los procedimientos a ser aplicados cuando una norma es transgredida, la gradualidad de faltas y las sanciones. (MINEDUC, 2005, p.69)

En relación con las anotaciones en los libros de clases, los Reglamentos Internos deben definir explícitamente las acciones y/o comportamientos considerados faltas y que, por lo tanto, deben ser registradas, así como el uso procedimental que se haga de estos registros.

Desde esta perspectiva, “abrir diálogos sobre la norma posibilita pensar cómo la escuela se posiciona en relación con la sociedad, a la formación del ciudadano, es decir a lo político en el sentido más general y a la vida en común” (Prado, 2008, p.19). La normativa escolar, al intentar regular las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa, se presenta como dispositivo de poder disciplinario, que aporta elementos muy relevantes a la construcción de sujetos que se desarrolla en la escuela. Establece límites a las formas de interacción, reconoce determinados derechos a cada actor escolar, impone deberes y obligaciones, define conductas y comportamientos considerados faltas, configura procedimientos y sanciones, regula tiempos y espacios de la cotidianeidad escolar, etc.

Las normas son instrumentos reguladores de las prácticas escolares, que parecen neutros, despojados de conflictos sociales y portadores de valores. Estas características exigen, por parte de los actores (directivos y maestros), una elaboración posterior de reflexión y análisis para reconocer estos elementos que, sin dejar de estar presentes en la normativa, dejan al descubierto el interjuego de las relaciones de poder,

sólo cuando se producen situaciones concretas de toma de decisiones y conflictos. (Prado, 2008, p.38)

En otras palabras, “si algo es evidente en las escuelas, es que no es posible decretar normativamente los cambios ni lograrlos sólo por la petición de las autoridades” (Prado, 2008, p.22). Como todo dispositivo de poder, la normativa escolar representa una relación de fuerzas, que como se ha señalado anteriormente, puede ser acatada o resistida por cada las y los actores escolares sujetos a su jurisdicción.

Cuando este dispositivo presenta mayores resistencias (conscientes o inconscientes), pierde sentido y poder de convocatoria, es decir, deja de ser útil frente a una realidad específica y compleja. De hecho, muchos “directivos entrevistados señalan que la normativa está descontextualizada de la gestión. Mencionan y registran como problema estructural del sistema educativo una desarticulación entre la norma y la realidad escolar” (Prado, 2008, p.3).

Diversos estudios sobre normativa escolar parecen coincidir en que la visión adultocéntrica y punitiva de la institución escolar, parece expresarse con gran fuerza en los Reglamentos Internos de los centros educativos. Por ejemplo, un estudio desarrollado por el PNUD sostiene que:

Una dificultad muy relevante a la hora de reformular el reglamento de convivencia es la visión que tienen los docentes respecto de los estudiantes. Cuando éstos creen que los estudiantes son violentos, irresponsables y flojos, es muy difícil que los consideren sujetos de derecho (...) Otra dificultad en la implementación del reglamento de convivencia ocurriría cuando los inspectores están poco involucrados y comprometidos con lo que el reglamento estipula. Esto es clave desde

la perspectiva que son ellos quienes constantemente están asignando castigos y responsabilidades en los estudiantes. (PNUD, 2006, p.42)

Por su parte, un estudio sobre las normativas escolares vigentes en establecimientos educacionales colombianos sostiene una importante conclusión, que podría servir de hipótesis para la realidad chilena.

Los docentes y directivos frente a la construcción de los manuales de convivencia, en su mayoría expresan que se hace de la manera más democrática y participativa, pero cuando se le realizan estas mismas preguntas a los alumnos y padres de familia estos expresan lo contrario. Frente a estos resultados, es evidente que en la práctica los manuales de convivencia no son reconocidos por los estudiantes como el instrumento de construcción participativa, que regula la convivencia en la escuela, que genera escenarios para el diálogo y la búsqueda de consensos y menos aún como el que le garantiza la aplicación en plenitud de sus derechos. (Bravo, 2009, p.14)

Las investigaciones parecen coincidir (PNUD, 2006; Prado, 2008; Ortega y Carafi, 2008) en que la normativa escolar puede dar muy buenas luces de las dinámicas de disciplinamiento presentes en los centros educativos. Verdaderos ejercicios de poder que, desde cierta perspectiva, limitan las posibilidades de participación autónoma y activa de las y los estudiantes, en función de un acatamiento de vías institucionales, valores establecidos, respeto a la autoridad, mantención del control interno y generación de un individuo dócil y funcional a la sociedad (Foucault, 2002).

Más allá de estos resultados de investigación, aún es necesario profundizar más en el concepto de normativa escolar, pues las relaciones sociales que intentan regular se desarrollan con múltiples aristas y sentidos, así como son protagonizadas

por diferentes actores escolares en posiciones jerárquicas diversas y complejas. En este sentido, resulta relevante distinguir las siguientes cuatro dimensiones de la normativa escolar (Ortega y Carafi, 2008).

Derechos y deberes. El ordenamiento jurídico de la República se establece a través de la jerarquización de los diferentes cuerpos legales que afectan al mismo ámbito de la vida social. En el caso de la convivencia escolar, existen múltiples leyes y decretos que determinan derechos específicos, procedimientos y regulaciones a las diferentes relaciones sociales que acontecen en la escuela. Otro aspecto fundamental de la normativa escolar es el reconocimiento explícito que se hace de diferentes derechos, así como la asignación de determinados deberes a las y los actores escolares. Esta dimensión se posiciona claramente desde la clásica concepción de ciudadanía y estado de derecho (Marshall, 1998). Sin embargo, esta construcción pro-ciudadana en ningún caso es automática.

Los derechos y deberes, contemplados en los Manuales de Convivencia, no son percibidos y apropiados por los niños, niñas y jóvenes como elementos de la cotidianidad estudiantil y por lo tanto no son considerados como uno de los principales dinamizadores de la convivencia diaria en la escuela y de sus impactos en la familia y en las comunidades. (Bravo, 2009, p.16)

Regulaciones. elementos de la normativa que ordenan aspectos cotidianos del quehacer escolar, tales como indicaciones sobre el uso del tiempo y el espacio, normas sobre recreos, actos cívicos, salidas pedagógicas, climas de aula, entre otras. “Existen tres dominios que son especialmente complejos de abordar en los reglamentos: las conductas afectivo-sexuales, la presentación personal (que podrían remitir a la vida privada de los jóvenes) y la relación familia-escuela” (Casas, 2008, p.15).

Abordaje de la indisciplina. Forma en que se abordan los conflictos al interior de las comunidades educativas. Esto implica la definición explícita de las acciones o comportamientos que se consideran falta y el tipo de procedimientos y sanciones que se aplicarán.

Existen normas que tipifican o describen las conductas merecedoras de sanciones que son clasificadas como leves, graves a gravísimas. De la misma manera, se van graduando las sanciones que acompañan estas conductas. En todo caso, más allá de la gradualidad, las clasificaciones no siempre distinguen entre conductas relativas a cuestiones administrativas, como los atrasos o la falta de materiales o tareas, de otras como los incumplimientos por cuestiones de presentación y disciplina en el sentido más estricto. Así, la tipificación de conductas y sanciones no siempre posee un sentido pedagógico, ni proporcionalidad. (Casas, 2008, p.17).

En este punto surgen las anotaciones en el libro de clases, como clásico procedimiento de registro disciplinario de las conductas consideradas positivas o negativas de cada estudiante.

Aspectos pedagógicos. Elementos relacionados con el rol de la normativa escolar en el proceso de disciplinamiento y construcción de sujeto que se realiza en la escuela. Por ejemplo, indicaciones vinculadas a participación estudiantil, apropiación del espacio o la construcción de identidad de los diferentes actores al interior de la comunidad escolar. En este sentido, “el estudio de las normativas permite comprender las tendencias de la práctica institucional y a su vez mostrar el estilo predominante de la organización” (Prado, 2008, p.12), en torno a rol formativo y pedagógico. A través de la normativa escolar, es posible tematizar sobre el estado

de la convivencia de un establecimiento educativo y la construcción de ciudadanía que allí se desarrolla.

8.2 Participación de las y los actores escolares

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

La participación es entendida como “un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores, en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno” (Participa, 2000, p.17). Este involucramiento con la comunidad a la que pertenece cada actor escolar conlleva diferentes grados de cohesión con sus pares y apropiación del espacio educativo, elementos que posibilitan el accionar colectivo.

Diferentes planteamientos teóricos sobre participación contribuyen a configurar esta dimensión de la convivencia escolar si adecuamos cuidadosamente sus planteamientos desde la política y la acción ciudadana en general al mundo escolar. Entre estos planteamientos, resulta interesante la idea de “escalera de participación” propuesta por Sherry Arnstein (1969), que propone pensar los ejercicios de participación ciudadana de acuerdo con el grado de protagonismo y poder que las y los ciudadanos/as tienen en relación con el poder central o institucional con el que interactúan. De esta forma, bajo la idea de una escalera ascendente (progresiva), cada peldaño supondría mayor nivel de participación y poder ciudadano respecto al nivel anterior. Los niveles propuestos son:

- a) Manipulación, en la que el poder controla el accionar ciudadano.
- b) Terapia, en la que el poder educa o interviene el accionar ciudadano.
- c) Información, en la que el poder proporciona unidireccionalmente elementos que orientan y condicionan al accionar ciudadano.
- d) Consulta, en la que desde el poder se interroga y sonde a la opinión de la ciudadanía, pero sin que su opinión se vincule.
- e) Conciliación, donde la ciudadanía opina y su opinión posee peso vinculante en la toma de decisiones.
- f) Alianzas, en la que la ciudadanía se involucra en espacios de poder específicos.
- g) Poder delegado, donde la ciudadanía instala los temas e incide en la toma de decisiones colectivas.
- h) Control ciudadano, en el que la ciudadanía se involucra activamente en la toma de decisiones y la gestión de los espacios de poder.

Si embargo, siguiendo a la autora (Arnstein, 1969), los dos primeros peldaños de la escalera no serían participación propiamente tal, sino más bien un tipo de intervención política ejercida desde el espacio de poder central, en la que las y los ciudadanos/as actúan sólo como público o receptores. Los siguientes tres peldaños constituirían una participación más bien simbólica y no material, en la que las y los ciudadanos/as comienzan a aparecer en la esfera de la acción política, pero sin un peso real en la toma de decisiones colectivas. Solo los tres últimos peldaños de la escalera se levantan como espacios de participación ciudadana real y efectiva.

Desde una perspectiva similar, Robert Dahl (1987) enfatiza la posibilidad real que tienen los diferentes actores de una comunidad u organización, de incidir en la toma de decisiones que ahí se desarrolla, distinguiendo dos elementos constitutivos del concepto participación: “amplitud de la participación”, es decir, cuántas personas participan; y “profundidad de la participación”, o qué peso tienen esas personas en la toma de decisiones. Específicamente, propone ocho indicadores para analizar el

estado general de la participación al interior de una comunidad u organización; los primeros tres se refieren a la amplitud y los cinco siguientes están relacionados con la profundidad del proceso participativo:

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

Desde otra perspectiva, George Bedwel (2004) se preocupa del aspecto organizativo o colectivo de los procesos participativos que se desarrollan en la sociedad actual. Al respecto, identifica tres perspectivas o contextos en los que es posible inscribir los diferentes tipos de participación existentes. Estas perspectivas son:

- Tradición liberal: “el interés por desarrollar una acción colectiva no sería más que la suma de intereses individuales. La participación de los individuos generaría un efecto colectivo, pero éste no sería superior ni distinto a la suma de las acciones individuales” (Bedwel, 2004, p.20). La participación desde el liberalismo se debe a la racionalidad del individuo que decide unirse a la acción colectiva por considerar que así sus intereses serán mejor satisfechos, es decir, habría más que ganar y menos que perder.

- Acción integradora: la participación de las y los actores surge desde la autoridad, es decir, “la idea de participación promueve la acción desmarginalizante, integradora al corpus valórico oficial de la sociedad, y estructurada en espacios definidos más allá de la demanda consciente de sus protagonistas” (Bedwel, 2004, p.21). En la práctica, se diseñan espacios de participación, sin que éstos constituyan demandas de los propios actores involucrados. Se fomenta la participación como recurso de legitimación de las estructuras de poder, por lo que sus mecanismos e instancias participativas solo existen en función de dichas estructuras.

Surge aquí la idea de “simulacros de participación”, que copan y obstruyen otras instancias o mecanismos de participación política y social, en función de legitimar y ser funcionales a las estructuras de poder vigentes en una sociedad o institución. Siguiendo a Baudrillard (1978), los simulacros de participación democrática surgen cuando se han perfeccionado y tecnificado al máximo los rituales electorarios, establecido los cargos a elegirse, distribuyendo los votantes y candidatos, normando la periodicidad de las elecciones y la temporalidad de las campañas, es decir, cuando se fortalecen los supuestos medios que permiten y regulan la participación, pero se debilita su motivación y contenidos, todo el “envase” de la participación funciona espléndidamente de acuerdo a derecho, aunque su “contenido” se ha perdido por completo. Un simulacro “no es una imitación ni parodia de lo real, sino una suplantación de lo real por los signos de lo real” (Baudrillard, 1978, p.11). En el ámbito educativo actual, los consejos escolares se inscriben en esta línea, pues si bien pretenden representar a toda la comunidad, no surgieron a partir de una demanda de participación de los diferentes actores escolares, tampoco se desarrollan autónomamente ni suelen ser resolutivos frente a los temas que abordan (Ortega, 2012).

- Movilización colectiva: “la participación responde a la asociación intencional del individuo, en conjunto con otros y otras a quienes interpreta como similares o cercanos/as respecto de una misma problemática o motivación. De aquí surge un elemento que se denomina proyecto colectivo” (Baudrillard, 1978, p.23). Las y los sujetos se articulan en función de sus necesidades e interés, desarrollando diferentes modalidades organizativas e intentando incidir efectivamente en su entorno. Las diferentes expresiones del movimiento estudiantil podrían comprenderse desde esta perspectiva.

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

Desde la perspectiva del disciplinamiento de los sujetos, las posibilidades reales de participación en sus comunidades escolares, también les prepara y enseña, sobre las características de la participación ciudadana en la sociedad. Será principalmente a través de sus experiencias concretas en la comunidad escolar, como las y los estudiantes se acostumbrarán a la institucionalidad vigente y a reconocerse a sí mismos como parte de una comunidad políticamente organizadas. Si pueden organizarse autónomamente e incidir en las decisiones colectivas se generarán determinados aprendizajes y habilidades, mientras que, si esas posibilidades son sistemáticamente reducidas o mermadas, las habilidades y destrezas producidas tendrán otros matices y características.

La valoración de lo democrático en las escuelas y liceos no es sólo un conjunto de conocimientos que se puedan expresar en un marco curricular, sino que también es una forma de vivir y construir comunidad educativa. En este sentido preguntarse: ¿cómo se vive la democracia al interior de la comunidad educativa? es también preguntarse: ¿cuáles son los ámbitos de participación, opinión, deliberación de cada uno de los actores de la comunidad educativa?, desde el rol y función que dichos actores cumplen en ella. (MINEDUC, 2005, p.189)

Es decir, la construcción de ciudadanía más allá de ser un objetivo curricular explícito es el producto de las prácticas sociales concretas que se desarrollan en el interior de una comunidad educativa.

Sin embargo, “a pesar de que las relaciones de poder basadas en el autoritarismo han sido cuestionadas, en lo fundamental, aún predomina una tradición punitiva, dominante, basada en el ejercicio del poder autoritario e incluso disfrazado en ocasiones de democracia” (Castro, 2009, P.2). Efectivamente, es posible detectar en muchos establecimientos educacionales prácticas concretas desde el mundo adulto, que se desarrollan como verdaderos “simulacros de participación”, es decir, donde se desarrollan instancias de encuentro y producción de opiniones entre diferentes actores escolares, pero que en realidad, no tienen ningún sentido concreto, pues se relacionan con decisiones ya tomadas o situaciones que enfatizan la forma o los rituales de participación, más que los contenidos de los debates e ideas que allí se presentan.

La percepción general es que las organizaciones estudiantiles son representativas del alumnado, sin embargo, hay aprehensiones en esta área; para algunos, es un riesgo que las campañas por listas politicen las elecciones, mientras que para otros lo más relevante es que los

estudiantes tengan una campaña, muestren sus programas y elijan a sus representantes en un proceso democrático” (Casas, 2008, p.16)

Es decir, por una parte, se desarrolla un “juego” de elecciones democráticas, donde diferentes sectores de las y los estudiantes se organizan y presentan como listas en competición, pero no es “bien visto”, que dichas listas o agrupaciones de escolares respondan efectivamente a tendencias políticas o partidos específicos. Se utiliza la metodología política, pero se reniega su contenido. Se privilegian aprendizajes relacionados con el ritual eleccionario, pero no con la contrastación de ideas o proyectos políticos diversos (Giroux, 1993).

Cabe preguntarse entonces, qué experiencia significativa de participación viven las y los estudiantes en el contexto escolar, pues bajo las lógicas de simulacro de los centros de estudiantes, los aprendizajes sólo parecen relacionarse con la apatía y la desmotivación.

En el caso de las y los apoderadas/os la idea de simulacro de participación también parece tener repercusiones concretas en la realidad escolar. “El Centro de Padres y Apoderados tiene un rol tradicional que consiste en buscar financiamiento para mejorar la infraestructura del establecimiento escolar” (Flamey, 2002, p.23), pero no necesariamente como instancia de encuentro y canalización de las necesidades e intereses de las y los apoderados frente a los procesos educativos de “sus” pupilos/as.

Si bien es usual que los centros de apoderadas/os cuenten con personalidad jurídica propia, esta constitución legal pocas veces se traduce en autonomía de funcionamiento o capacidad real de iniciativa frente a la comunidad escolar. Normalmente, se articulan como una organización funcional a los requerimientos de sostenedores y directivos, llegando en algunos casos a la vigilancia por parte de algún directivo o docente “asesor/a” de dicha instancia.

Desde la política pública sobre participación de apoderadas/os, se define que “la organización específica en que se concrete la participación de padres, madres y apoderados/as, cualquiera que ella sea, debe ser esencialmente colaboradora de la tarea educativa que realiza la dirección del establecimiento educacional” (MINEDUC, 2002, p.48). Más aún, el documento ministerial que describe la política de participación de apoderadas/os en la comunidad escolar, define cinco niveles de participación, que claramente, reproducen este rol funcional y accesorio de la organización estamental y del rol del apoderado en términos generales. Estos niveles son:

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

resolutiva ni posibilidades de acción colectiva por parte de las y los apoderadas/os. Los consejos escolares constituyen ejemplos paradigmáticos de este nivel.

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

Si bien los niveles cuatro y cinco, consisten efectivamente en ejercicios o instancias concretas de participación de apoderadas/os en la comunidad escolar, solo en un sector muy reducido de colegios particulares pagados es posible encontrar evidencias concretas de su ejercicio, constituyendo prácticas muy ajenas a la gran mayoría de establecimientos que reciben fondos públicos.

Por su parte las y “los docentes, muestran realidades diversas: en algunos establecimientos sus únicas expresiones están en el consejo de profesores o servicio de bienestar, mientras que en otros establecimientos existen sindicatos, no siempre percibidos como representativos del sentir de los docentes” (Casas, 2008, p.17).

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

- a) Organización estamental: cada actor escolar posee distintos tipos de organización al interior de la comunidad educativa. En el caso de las y los estudiantes es posible encontrar directivas de curso, centros de estudiantes, consejo de delegados, asambleas de estudiantes, colectivos políticos y/o culturales, agrupaciones artísticas, deportivas y/o temáticas de otra índole. En el caso de docentes, se debe mencionar al consejo de profesores/as, sindicato, colegio de profesores, comités de bienestar, etc. Las y los apoderadas, tienden a agruparse en directivas de curso y centro general de apoderadas/os. En definitiva, se trata de visualizar las características de dichas organizaciones, el reconocimiento del que dispongan por parte de las autoridades institucionales, la autonomía de su funcionamiento y el tipo de temáticas que cada instancia organizativa aborda.

- b) Información: flujo de comunicación entre los diferentes estamentos escolares al interior de la comunidad educativa sobre los diferentes temas que afectan al conjunto de actores del establecimiento. Esto es, tener acceso fácil y oportuno a la información relacionada con la comunidad educativa (Ley N° 20.285), diálogo fluido con las autoridades institucionales, rendición de cuentas y evaluación de las gestiones de las diferentes instancias de trabajo, así como la posibilidad de emitir opiniones sobre los diferentes ámbitos de funcionamiento interno de la comunidad escolar.

- c) Toma de decisiones: el elemento más importante de la participación efectiva de los diferentes actores al interior de la comunidad educativa se relaciona con las posibilidades reales de cada estamento, de incidir en la toma de decisiones

sobre los asuntos que afectan a toda la comunidad escolar. En otras palabras, esta dimensión guarda relación con el nivel de verticalidad y hermetismo del equipo directivo en particular y del equipo educativo en términos generales, con respecto a los demás actores del centro educativo, sobre todo a las y los estudiantes.

8.3 Identidad escolar

La tercera dimensión de la convivencia escolar corresponde a los elementos de identidad presentes en las y los actores escolares generados a partir de las relaciones sociales que establecen con los demás miembros de la comunidad educativa y la escuela como institución. Esta dimensión incluye las habilidades socioemocionales de cada persona, así como representaciones sociales o institucionales, sentidos de pertenencia y autovaloración de cada actor en relación con grupo social al que pertenece.

El fundamento teórico de esta dimensión de la convivencia se encuentra en los postulados del interaccionismo simbólico, desde donde se considera que “el proceso del cual surge la persona es un proceso social que involucra la interacción de los individuos del grupo e involucra la pre-existencia del grupo social al que pertenece” (Mead, 1972, p.173).

En este sentido, “la construcción de identidad es un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo” (Llaña, 2011, p.63). Constituye un proceso que se desarrolla paulatinamente a través de los vínculos sociales que cada actor establece con otras personas, dependiendo además de las características del contexto en el que estas relaciones sociales ocurren.

“Cuando llegamos a ser persona, alcanzamos cierta clase de conducta, cierto tipo de proceso social que involucra la interacción de distintos tipos de individuos”

(Mead, 1972, p.180). En otras palabras, los individuos se van construyendo socialmente, esto es, en interacción con los demás; de esa forma adquieren identidad. De acuerdo con los planteamientos de George Mead, la identidad del sujeto se constituye a partir de tres elementos:

- Yo: es la respuesta autónoma e inmediata de un individuo frente a otro. Constituye la parte distintiva o particular de la identidad frente a un contexto determinado.
- Mí: “conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume” (Mead, 1972, p.195). Se compone de los requerimientos específicos que los demás actores exigen a la persona en las diferentes interacciones sociales.
- Otro generalizado: sentidos, valores y actitudes generales de la sociedad entera o de algún grupo social específico, que se internaliza en las y los actores, como orientaciones de sentido o “reglas del juego”.

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

En el ámbito escolar, los diferentes actores escolares también “se definen por sus acciones y por las relaciones sociales que establecen” (Llaña, 2011, p.27). Cada uno/a construye y define su identidad, es decir, su forma concreta de ser estudiante, docente, directivo, apoderada/o u asistente de la educación, de acuerdo con las interacciones que establezcan con sus pares y también con los no pares, o sea, con los demás estamentos y la comunidad escolar en su conjunto, entendida desde esta perspectiva, como un otro generalizado.

Las identidades organizan el sentido, al contrario de los roles que prescriben comportamientos. El sentido corresponde a la identificación simbólica que realiza un actor social, es estable en el tiempo y se organiza en torno a una identidad básica: ser profesor, ser estudiante o ser joven estudiante. Al conectarse con la autoimagen de sí, las identidades configuran opiniones, actitudes, percepciones, respecto a las propias características. (Llaña, 2011, p.63)

A partir de estos procesos de construcción de identidad, surgen las particularidades, es decir, los tipos específicos de ser docentes, estudiantes u otro actor escolar. En términos concretos, un docente sólo se constituye como tal en la relación que establece con las y los estudiantes, así como en el trato que recibe por parte de directivos, apoderadas/os, asistentes de la educación y otros/as docentes. A partir de esas relaciones sociales construirá el tipo particular de docente que es realmente.

“Cada actor explora y analiza sus posibilidades de acción en una situación dada, tras lo cual orienta sus conductas en función de los límites que los demás le imponen. Profesores y alumnos, así como los demás actores escolares, construyen tácitamente la comprensión de su relación, que entraña un proceso subjetivo apoyado fuertemente en elementos de orden cultural” (Llaña, 2011, p.54).

Las y los actores desarrollan sus posibilidades y límites, construidos socialmente en sus relaciones con otros/as. Asumen diferentes grados de pertenencia en relación con el conjunto de la comunidad, es decir, se sienten más o menos parte de ella, así como también configuran las características de su autovaloración como sujetos sociales, o sea, su posicionamiento e importancia frente a los demás. Es un proceso complejo y dinámico que no está exento de contradicciones, y en el que utilizan y desarrollan diferentes habilidades socioemocionales.

Estas habilidades son un “saber hacer que permite relacionarse con otras personas y convivir en comunidad, por lo que el nivel de desarrollo de estas habilidades incidirá significativamente en el tipo de convivencia que se desarrolla” (Herrera y Tijme, 2018, p.56). En otras palabras, la identidad de cada actor incluye diferentes niveles de desarrollo y uso de estas “herramientas” en el trato cotidiano con las demás personas, lo que incidirá recursivamente en la conformación de su propia identidad.

Por esto, el fortalecimiento de estas habilidades constituye un objetivo pedagógico importante, pues “es el proceso mediante el cual niños, niñas y adultos adquieren y aplican la capacidad de manejar emociones y lograr metas personales y colectivas; sentir y mostrar empatía por los demás; establecer y mantener relaciones de apoyo; y tomar decisiones responsables y afectuosas” (Educación 2020, 2021, p.5).

Actualmente la Agencia de Calidad de la Educación (2021) ha desarrollado distintas mediciones de estas habilidades, como parte de los Diagnósticos Integrales de los Aprendizajes (DIA) que ha aplicado en gran parte de los establecimientos educacionales del país, logrando identificar la necesidad de potenciar la capacidad de reconocimiento y expresión de emociones, control de impulsos, trabajo en equipo y empatía entre las y los estudiantes, posicionando

estás habilidades como parte de los objetivos de mejoramiento de las comunidades escolares.

La construcción de la identidad se realiza en procesos de desarrollo cotidiano y constante, a través del entramado de relaciones sociales que desarrolla cada actor. Serán las características de esas relaciones las que contribuyan con “algunas de las claves para que se realice este aprendizaje de selección y fijación de actitudes y valores morales, que contribuirán a construir el autoconcepto y la autoestima, paralelamente a la capacidad de comprender y estimar a los demás” (Ortega, 2000, p.39).

En el proceso de construcción de identidades, cada actor establecerá alianzas y colaboraciones, como también rivalidades y conflictos. Adquirirá valores y sentidos compartidos, así como generará representaciones sociales o visiones específicas sobre los demás actores con los que se relaciona. A través de esas representaciones los diferentes sujetos sociales podrán protagonizar tensiones que pueden llegar a cuestionar a otros actores en particular o a toda la comunidad escolar en general. Las anotaciones en los libros de clases registrarán las representaciones sociales de las y los estudiantes que se generan desde el mundo adulto, a través de las valoraciones positivas o negativas de diferentes acciones y conductas, así como con el monitoreo de las construcciones identitarias de las y los estudiantes. Esta formulación de representaciones o visiones sobre las y los estudiantes se enfatizará sobre todo cuando las construcciones identitarias generen roce o confrontación con las identidades del mundo adulto que vigila, registra, evalúa y sanciona. Por ejemplo:

Los estudiantes hablan su propio lenguaje, consumen drogas, música y carretean conviviendo en un universo de significados infinitamente distante del mundo adulto. Conviven en medio de redes de consumo, tecnologías y construyen su identidad sobre la afirmación del yo pero en

el colectivo (sus pares). Allí comparten experiencias y rituales, gustos y valores que le confieren sentido a la noción de un nosotros (los estudiantes). Tratan de legitimar sus espacios, sus territorios físicos y virtuales. (Llaña, 2011, p.60)

Las características concretas de esta identidad escolar en una escuela o liceo, acarreará diferentes tensiones o conflictos de convivencia, así como diferentes representaciones o visiones por parte de los demás actores escolar.

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

8.4 Metodologías de clase

La cuarta dimensión de la convivencia escolar se refiere al conjunto de relaciones sociales y acciones que se desarrollan al interior de las salas de clases entre docentes y estudiantes y/o sólo entre estudiantes, que tienen como objetivo explícito el desarrollo de determinados aprendizajes curriculares. Considera los mecanismos concretos y simbólicos que se utilizan en la labor pedagógica.

La labor educativa es, en esencia, una labor interactiva y que si no existe un adecuado clima escolar en el aula, el rendimiento de los alumnos y la calidad de la enseñanza resultan deteriorados. En realidad, las

relaciones interpersonales en el aula (entre alumnos, y entre alumnos y profesores) y el proceso mismo de enseñanza constituyen elementos indisociables. (Cava y Musitu, 2002, p.42)

Se trata de un subconjunto muy específico de relaciones sociales que acontecen en la comunidad educativa, refiriéndose explícitamente a los vínculos sociales que se desencadenan como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje propio de la labor pedagógica.

En este sentido, resulta pertinente evidenciar que los diferentes modelos pedagógicos existentes se concretizan y desarrollan en tipos de relaciones sociales específicas entre el o la docente y “sus” estudiantes. Por ejemplo, el modelo pedagógico academicista:

[S]e caracteriza por estar centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje, es decir, es más importante que el alumno sea capaz de repetir lo dicho por el docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento. El énfasis, por lo tanto, estará en la memorización de conceptos y en la selección de un tipo de saber canónico. No se consideran, entonces, los códigos propios del contexto al que pertenece cada estudiante, sino que ellos deben asimilarse a un código considerado como correcto. El portador del código es el docente que, dentro de este modelo pedagógico, sostiene una relación autoritaria con el alumno o alumna, ya que impone cierta forma de ver el conocimiento y de ver el mundo. El estudiante solamente escucha el monólogo del profesor y se convierte en un recipiente de lo que él o ella transmite. (Flores, 2011, p.8).

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

A diferencia del modelo academicista, cuya metodología principal era la clase expositiva, el constructivismo privilegia las actividades realizadas por los alumnos y alumnas, de manera que no se aprende a través del lenguaje abstracto, sino que a través de acciones. Se trata de comprender la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Ello implica problematizar los saberes, abrir los conceptos a la discusión y consensuar con los estudiantes una forma común de comprender una determinada disciplina. (Flores, 2011, p11)

En la actualidad, el sistema escolar chileno no tiene un modelo pedagógico único. Si bien a partir de la reforma educacional de los años 90 se propició un modelo pedagógico constructivista, el tradicionalismo del gremio docente o la falta de medida concretas para modificar las prácticas docentes, han mantenido gran presencia de elementos academicistas o conductistas al interior de los establecimientos educacionales (Magenndzo *et al.*, 1997). En definitiva, en las escuelas y liceos del país se utiliza una mezcla de modelos e intencionalidades pedagógicas, dependiendo de las características, habilidades y preferencias personales de docentes y directivos.

Más allá de profundizar en este debate pedagógico, esta dimensión de la convivencia escolar considera las metodologías de clases desde una perspectiva relacional, es decir, de cómo se vinculan y tratan cotidianamente los diferentes actores para desencadenar aprendizajes, pues “el aula también puede considerarse como un sistema social” (Parsons, 1990). “En otras palabras, cada aula tiene unas características, unas dinámicas particulares y unas normas implícitas; de forma tal,

que sus integrantes (alumnos y profesores) van creando un tipo de funcionamiento propio y particular” (Flores, 2011, p.12).

Qué se enseña, cómo y qué se evalúa ayudan a la conformación de un determinado tipo de convivencia al interior de una institución educativa. Los temas que se tratan, la manera de abordarlos, la participación que se da a los estudiantes en la selección de temas o actividades a ser realizadas, los tipos de espacios de aprendizaje que se crean, la integración y atención de la diversidad, las metodologías más o menos participativas, la concepción del rol del profesor y del estudiante y la relación entre éstos. (Banz, 2008, p.4)

Las diferentes metodologías utilizadas, además de responder a distintos modelos pedagógicos, originan diversos tipos de convivencia al interior del aula. Las dinámicas de clase, las posibilidades de participación y opinión sobre los temas tratados, el tipo de ejercicios predominantes (grupales o individuales, colaborativos o competitivos), la presencia o ausencia de afecto en el trato del docente, el reconocimiento de las experiencias y conocimientos previos de las y los estudiantes, entre muchos otros elementos, configura una dimensión particular de la convivencia escolar de un establecimiento. Una dimensión muy móvil, pues puede variar de una clase a otra, en un mismo curso, al tratarse de docentes con estilos completamente distintos e incluso antagónicos.

Las anotaciones en los libros de clases profundizan enormemente en esta dimensión de la convivencia escolar, pues su uso predilecto es en el interior de las salas, durante el desarrollo de las actividades lectivas. En el aula, “los desempeños del rol docente no sólo son de índole académica, sino que atañen a aspectos disciplinarios, importantes para la comprensión del funcionamiento del sistema en relación a los procesos interactivos y comunicativos ejes de la convivencia” (Llaña, 2011, p.57). A través de las anotaciones en los libros, se puede identificar las faltas

más recurrentes asociadas a cada subsector de aprendizaje, lo que podría traducirse en estilos pedagógicos y metodologías particulares de cada docente. Información muy relevante para articular la acción pedagógica de un establecimiento en particular.

Hoy sabemos que el equipo docente, como grupo de profesionales, es un elemento decisivo en relación a la calidad de la enseñanza, y aunque cada profesor/a es importante en sí mismo, es el conjunto de los que forman un equipo docente lo que realmente incide en la marcha de la vida de relaciones interpersonales en el centro. (Ortega, 2000, p.13)

En otras palabras, las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de un aula, protagonizadas por el curso respectivo y el conjunto de docentes que allí hace clases, constituyen la dimensión de la convivencia que denominamos metodologías de clase, no importando si este conjunto de prácticas es intencionado o generado por la espontaneidad de las acciones individuales de cada docente. “No podemos olvidar que las conductas de unos y otros se influyen mutuamente. Así, las conductas de los alumnos inciden en el profesor e, igualmente, las actitudes, creencias y expectativas del profesor, influyen en sus estudiantes” (Cava y Musitu, 2002, p.43).

Desde la perspectiva del disciplinamiento y la construcción de sujeto desarrollado en la institución escolar, es necesario recordar que las metodologías de clase pueden ser consideradas incluso más importantes, que los contenidos enseñados, pues es a través de las diversas didácticas utilizadas, como los sujetos en construcción se adiestran e internalizan formas de trabajo y métodos de participación en los ámbitos políticos y económicos de la sociedad (Redondo, 2000).

Nada de lo que sucede en las clases debe escapar al interés y atención de directivos y docentes de la escuela. Antes, al contrario: los objetivos

de aprendizaje, las mismas actividades de los alumnos y todo el entramado de relaciones interpersonales que allí se dan, en cuanto es el ámbito de convivencia de profesores y alumnos, constituye una parte sustancial del proyecto educativo. (Peña, 2003, p.33)

8.5 Conflictividad escolar

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

Lamentablemente, muchas veces los conflictos presentes en una comunidad escolar tienden a ser ocultados o ignorados por las autoridades de los centros educacionales. Tratados como casos individuales, la comunidad educativa tiende a culpabilizar a las y los actores que vivencian los conflictos, sin siquiera intentar comprender sus características y condicionantes. Esto, pues existe una idea generalizada del conflicto como un aspecto negativo, que debe ser evitado o aislado de la realidad escolar. Sin embargo, “bajo la aparente imagen de aconflictividad, la cotidianeidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos” (Jares, 1997, p.47).

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

Para Xesús Jares (1997), la forma como cada comunidad escolar visualiza y asume la conflictividad, abrirá diferentes posibilidades para su propia convivencia,

entendiéndola como un ámbito propio de la realidad escolar, sobre el cual es necesario desarrollar acciones pedagógicas. Desde esta perspectiva, se distinguen al menos tres visiones sobre el conflicto:

- Visión tecnocrática positiva: en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar. (Jares, 1997, p.49)

Es decir, esta visión considera la presencia de conflictos como un elemento distorsionador de la normalidad escolar. Un error de diseño o anomalía en la ejecución de la acción pedagógica, entendiendo por esta última, algo absolutamente neutro y apolítico, en ningún caso como un ejercicio de poder. A manera de posible hipótesis, las anotaciones en los libros de clases tienden a inscribirse en esta perspectiva. Primero al individualizar y aislar a uno o varios sujetos que desarrollan un conflicto, evaluándolo y sancionándolo negativamente, sin ningún esfuerzo comprensivo sobre las características, historicidad o condicionantes sociales de esa situación en particular.

- Visión psicologisista: el conflicto nace de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención. El conflicto, como una situación de confrontación entre dos protagonistas, puede cursar con agresividad cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Así, cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir de él. Si se usan procedimientos belicosos, aparecerán episodios agresivos, que pueden cursar con violencia. (Ortega, 2000, p.27)

En otras palabras, los conflictos serían una contraposición de intereses entre dos o más personas en un determinado contexto, es decir, a través de percepciones, opiniones o lenguajes distintos e incluso excluyentes. Surgen a partir de las características particulares de las personas que los viven, dependiendo de la forma como cada actor canaliza sus emociones y percepciones frente a los demás. El flujo comunicativo y emocional de las partes en conflicto, se caricaturiza como un choque de fuerzas que no se entienden ni se escucha. “Los conflictos surgen cuando grupos diferentes definen las situaciones de diversa manera e incluso contradictoria” (Llaña, 2011, p.54).

Los conflictos siguen constituyendo algo nocivo, no deseado y evitable al interior de la comunidad educativa, pues altera la normalidad y entorpece la labor pedagógica. Desde esta perspectiva, la necesidad de afrontarlos y resolverlos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, como se ha señalado, se atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar el deterioro de las relaciones, pero que ni agotan sus posibles causas ni los explican en toda su complejidad. Consecuentemente, las soluciones que se establecen para su resolución se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos, totalmente descontextualizadas tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna del mismo (Jares, 1997).

- Visión socio-pedagógica: desde esta perspectiva, los conflictos no son buenos ni malos, sino simplemente se les considera parte fundamental de la vida social. Si bien pueden surgir a partir de una mala comunicación o contraposición de intereses, son ante todo una forma concreta de relación

social entre dos o más personas, que es valorada negativamente por al menos una de sus partes constitutivas.

Esta definición de conflicto realza el carácter social del concepto, es decir, no puede existir una persona conflictiva aisladamente, sino que siempre se trata de un fenómeno colectivo, inserto en un contexto social determinado. Ningún actor puede dejar de lado sus características y condicionantes económicas, políticas o culturales al momento de desarrollar sus relaciones sociales, por lo que estas propiedades de las y los actores, incidirá fuertemente en la conflictividad que cada cual desarrolla.

Las escuelas están reflejando muchos aspectos de la sociedad y de la comunidad y el barrio donde está ubicadas. De esta forma, la competitividad presente en la sociedad, los cambios que se están produciendo en las formas y funciones de las familias occidentales, los valores mismos de la sociedad... son sin duda, elementos que también están presentes en la escuela. Sin embargo, también muchos aspectos de la propia organización del aula pueden favorecer o disminuir la aparición de conflictos. (Cava y Musitu, 2002, p.21)

Como toda relación social, los conflictos contribuyen a la identidad de las y los actores que los viven. Desde esta perspectiva, también reproducen cotidianamente al grupo social o comunidad en la que se desarrollan. Constituyen una oportunidad de abrir temas incómodos o ignorados, así como posibilitan en gran medida el cambio social.

“El conflicto destruye y al mismo tiempo crea, divide y al mismo tiempo unifica y constituye un poderoso factor de consolidación de un grupo” (Llaña, 2011, p.55). Los conflictos, al ser relaciones sociales deterioradas, mantienen las

propiedades de reciprocidad, dinamismo, complejidad y asimetría revisadas anteriormente, por lo que contribuyen a la constitución y reproducción de la sociedad en su conjunto (Giddens, 1991), determinando identidades individuales y colectivas en su desarrollo.

Desde este paradigma, no sólo se admite, sino que también se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que suponga el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y, con ello, la correlación de fuerzas que en la misma existen. (Jares, 1997, p.52)

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

Desde la perspectiva del disciplinamiento y la construcción de sujeto que se desarrolla en la escuela, esta visión abre nuevas posibilidades políticas y pedagógicas de reconocer a través de conflictos, determinados temas delicados necesarios de abordar en la comunidad educativa.

Para profundizar aún más sobre esta dimensión de la convivencia escolar, siguiendo a Carafi *et al.* (2007), es necesario distinguir dos elementos fundamentales de cualquier conflicto, entendido como una relación social deteriorada:

- Conflicto (propriadamente tal): relación social deteriorada entre dos o más personas. Vínculo social desgastado o valorado negativamente por una o más

de las partes que lo mantienen. Es una forma concreta de tratarse, no reductible a hechos puntuales o intenciones de los diferentes actores.

- Crisis: situación puntual en el tiempo y el espacio, que quebranta negativamente la cotidianeidad del establecimiento, llamando la atención de las y los actores que la presencian u observan. Constituye un síntoma de un conflicto existente entre dos o más actores, como la punta de un iceberg que por más vistosa y gigantesca que aparezca, oculta una enorme masa de hielo bajo la superficie. Una crisis es una situación que activa una alarma pero que no constituye en sí el tema de fondo, llama la atención, pero también distrae y oculta el deterioro cotidiano y soterrado en la forma de relacionarse entre las o los involucradas/os. Por ejemplo, golpes, hurtos de útiles, insultos, amenazas, peleas, etc.

Se trata, entonces, de distinguir analíticamente dos elementos constitutivos de un conflicto. Por una parte, la relación social deteriorada que, como se planteó anteriormente, conlleva al menos cuatro características (reciprocidad, dinamismo, complejidad y asimetría de poder). Por otro lado, el segundo elemento lo constituyen situaciones puntuales o crisis, las que visualizan el conflicto frente a los propios actores y a la comunidad en general.

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

En el sistema escolar, usualmente el conflicto es reducido sólo a su expresión más visible, es decir, a las diferentes crisis que se presentan en un establecimiento

educacional. Por eso tiende a ser tratado casi exclusivamente como una falta de las y los estudiantes, consagrada en el reglamento interno. En otras palabras, la convivencia escolar es reducida al control de la indisciplina, trabajando en forma puntual caso a caso, sin abrir la reflexión sobre cómo se tratan los diferentes actores escolares.

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

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

Entre las múltiples posibilidades de crisis que se pueden generar a partir de un conflicto, es necesario aclarar que la violencia, siempre debe ser entendida como un “síntoma”, no como el tema de fondo. Claramente un hecho de violencia constituye una situación de crisis que evidencia la presencia de un conflicto, pero en ningún caso constituye el conflicto en sí.

Aceptemos, pues, que un cierto nivel de agresividad se activa cuando el ser humano se enfrenta a un conflicto... pero el conflicto en sí no debe implicar violencia, aunque sea difícil eludir un cierto grado de

agresividad, posiblemente inherente al mismo. El conflicto es un proceso natural que se desencadena dentro de un sistema de relaciones. (Ortega, 2000, p.27)

En otras palabras, más que escandalizarse por las expresiones que adopte la conflictividad, las instituciones educativas deben comprender mejor este fenómeno para desarrollar las estrategias adecuadas para su abordaje.

9. Abordaje de la convivencia escolar

Cada una de las dimensiones de la convivencia escolar es objeto de intervención por parte de la institución escolar, en función del continuo proceso de disciplinamiento y construcción de sujeto que allí se desarrolla. Pese a que muchas veces estas intervenciones no sean sistemáticas o coherentes entre sí, e incluso si algunas de las acciones desarrolladas sólo se fundamenten en la tradición o la improvisación de algún actor en particular, constantemente se están ejecutando acciones que inciden y modifican las particularidades que cada ámbito de la convivencia adquiere en una realidad escolar determinada. En otras palabras, las dinámicas y lógicas estructurantes de la escuela inciden en las diferentes dimensiones y en la convivencia en general, así como también, la convivencia escolar incide dialécticamente en todo el funcionamiento de la institución educativa.

En este sentido, cada vez con mayor urgencia, los establecimientos educacionales han evidenciado la necesidad de articular estrategias de abordaje de la convivencia escolar o al menos de parte de ella.

Las herramientas de intervención en convivencia escolar pueden ser comprendidas como tecnologías sociales que buscan incidir, a través de su puesta en funcionamiento, en la calidad de la convivencia escolar de los establecimientos educacionales. Su aplicación posee implicancias

significativas en la construcción del sujeto de niños, niñas y jóvenes en los ámbitos ciudadanos y laborales. (Ñancupil, 2010, p.143)

En otras palabras, los diferentes establecimientos educacionales comienzan a desarrollar proyectos y destinar recursos (por ejemplo, fondos SEP, FNNSP, etc.), en acciones que abordan aspectos de la convivencia escolar. Sin embargo, la perspectiva desde donde intervienen al conjunto de relaciones sociales que se desarrolla en el espacio educativo sigue siendo el poder disciplinario. “Una idea nodal que postulamos es que la convivencia en la escuela ha estado fuertemente influenciada por un modelo, al que podríamos denominar paradigma de la disciplina” (Maldonado, 2004, p.2). Más que potenciar la participación de las y los actores escolares, los procesos de construcción de identidad o el abordaje pedagógico de la conflictividad, la escuela se encuentra más preocupada del control de la indisciplina, la vigilancia y la supremacía del mundo adulto por sobre las tensiones que implica la diversidad de estudiantes.

La disciplina, entendida como el acatamiento de normas y la aplicación de sanciones, constituye uno de los elementos de la vida escolar que ocupa mayor tiempo discursivo y administrativo, destinando muchos recursos en su análisis y gestión, convirtiéndose en el centro del debate en torno a la convivencia escolar. (Carafi, 2011, p.2)

Cabe señalar que esta reducción de la convivencia a temas de control y contención tiende a invisibilizar el rol disciplinador de la escuela como institución formadora, es decir, vuelve a colocar la atención en los actos de indisciplina como hechos a contracorriente, cuando el verdadero poder disciplinario se ejerce y consigue éxito en la denominada normalidad de las rutinas escolares (Foucault, 2002).

Así, la implementación de mecanismos cada vez más rígidos de control y sanción de individuos evaluados negativamente desde el poder, parece no ser la estrategia más eficiente ni eficaz en función de los objetivos pedagógicos y disciplinarios de los centros educativos.

La regulación de la convivencia en función del paradigma de la disciplina se torna cada vez más onerosa e ineficaz, aunque ciertos sectores reclamen medidas cada vez más autoritarias y hasta cruentas. De todas maneras, nosotros constatamos día a día que por las grietas de dicho paradigma emanan sin cesar mayores signos de intolerancia, violencia e insatisfacción institucional; correlativamente tampoco se verifican mejores resultados o consecuencias educativas. (Maldonado, 2004, p.3)

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

- Distancias sociales: asimetrías de poder y legitimidad que surgen en las relaciones sociales de la mayoría de los establecimientos educacionales del país influyendo directamente en las labores pedagógicas. La primera de estas distancias es generacional y consiste en la asimetría de poder entre las y los adultos/as que integran los equipos educativos y el estudiantado (niños, niñas y jóvenes). Esto, pues nuestra sociedad tiende a estructurar se a través una matriz cultural adultocéntrica, es decir, posicionando al mundo adulto como dominante frente a las demás generaciones.

Más aún, en los establecimientos educacionales que se insertan en sectores empobrecidos o de niveles socioeconómicos bajos o medio-bajos, a la distancia generacional se le debe sumar la distancia socioeconómica. Esta

distancia se construye a partir de la desigual distribución de la riqueza de nuestro país (CASEN, 2019). Específicamente, posiciona a docentes, directivos y las y los asistentes de la educación profesionales con un nivel socioeconómico superior al de la mayoría de sus estudiantes, lo que se expresaría en un nivel de ingreso monetario mayor, acceso a mejor calidad en los bienes de consumo, prácticas culturales y redes sociales diferenciadas, etc. (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

En gran parte de los establecimientos educacionales del país, ambas distancias (generacional y socioeconómica) se complementan e incorporan obstáculos materiales y simbólicas al desarrollo de relaciones sociales al interior de cada comunidad educativa.

Entre las múltiples posibilidades como se pueden expresar estas distancias, es posible señalar la frustración y pérdida de sentido de las acciones pedagógicas o las bajas expectativas de los equipos educativos respecto a los resultados curriculares de sus estudiantes; también en la instalación de prejuicios y temores del mundo adulto en relación con la convivencia y el comportamiento de algunos/as estudiantes al interior de la comunidad educativa, entre otras posibilidades. De acuerdo con los planteamientos de Pierre Bourdieu (1979), los distintos grupos o clases sociales buscan “distinguirse” de los demás, adquiriendo prácticas sociales diferenciadoras, concordantes con la configuración de capitales disponibles. Esto incluso podría expresarse en rechazo, sospecha o lástima al momento de tener que relacionarse directamente con personas que no formen parte del grupo social de pertenencia. Siguiendo este planteamiento, algunas acciones de abordaje de la convivencia, podrían inscribirse en lógica de distinción de grupos sociales diferenciados.

- Acciones exclusivamente normativas: por otra parte, “está muy arraigada la idea entre las y los docentes, que la fijación de normas, por lo demás con un carácter rígido y vertical, redundará en un mejoramiento sustantivo de la convivencia escolar” (Carafi, 2011, p.3). Esta lógica puede ser explicada por el concepto de disciplinamiento desarrollado por Foucault (2002) en su teoría del poder, cuya base es el control y la modificación de las conductas por medio de la coerción disciplinaria, que muchas veces se disfraza de conocimiento, técnica o simplemente como una acción ética del tipo “es por tu propio bien”. Claramente no se cambiará la convivencia escolar de un establecimiento educacional desde una perspectiva normativa o jurídica, pues las realidades no cambian por decreto. Cualquier proceso de fijación de normas requiere, para ser efectivo, ser complementado con otros procesos de participación, diálogo y construcción de identidad colectiva.
- Falta de reflexión y trabajo profesional: un tercer elemento se refiere a la incapacidad que tienen los establecimientos educacionales de aprender de sus propias prácticas, es decir, de modificar sus gestiones y acciones institucionales en función de sus propios resultados y de las características propias de su cultura institucional.

De los casos estudiados se concluye que, si bien se dan instancias de reuniones para abordar los problemas y temas institucionales, no es posible identificar aquello que se denomina metacognición institucional, entendida como una capacidad que permite generar conocimientos sobre los procesos y resultados de la institución entendida como un todo. (Ruz, 2006, p.7).

Finalmente, la inadecuada formación inicial de las y los docentes sobre temas de convivencia escolar, así como la falta de diagnósticos claros y oportunos

sobre la realidad de los diferentes establecimientos educacionales, también constituye un importante obstáculo en este tema.

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

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

Las dinámicas donde interactúan los individuos para construir la normatividad de los establecimientos -más participativa o más autoritaria; metodologías de enseñanza centradas en el docente o en las capacidades y habilidades de los estudiantes; organización estamental de los actores educativos; hechos de violencia y situaciones de crisis, junto con las formas más o menos punitivas o pedagógicas para abordarlas- son procesos en los cuales los aprendizajes desarrollados poseen implicancias significativas para la construcción de sujetos en sus quehaceres políticos y laborales. (Ñancupil, 2010, p.150)

Lamentablemente, las prácticas habituales de intervención en convivencia escolar siguen reproduciendo lógicas simplistas incapaces de incidir en la red de relaciones sociales que se producen en cada centro educativo.

Se advierte la repetición de patrones burocráticos -lectura del reglamento en la primera reunión de apoderados- como si ello fuera

suficiente para que todos conocieran las normas y, peor aún, su sentido. Es un discurso común que el reglamento es conocido por todos, simplemente porque se encuentra en la agenda escolar o se ha entregado al momento de la matrícula. (Casas, 2008, p.22)

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

Desde esta perspectiva, “el reglamento se convierte en no más que un instrumento del poder, porque aunque no se cumpla, mantiene a los actores a quienes debe aplicarse en calidad de transgresores y, por tanto, en individuos meritorios de castigo” (Sepúlveda, 2001, p.142). Por su parte, “el castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo” (Foucault, 2002, p.184). Lo que se busca con estas lógicas de abordaje de la convivencia, es disciplinar a las y los estudiantes; es decir, internalizar en ellas y ellos habilidades y actitudes que legitimen y reproduzcan las relaciones de poder y producción de subjetividades encarnadas en las figuras de trabajador/a y ciudadano/a.

10. Anotaciones en los libros de clases

De acuerdo con la Superintendencia de Educación Escolar:

El Libro de Clases corresponde al registro que debe tener todo establecimiento educacional por cada curso que imparta, a contar del primer día de clases del respectivo año escolar. Este libro permite registrar los antecedentes generales de los alumnos de cada curso, las materias tratadas en clases y otros aspectos relacionados con la enseñanza, situación académica y registro de asistencia diaria de los alumnos. (Superintendencia de Educación, 2014, p.87)

En materia de convivencia, se establece la obligatoriedad de contar con una “Hoja de Vida” para cada estudiante miembro del respectivo curso. “En esta sección se registrarán todos los hechos relevantes que ocurran respecto a su comportamiento y desarrollo dentro del establecimiento en el año lectivo” (Superintendencia de Educación, 2014, p.87). Especificando la necesidad de registrar ahí, al menos los siguientes cuatro elementos:

- Anotaciones positivas o acciones valoradas positivamente y/o que coincidan con el proyecto educativo institucional del establecimiento.
- Anotaciones negativas, es decir, registro de acciones valoradas negativamente y tipificadas como falta en el respectivo reglamento interno del establecimiento.
- Citación a apoderadas/os como procedimiento de información frente al abordaje disciplinario y/o monitoreo del rendimiento académico.
- Medidas disciplinarias aplicadas al estudiante.

Cabe destacar que, siguiendo la misma normativa, la hoja de vida de cada estudiante en el respectivo libro de clase constituye el único registro válido para verificar la aplicación y seguimiento del debido proceso en caso de que el establecimiento esté abordando alguna situación disciplinaria o problemática del estudiante.

Las anotaciones en los libros de clases constituyen, en prácticamente todos los establecimientos educacionales del país, el primer paso formal de abordaje de la convivencia escolar. Son un registro de situaciones y acciones desarrolladas por las y los estudiantes, desde la perspectiva del poder, encarnado por docentes e inspectores/as como parte del proceso de disciplinamiento y construcción de sujeto desarrollado en la escuela.

Constituyen un dispositivo administrativo-disciplinario que aparece justificado como una bitácora de la vida escolar de las y los estudiantes, donde se registran conductas calificadas como “positivas” o “negativas”. Sin embargo, su uso tiende a traducirse como un mecanismo de amenaza o castigo para aquellas acciones calificadas como faltas, y también como premio o reconocimiento de una conducta “virtuosa”.

“El Libro de Clases, en la parte de las anotaciones (negativas generalmente) nos ofrece un rico registro conductual y punitivo de los alumnos” (Becerra, 2011, p.10). En términos de Foucault (2002), las anotaciones constituyen un dispositivo del poder disciplinario, específicamente a través de lo que denominó como “inspección jerárquica”, es decir, la vigilancia, control y registro de las acciones y conductas de los sujetos dominados, por parte de alguna figura de autoridad. Más aún, este dispositivo se traduce rápidamente en la “cosificación de los individuos”, es decir, la reducción de las particularidades y características propias de cada sujeto, en

función de la homogeneidad estandarizada de los casos a tratar, donde cualquier atributo puede ser analizado y registrado protocolarmente.

No hacer la tarea, no trabaja en clases, escucha música en la sala y no entra a la sala son las anotaciones negativas más recurrentes en el libro de clases de octavo básico. En definitiva, las anotaciones negativas son medidas que toma el profesor ante lo que ellos mismo llaman faltas menores, entre las que destacan: no trae materiales, tira papeles, se arranca de la sala, dice groserías, juega a manotazos. Por el contrario, la suspensión y la expulsión son medidas tomadas ante las faltas graves, se trata de una medida extrema, aplicadas en momentos en que el colegio entero se ve superado por la conducta del alumno. (Becerra, 2011, p.35)

Si bien las anotaciones en los libros de clases pueden abordar cada una de las cinco dimensiones de la convivencia escolar de un establecimiento y además puedan registrar conductas valoradas positivamente o consideradas un aporte sobresaliente de algún estudiante a su propio proceso formativo o al bienestar del curso, resulta un hecho que se han visto presas de la reducción de la convivencia a los esfuerzos de control de la indisciplina. “La anotación negativa tiene la mayor presentación, convirtiéndose en el símbolo del combate contra la indisciplina. Sin embargo, su uso ampliado no indica que sea efectiva” (Becerra, 2011, p.57).

No obstante, esto no agota las posibilidades que dicho registro presenta para comprender la convivencia escolar de un centro educativo. En ellas es posible visualizar claramente qué acciones y/o conductas son consideradas faltas. Así deberían dar luces también de los procedimientos que la institución ejerce sobre las y los estudiantes.

Según Francisco Melinao (2004), las anotaciones mayoritariamente negativas pueden clasificarse en registros de indisciplina o conductuales y registros de irresponsabilidad personal. Claramente, en ambos casos el registro es un dispositivo disciplinario que busca encauzar los comportamientos valorados negativamente, de acuerdo con los estándares de la construcción de sujeto que desarrolla la escuela. Las mismas anotaciones negativas, dan cuenta de cómo se han:

[n]aturalizado nuestras formas de gestionar la disciplina y muchas veces, pese a que esta forma de gestión no nos da resultado en el sentido que no logramos cambios en los estudiantes, seguimos aplicando la misma forma de gestión. Por ejemplo, anotamos o suspendemos muchas veces a un estudiante por la misma falta, sin detenernos y cuestionarnos qué falla hay en nuestro procedimiento que el estudiante continúa incurriendo en la misma falta. (Banz, 2008, p.5)

En definitiva, asumiendo que existe muy poca reflexión bibliográfica sobre este aspecto del abordaje institucional de la convivencia escolar es posible distinguir que las anotaciones de los libros de clase podrían entregar información sobre lo que el mundo adulto de la escuela considera falta en cada una de las dimensiones señaladas anteriormente, levantándose como dispositivos disciplinarios y adultocéntricos al interior de la comunidad escolar.

Específicamente, es la normativa interna de un establecimiento educacional, operativizada en su manual de convivencia escolar, la que debe definir explícitamente qué constituye una falta y, por lo tanto, una conducta que debe ser registrada. Sin embargo, esta prescripción no siempre es acatada por docentes e inspectores/as, que son los que finalmente escriben los registros, por lo que puede constituir un elemento interesante de analizar.

Las anotaciones en los libros de clase también podrían dar cuenta, de las representaciones sociales o visiones que desde el mundo adulto se construyen y ejercen sobre las y los estudiantes. En ellas se podrían detectar los diferentes prejuicios existentes, expectativas y la caracterización que docentes e inspectores/as hacen sobre “sus” estudiantes en relación con las diferentes dimensiones de la convivencia escolar, como la participación o la construcción de identidad. Obviamente estas representaciones presentes en los registros constituyen observaciones desde el punto de vista del poder, es decir, desde un sujeto con mayor autoridad que el sujeto observado y vigilado. Hecho que hace aún más necesario el análisis respectivo.

Las dimensiones “metodologías de clase” y “conflictividad” deberían ser las que presentaran mayor cantidad de registros o anotaciones, pues claramente, son dos aspectos fácilmente traducibles a las lógicas binarias de bueno o malo, normal o anormal, disciplina o indisciplina, propias del abordaje simplista de la convivencia escolar.

En este sentido, la forma de habla, “la selección que realizamos al producir discursos de los recursos y estrategias discursivas de los que disponemos, responde a nuestra interpretación de los acontecimientos, la cual responde y obedece, a su vez, a nuestra situación y posición social” (Rojo, 2003, p.190).

Las anotaciones en los libros de clase constituyen registros documentales de cómo el poder adulto y disciplinario de la institución escolar aborda la convivencia, generando en este mismo acto de registro, un accionar concreto o intervención sobre el hecho registrado.

En una anotación (positiva o negativa), no sólo se registra un acto o comportamiento de un/a estudiantes; al mismo tiempo se evalúa y sanciona, es decir, se ejerce en términos concretos el poder disciplinario del espacio educativo.

El registro escrito que constituye la anotación crea o modifica la realidad que produce, pues en el acto comunicativo que representa el texto llamado anotación, está la lógica del poder sobre el sujeto observado.

El lenguaje no sólo hace pensamiento, sino que además hace realidades... El lenguaje también tiene unas propiedades preformativas. En efecto, ciertos enunciados constituyen literalmente actos de habla en tanto que su enunciación es inseparable de la modificación o la creación de un estado de cosas que no podría advenir independientemente de esa enunciación. (Iñiguez, 2003, p.32)

Las anotaciones en los libros de clase son verdaderos dispositivos de poder disciplinario que, a partir de un simple texto, despliegan las lógicas adultocéntricas y homogenizantes del sistema escolar. Observa, aísla, registra, evalúa, sanciona, informa, crea y modifica la amplia gama de relaciones sociales que se desarrolla en los centros educativos.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La investigación científica es un “tipo de investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las presuntas relaciones entre los fenómenos” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991, p.21). En este caso, se pretende someter a análisis las anotaciones en los libros de clases de establecimientos educacionales particulares subvencionados de la ciudad de Santiago, que imparten Educación General Básica.

Para desarrollar esta investigación será necesaria una perspectiva metodológica que cuestione nuestro objeto de forma sistemática, es decir, aplicando con rigurosidad un instrumento de investigación especialmente diseñado para tal efecto a un número determinado de casos o, mejor dicho, de libros de clases.

Este análisis se desarrollará de forma controlada, pues tendrá en cuenta las diferentes variables que podrían interferir en el desarrollo de la investigación, tomando las medidas y precauciones respectivas para evitar cualquier interferencia. Por ejemplo, se estimó necesario evitar las variaciones temporales que pueden sufrir las comunidades educativas de un año a otro, por lo que se decidió considerar en el análisis sólo libros de clase del mismo año escolar y correspondientes al mismo nivel educativo.

La investigación también es empírica, pues considera la consecución de los diferentes objetivos y contrastación de las hipótesis a partir de la realidad, es decir, de la revisión minuciosa y exhaustiva de determinados casos concretos del sistema escolar chileno.

Finalmente, es un proceso crítico, pues pone en cuestionamiento cada uno de los elementos observados en la realidad, así como los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la misma investigación. Nada es

dejado al azar, todas las partes y componentes del proceso investigativo están pensados y diseñados, así como fundamentados críticamente.

Sin embargo, esta definición amplia del proceso de investigación social deja aún muchas interrogantes y problemas por resolver. Por ejemplo, la clásica dicotomía surgida a partir de los desarrollos de las ciencias naturales y físicas principalmente, que divide a la investigación científica en “básica” y “aplicada”.

Desde esta perspectiva, “la investigación puede cumplir dos propósitos fundamentales: a) producir conocimientos y teorías (investigación básica) y b) resolver problemas prácticos (investigación aplicada)” (Fernández *et al.*, 1991, p.22). Esto invisibiliza la posibilidad de construir teorías y conocimientos a partir de la resolución de problemas puntuales y prácticos, o la de resolver dichos problemas a través del desarrollo teórico.

En el caso de esta investigación, se trata de una mixtura de ambas vertientes, pues no existe ninguna teoría acabada o perspectiva conceptual completa del proceso de disciplinamiento y construcción de sujeto que se desarrolla en el sistema escolar chileno, a partir del abordaje de la convivencia escolar, lo que conlleva la necesidad de desarrollar investigación básica. Por otro lado, aborda de lleno el problema de los registros de los libros de clases, es decir, la descripción y comprensión de las anotaciones que presenta en sí mismo un fenómeno específico que requiere ser perfeccionado en su aplicación y uso de acuerdo con los requerimientos de la política pública, constituyendo también una investigación aplicada a la resolución de un problema concreto.

En buenas cuentas, el tema de investigación presentado requiere la articulación de conocimientos y enfoques nuevos, que refresquen las tradicionales perspectivas teóricas sobre convivencia escolar, así como también la formulación concreta de un diagnóstico comprensivo e incluso, sugerencias y posibilidades de mejora sobre el

sistema de registro de los libros de clases. No se trata de establecer sólo a partir de esta investigación un nuevo marco conceptual sobre el tema o establecer un recetario para mejorar las anotaciones, sino avanzar desde una perspectiva crítica, hacia ambos horizontes. Al intentar operativizar el diseño de esta investigación,

[c]abe identificar dos momentos. El primero construye el objeto, dando razón a un propósito y planeando objetivos de investigación. Este primer momento es el espacio de las preguntas qué y para qué se investiga. El segundo, por su parte, define las condiciones de producción del dato. Es el espacio de las preguntas por el cómo se investiga, y constituye propiamente el momento metodológico. (Canales, 2006, p.11)

En este sentido, el primer momento de la investigación se relaciona con los cuestionamientos sobre el sentido y los usos de las anotaciones en los libros de clases como procedimiento de abordaje de la convivencia escolar. También con las características de dichas anotaciones y las representaciones (o visiones) de las y los estudiantes que ellas presentan, con las posibles coherencias o contradicciones entre las anotaciones y las políticas públicas sobre convivencia escolar. En definitiva, este primer momento se relaciona directamente con los objetivos de investigación y las hipótesis de trabajo, elementos que se justifican y fundamentan plenamente desde la perspectiva conceptual y discusión bibliográfica desarrollada.

El segundo momento se relaciona con las diferentes opciones y decisiones metodológicas que enmarcan el desarrollo de esta investigación, entre las que se cuenta la definición del tipo de estudio (exploratorio, descriptivo o explicativa), la perspectiva epistemológica (cualitativa, cuantitativa, dialéctica o alguna combinación de éstas), las técnicas o instrumentos escogidos y su diseño, la definición de la muestra y unidad de análisis, entre otras. Cabe señalar que cada una de estas elecciones nunca se resuelve de forma antojadiza, sino por el

contrario, se relacionan directamente con los objetivos de investigación propuestos delimitados en el momento anterior.

1. Tipo de estudio

Si consideramos que las investigaciones descriptivas, buscan “describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno” (Fernández *et al.*, 1991, p.61), se puede establecer que el presente estudio es de carácter descriptivo, pues su objetivo es conocer y comprender los sentidos y usos de las anotaciones en los libros de clase en establecimientos educacionales de enseñanza básica de la ciudad de Santiago.

En buenas cuentas, se desarrollará un trabajo de nivel descriptivo, que busca comprender un aspecto de la realidad escolar de nuestro país, sin buscar explicaciones causales ni desarrollar prácticas experimentales. La presente investigación supera el ámbito exploratorio pues se hace cargo de todo el desarrollo teórico e investigativo sobre convivencia escolar, para dar un paso más allá, profundizando en la descripción de un fenómeno más específico y concreto.

Al tratarse de una investigación sobre anotaciones en los libros de clases, se trabajará con información secundaria, específicamente documentos con rango de instrumento público de carácter confidencial. Se trata de una investigación documental descriptiva enfocada en dispositivos propios del ámbito escolar.

“Los análisis descriptivos tienen por objeto, en un marco de estudio dado, la simple identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos o documentos, mediante la definición de categorías o clases de sus elementos” (Piñuel, 2002, p.9). Se interrogarán los libros de clases seleccionados en la muestra, específicamente su sección de anotaciones, para describir e intentar comprender

los usos y sentidos de los registros, así como sus características y representaciones.

2. Perspectiva epistemológica

Sin duda una de las decisiones más importantes del proceso de diseño investigativo tiene que ver con el posicionamiento epistemológico de esta investigación. Específicamente, en relación con una de las dicotomías más tratadas por la literatura académica, como es la distinción entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas de investigación social.

En este sentido, esta investigación posee un enfoque cualitativo, pues pretende estudiar la estructura de sentidos de las anotaciones de los libros de clases, como dispositivo de poder para abordar la convivencia escolar. Efectivamente, el enfoque cualitativo “se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación” (Canales, 2006, p.19). Se trata de un intento de comprensión y no de una cuantificación, de conocer el cómo y no el cuánto del fenómeno en estudio.

La perspectiva cualitativa de investigación trabaja con categorías de sentido que se identifican y conocen a partir de relatos que se recogen como textos, en este caso anotaciones en los libros de clases. “Los textos tienen estructura, y los textos despliegan códigos. Es siempre la misma búsqueda: de las claves de interpretación que están siendo activadas por las significaciones –acciones, palabras, documentos, textos– y que permiten su comprensión” (Canales, 2006, p.21).

3. Investigación de documentos

Esta investigación busca comprender los sentidos y usos de las anotaciones en los libros de clase de establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago, es decir, es una investigación documental que aborda la realidad escolar a partir de una de sus manifestaciones textuales.

La opción de estudiar la realidad del sistema escolar desde el análisis de uno de sus documentos es bastante aceptada dentro de las investigaciones (Duarte 2010; SIME 2008) y prácticas educativas², pues en general los documentos utilizados en las escuelas y liceos tienden a estar lo suficientemente arraigados y protocolarizados, como para efectivamente servir de insumo a este tipo de investigaciones.

“La investigación de las organizaciones educativas puede tomar diversos rumbos para describirlas, analizarlas y comprenderlas. Uno de esos rumbos es el análisis basado en documentos escritos producidos al interior de dichas organizaciones” (Sime, 2008, p.3). Más aún, los libros de clases y especialmente la sección de anotaciones, son elementos constitutivos de la cotidianeidad escolar, partes de la cultura de la escuela como institución disciplinaria. Por lo que su estudio y análisis puede entregar importante información sobre lo que ocurre en la realidad escolar en términos generales, así como las consideraciones y representaciones de docentes e inspectores/as desde una perspectiva más específica.

Obviamente, el supuesto base de toda investigación documental es que “estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Tylor y Bogdan, 1991,

² Por ejemplo, los diagnósticos de convivencia escolar suelen incluir revisiones a los reglamentos internos; las evaluaciones sobre la gestión directiva incluyen el análisis de los planes de mejoramiento educativo; la planificación estratégica de los centros educativos considera el estudio de los proyectos educativos institucionales; etc.

p.149). Es decir, que constituyen una importante oportunidad para comprender la visión del actor emisor de los documentos, así como además entrega elementos para entender también, la realidad donde dicho actor se inserta y encuentra con otros/as.

Efectivamente, el análisis de documentos escolares entrega pistas certeras de una realidad dinámica y compleja. Aportando nociones concretas para descifrar el entramado de relaciones sociales que sirvió de contexto a la generación del documento analizado. Es necesario recordar que “si el lenguaje constituye un instrumento para representar la realidad, entonces el análisis del lenguaje puede informarnos sobre la naturaleza de la realidad” (Iñiguez, 2003, p.27). En otras palabras, el análisis de documentos constituye también el análisis de al menos una parte de la realidad escolar de donde surgió dicho documento.

Esto, pues todo documento supone un contexto mayor del cual es parte, es decir, una realidad que conlleva la existencia de un agente emisor o hablante (que genera los documentos observados), la materia de la cual tratan dichos documentos, el contexto que enmarca al registro (en este caso la institución escolar), y sobre todo, otros actores con los cuales se produce el acto o relación comunicativa, es decir, quien leen o recibe el documento o incluso, de quienes se habla en dichos documentos.

Las secciones de anotaciones de los diferentes libros de clase constituyen actos de habla y comunicación, en el marco de las relaciones sociales propias de la escuela, es decir, en medio de complejas y asimétricas relaciones sociales, surge el documento como expresión de lenguaje que observa, registra, evalúa y sanciona. Un acto de habla que no sólo expresa algo sobre la realidad, sino que la modifica instantáneamente.

“El lenguaje no es un simple vehículo para expresar nuestras ideas, ni un simple ropaje para vestir nuestro pensamiento cuando lo manifestamos públicamente, sino que es, propiamente, la condición misma de nuestro pensamiento” (Iñiguez, 2003, p.32). No sólo es expresión de esas relaciones sociales, sino que es una parte constitutiva de dichas relaciones y realidades.

Gran parte de las relaciones sociales que acontecen en la escuela se encuentran fuertemente normadas y estandarizadas; sin embargo, existen otras expresiones que no cuadran necesariamente con lo establecido o normado, pero que igualmente conforman parte de la realidad escolar. Muchas de estas acciones y actos quedan registradas en las anotaciones de los libros de clase, permitiendo una excelente entrada de análisis y comprensión de la realidad escolar más usual y compleja.

Esta focalización documental en ningún caso supone que todo está registrado o que la realidad escolar se acaba tras el registro. Por el contrario, las investigaciones documentales parten del hecho que sólo se aprecia una parte de la realidad estudiada y que muchas veces podrán quedar importantes elementos por abordar y comprender. En otras palabras, el análisis de los documentos

No significa que la sociedad sea sólo discursiva, como lo muestra la pobreza, el hambre, las enfermedades, la violencia contra las mujeres, el racismo y otros muchos problemas fundamentales de la sociedad. Sin embargo, nuestro pensamiento, interpretación y comunicación sobre estos problemas se expresa y se reproduce, en gran parte, por el texto y por el habla. (Iñiguez, 2003, p.15)

No se trata de asumir el análisis documental, es decir de actos de habla o discursos, como la única posibilidad de comprender la realidad pues, como dice el viejo dicho popular, “el papel aguanta mucho”. Se trata de asumir el lenguaje en sus dos dimensiones, es decir, como registro y expresión de una realidad y como parte

constitutiva de esa misma realidad, en cuanto relación comunicativa y social, permite comprender y analizar el contexto donde se genera, así como las y los actores que la desarrollan.

A través de los documentos escritos se nos revelan formas de cómo se construye una institucionalidad basada en un código de comunicación que es tangible (lo escrito queda) y que le da un carácter de formalización a ciertas prácticas que se crean en la organización y que constituyen una fuente de referencialidades (papelito manda) para la conducta de los actores tanto sobre lo que han hecho como sobre lo que piensan hacer. (Sime, 2011, p.9)

En otras palabras, el análisis de los documentos institucionales de los establecimientos educacionales podrá dar cuenta del tipo de relación que tienen y/o dicen tener los diferentes actores escolares que registran, constituyendo una forma de descifrar el abordaje que la institución escolar realiza respecto a los fenómenos registrados, en este caso, situaciones de convivencia que afectan directamente a las y los estudiantes.

En buenas cuentas, las características del análisis documental son muy apropiadas para los fines de esta investigación, estableciéndose la pertinencia de estudiar libros de clases como parte de una realidad compleja que implica el disciplinamiento y la construcción cotidiana de subjetividades, como es la escuela.

4. Análisis de contenido

Una vez definido que este estudio es cualitativo, descriptivo y documental, es necesario profundizar en la técnica metodológica que se utilizará para producir y analizar la información. En este sentido, resulta pertinente señalar que la técnica más apropiada para el análisis de la sección de anotaciones de los libros de clases es el análisis de contenido.

En términos muy simples, el análisis de contenido es una “metodología destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendor, 1990, p.28). Efectivamente, el eje de esta técnica es poder conocer y sistematizar los sentidos que sustentan los textos que son analizados, es decir, en este caso, las diferentes anotaciones presentes en los libros de clases. Se trata de una estrategia metodológica destinada a descifrar el trasfondo de los documentos, de conocer la intencionalidad de quienes escribieron y formularon los textos, de comprender la realidad que les dio origen y sentido como actos de habla o de lenguaje.

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados (...) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos. (Piñuel, 2002, p.2)

La técnica en cuestión pretende leer entre líneas el texto analizado, detectando sus características sintácticas (uso de determinadas signos y vocablos), semióticas (estructuración de significados y sentidos) y pragmáticas (actos constitutivos de acción), de forma tal, que el analista reconstruya las circunstancias, disposiciones y

tensiones que mantienen las y los involucrados/as en la relación comunicativa. En este sentido,

[c]uando se habla del contenido de un texto, y en general de cualquier realidad expresiva, a lo que se está aludiendo en realidad, de forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo, como instrumento. Desde este punto de vista, el contenido de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido” (Delgado y Gutiérrez, 1999, p.179).

Por este motivo, al desarrollar un análisis de contenido de las anotaciones en los libros de clases, lo que se busca realmente es comprender el abordaje institucional que se practica en la escuela sobre el fenómeno de la convivencia escolar. A partir de lo textual de los documentos, se estudiará la estructura de significados y el entramado de relaciones sociales que articulan la realidad escolar en términos cotidianos.

El verdadero contenido de las anotaciones no se relaciona exclusivamente con la caracterización absoluta y arbitraria de las faltas de las y los estudiantes de un curso determinado, sino que dicho contenido se relaciona directamente con las representaciones sociales o visiones que docentes e inspectores/as tienen de su propia labor, del curso en cuestión, de la convivencia escolar y de la comunidad educativa en términos amplios. El contenido se relaciona con las acciones y conductas que, desde el mundo adulto de la escuela, en encuentro (o desencuentro) con otras generaciones se evalúa como falta o como conducta apropiada, también se relaciona con el uso que se hace en la institución de este registro y con las características que adoptan estos documentos en función de las particularidades de cada realidad escolar.

Su propia denominación de análisis de contenido lleva a suponer que el contenido está encerrado, guardado e incluso a veces oculto dentro de un continente (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que, analizando por dentro ese continente, se puede desvelar su contenido (su significado o su sentido). (Piñuel, 2002, p.2)

La labor del analista o investigador/a es precisamente, descifrar el texto analizado, para comprender el trasfondo de sentido y las implicancias en la realidad que todo documento contiene u oculta.

5. Instrumento de investigación

El instrumento que se utilizará es una Pauta de Análisis de Contenido para estudiar las Anotaciones en los Libros de Clases. De manera similar a lo desarrollado por otras investigaciones sobre documentos propios de la realidad escolar (Duarte, 2010; Carafi, 2008, Ortega, 2012), esta pauta fue diseñada de manera deductiva, a partir de las definiciones teóricas y metodológicas recientemente expuestas. Se aplicará de manera independiente a cada libro considerado en la muestra, lo que posteriormente permitirá elaborar conclusiones generales a todos los documentos analizados. “Es necesario realizar un análisis individual de cada documento para luego una vez terminado esta fase, transitar hacia el análisis comparativo de todos los documentos” (Sime, 2011, p.5).

La pauta se compone de doce preguntas orientadoras que interrogan el documento, y que se dividen en las cinco dimensiones de la convivencia escolar:

- a) Normativa.
- b) Participación.
- c) Identidad.

d) Metodologías.

e) Conflictividad.

En cada dimensión de análisis se intentará contestar las preguntas respectivas, para detectar las estructuras de sentido presentes en los documentos analizados y generar información certera sobre la realidad escolar de la cual provienen y las características de producción y reproducción social que los documentos representan.

En relación con “la confiabilidad y la validez. La primera apunta a la eliminación de las distorsiones contingentes en la aplicación del instrumento y la validez, como relación de correspondencia entre la medición y lo medido” (Canales, 2006, p.16). En este sentido, la confiabilidad del análisis de contenido efectuado a documentos escolares se puede asegurar, al desarrollar el análisis de forma absolutamente externa al establecimiento de origen del documento y sin ninguna injerencia de las y los productores (autores) de éste, en el proceso de selección, escaneo y análisis del mismo. Por su parte, la validación de la pauta se realizó a través de un panel de investigadores/as expertos/as en temas de educación y convivencia escolar, que se desarrollan en los principales centros de investigación del país³.

³ El instrumento de investigación fue validado por los investigadores Francisco Farías Mansilla, Magister en Sociología y Jonathan Santos Reyes, Magister en Educación.

Tabla 2
Pauta de análisis de contenido

DIMENSIÓN	INDICADOR
• Normativa:	1. ¿Qué acciones se registran como faltas o anotaciones negativas?
	2. ¿Qué acciones se registran como anotaciones positivas?
	3. ¿Cómo se registran las citaciones a apoderadas/os?
	4. ¿Cómo se registra el debido proceso en el abordaje de casos?
	5. ¿Qué medidas o sanciones disciplinarias se utilizan para abordar las faltas?
	6. ¿Cómo se registran las derivaciones a especialistas o redes de apoyo externas?
• Participación:	7. ¿Qué se menciona sobre organizaciones o colectivos de estudiantes?
• Identidad:	8. ¿Cómo se mencionan las habilidades socioemocionales de las y los estudiantes?
	9. ¿Qué se menciona sobre construcciones e identidades de género de las y los estudiantes?
• Metodología:	10. ¿Cómo se aborda la participación y el trabajo pedagógico de aula?
• Conflictividad:	11. ¿Qué crisis que dan cuenta de conflictos entre estudiantes se registran en las anotaciones?
	12. ¿Qué crisis que dan cuenta de conflictos interestamentales se registran en las anotaciones?

6. Muestra de investigación

Esta investigación utiliza una muestra no probabilística, pues no se busca generalizar correlaciones o tendencias de variables a ningún universo mayor, sino que se pretende comprender el sentido y los usos de las anotaciones en los libros de clases como dispositivos de abordaje de la convivencia escolar. En este contexto, se construyó una muestra estructurada que busca “responder a la posibilidad de reconstruir la estructura interna del objeto que se estudia y la

estabilidad de la misma como generadora de múltiples manifestaciones” (Canales, 2006, p.24). La construcción de dicha muestra se desarrolla por etapas, definiendo primero establecimientos educacionales que cumplieran cuatro características:

- a) Ser establecimientos educacionales particulares subvencionados.
- b) Impartir todos los niveles educativos, es decir, educación parvularia, educación básica y educación media.
- c) Estar en distintas comunas de la Región Metropolitana.
- d) Tener equipos directivos interesados y dispuestos a participar en esta investigación.

A partir de estos criterios se definieron cuatro establecimientos educacionales para conformar la muestra⁴. Posteriormente, considerando criterios de operatividad y no saturación de la información, se seleccionaron cursos específicos de cada unidad educativa, específicamente, 7° y 8° año básico, por contener según los reportes de las y los encargados/as de convivencia escolar de dichos establecimientos educacionales, la mayor cantidad de anotaciones de toda la enseñanza básica. A estos cursos se les analizó el respectivo libro de clases.

Es necesario señalar que la investigación contempla el análisis de las anotaciones en los libros de clases correspondientes al primer semestre del año lectivo 2022, es decir, los meses de marzo, abril, mayo y junio de dicho año, periodo que, de acuerdo con los lineamientos del MINEDUC, se concretó el retorno a la normalidad de las clases después del periodo de suspensión por pandemia COVID.

Es necesario señalar que “cuando diseñamos una muestra ponemos en juego dos tipos de unidades: unidades respondientes (los sujetos que responden al cuestionario) y unidades referentes (los objetos de los que hablan esos sujetos)”

⁴ Ver Anexo N° 1: Fichas de Identificación de Establecimientos Educacionales de la Muestra.

(Ferrado, Ibáñez y Alvira, 1986, p.54). En el caso de esta investigación, la unidad de análisis o respondientes son los libros de clase, mientras que el referente estará dado por las características que adquiere la convivencia escolar en cada una de esas unidades educativas.

De esta forma, la muestra de investigación quedó conformada por catorce libros de clases, tal como lo señala la Tabla 3:

Tabla 3
Muestra de investigación

COMUNA	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	CURSOS / LIBROS
• Ñuñoa	Colegio Bicentenario Número Uno de Ñuñoa	2 (7° Básico) 2 (8° Básico)
• San Bernardo	Colegio Nobel Gabriela Mistral	2 (7° Básico) 2 (8° Básico)
• Conchalí	Centro Politécnico Particular de Conchalí	2 (7° Básico) 2 (8° Básico)
• El Bosque	Complejo Educacional Particular de Las Acacias	1 (7° Básico) 1 (8° Básico)
TOTAL DE LIBROS DE CLASES ANALIZADOS		14 LIBROS

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ANOTACIONES EN LOS LIBROS DE CLASE

El análisis realizado consideró la revisión y procesamiento de mil cuatrocientos veintiocho (1428) registros correspondientes a catorce libros de clases de cuatro establecimientos educacionales particulares subvencionados de diferentes comunas de la Región Metropolitana. Esto significa un promedio de 102 anotaciones por libro, que fueron registradas entre los meses de marzo y junio del 2022.

1. La normativa escolar en las anotaciones

La primera dimensión de la convivencia escolar que fue analizada en las anotaciones de los libros de clase fue la de “normativa escolar”, es decir, las regulaciones que enmarcan y moldean las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa (Carafi, 2010; Llaña, 2011; Ortega, 2012). Al respecto, siguiendo la Circular N° 1 de la Superintendencia de Educación (2014), la pauta de análisis fijó su atención en cuatro aspectos claves:

- Anotaciones negativas que registran acciones consideradas como faltas.
- Anotaciones positivas que registran acciones valoradas positivamente.
- Citaciones a apoderadas/os.
- Elementos del debido proceso, aplicación de medidas formativas, sanciones y derivaciones de casos a especialistas o redes de apoyo externo.

1.1 Anotaciones negativas.

En esta dimensión, el primer elemento identificado se refiere a las acciones o comportamientos de las y los estudiantes registrados como anotaciones negativas, es decir, considerados como falta en los registros analizados. En este sentido, se pueden identificar las siguientes once categorías de faltas:

- a) Clausura y control del aula.
- b) Presentación personal e higiene.
- c) Estudiantes sin materiales.
- d) No realización o interrupción de las actividades pedagógicas.
- e) Uso de la tecnología.
- f) Acciones prohibidas.
- g) Destrucción de mobiliario o equipamientos.
- h) Simulación de consumo de drogas.
- i) Interacciones prohibidas.
- j) Crisis y conflictos.
- k) Actitudes de las y los estudiantes.

Clausura y control del aula. Un primer grupo de faltas detectado se relaciona directamente con la presencia o ausencia efectiva de las y los estudiantes en sus respectivas aulas durante la jornada de clases. Esto, pues “la disciplina exige la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Lugar protegido de la monotonía disciplinaria” (Foucault, 2002, p.145), un límite que al establecer un adentro y un afuera, determina un territorio de acción y ejercicio del poder disciplinante. Siguiendo los planteamientos de Foucault, esta categoría se puede denominar “clausura y control del aula”, incluyendo anotaciones por inasistencias injustificadas, atrasos en la hora de ingresar a clases, fuga o salida no autorizadas de la sala y el ingreso de estudiantes a salas de otros cursos.

Respecto a las inasistencias injustificadas, se logró distinguir dos tipos de anotaciones. Por una parte, las que señalan el hecho específico de una inasistencia no justificada oportunamente por el o la apoderada/o respectivo/a.

Estudiante que se reincorpora a clases después de tres días de inasistencia sin justificativo. (Colegio de Ñuñoa, 7° B)

Sin justificativo por inasistencia. (Colegio de San Bernardo, 8° A)

Por otro lado, otras anotaciones dan cuenta de una mirada de mediano o largo plazo, identificando gran cantidad de días de inasistencia y/o el porcentaje de días trabajados, indicando que se conversará con las y los apoderadas/os respectivos/as, posibilitando remediales mucho más pertinentes por parte del estudiante y su familia.

Alumno que a la fecha tiene 67% de asistencia, 20 días de inasistencia.

Se cita apoderado. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Estudiante con muchas inasistencias a ed. Física, se cita apoderado.

(Colegio de San Bernardo, 7° A)

Los atrasos en el ingreso a clases constituyen una de las faltas recurrentes en los libros revisados. En general el estilo del registro es muy simple y directo, aludiendo en ocasiones a la cantidad de minutos de atrasos, la recursividad de la falta o la posible consecuencia pedagógica que esto conlleva para las y los estudiantes.

Llega 30 minutos tarde del recreo. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Llega tarde a clases, no es la primera vez que esto sucede. (Colegio de Conchalí, 7° B)

La alumna XXXX llegó tarde a las 9:37. Esto es todos los lunes y no alcanza a realizar actividades. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

Sin embargo, dentro de esta heterogeneidad de registros sobre atrasos de estudiantes, desataca un subgrupo de anotaciones que señala explícitamente el motivo de la demora, lo que si bien puede aportar información circunstancial, no queda completamente claro si estas excusas son consideradas como un atenuante a la falta misma o solo se describe como una excusa que las y los estudiantes señalan pero que no modifica la gravedad de la misma.

Alumna llega 16 minutos tarde diciendo que estaba en el baño y que había ido a pedir una mascarilla. (Colegio de Conchalí, 7° A)

Alumno llega 15 minutos tarde a la clase, indicando que estaba en enfermería. (Colegio de Conchalí, 7° A)

En otras ocasiones, el registro de un atraso en la hora de ingresar a clases da cuenta de otras situaciones que serían igualmente consideradas como falta, aunque hayan sido cometidas en el horario establecido. De todas formas, en las anotaciones de esta categoría, el foco de atención sigue siendo la demora en incorporarse a la actividad pedagógica.

Estudiante que llega 15 minutos atrasado. Entra con compañero que venía con olor a cigarro. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Alumna llega 18 minutos tarde a la clase, dice que fue al baño, pero se sorprende con estudiante de media. (Colegio de Conchalí, 7° B)

Obviamente el posible consumo de cigarrillos por parte de un/a estudiante de enseñanza básica constituye una problemática más grave y necesaria de abordar que llegar atrasado/a quince minutos a una clase, sin embargo, el registro detectado asigna mayor importancia en la hora de ingreso a clase. Más aún, si el foco de atención hubiera estado en el posible consumo de tabaco, el registro debería indicar la activación del protocolo que indica la Circular N° 482 de la Superintendencia de Educación.

Otro subgrupo de anotaciones se relaciona con la salida de estudiantes de su sala, sin la debida autorización por parte del o la docente a cargo. Esta falta habitualmente es conocida como “fuga” o “cimarra interna” en los establecimientos educacionales y se presentó en los catorce libros analizados.

Se escapa de la sala a pesar de tener trabajo evaluado. (Colegio de San Bernardo, 7° B)

Alumno sale sin permiso del ensayo, se va a enseñanza media. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Estudiante que baja al patio sin autorización con otros tres compañeros mientras se desarrolla actividad. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Alumno se fuga de la clase. (Colegio de Conchalí, 7° A)

En algunas ocasiones se detectó que las y los docentes mencionan excusas que algún/a estudiante “fugado/a” les habría dicho para retirarse de la sala y no volver en el tiempo pactado o esperable para la acción que supuestamente realizaría.

Se queda afuera más tiempo del permitido para ir al baño. (Colegio de Conchalí, 7° B)

Alumno pide permiso para ir a buscar una escoba y se queda abajo jugando. (Colegio de Conchalí, 7° A)

Sin embargo, destaca una anotación encontrada en el 8° año del Colegio de Ñuñoa, que da cuenta de una situación contradictoria con la normativa legal vigente, específicamente, con el ejercicio al derecho a la educación por parte de un/a estudiante, consagrado en la Constitución Política de la República y la Ley N°20.370 General de Educación. Este derecho es entendido por la Superintendencia de Educación (2014), como el acceso expedito y oportuno al trabajo en aula, incluso cuando el o la estudiante llega tarde. Sin embargo, en la anotación señalada, se indica que la “fuga” del estudiante se habría producido como respuesta a la solicitud de esperar fuera de la sala por haber llegado atrasado/a, en vez de entrar inmediatamente al aula. Esto, desde la perspectiva del Estado de derecho y el bien superior del niño/a, constituye una falta procedimental mucho más grave que el atraso de un/a estudiante.

Estudiante llega 10 minutos tarde a clases. Se le solicita esperar fuera de la sala un momento y no llega en el resto de la hora. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Para cerrar las anotaciones sobre clausura y control del aula, destacan las que se refieren al ingreso de un estudiante a un aula que no corresponde a la de su curso. Este cambio de sala incluso puede estar asociado a un ocultamiento de la propia identidad o a mentiras de parte del estudiante que comete la falta.

Alumno ingresa a sala del 7°B. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

Alumna que miente pidiendo permiso para ir a buscar su almuerzo y se va con su compañero XXXX a interrumpir la clase de 6°B. (Colegio de Conchalí, 7° A)

Alumno ingresa a la sala del 8°B y se hace pasar por estudiante de ese curso. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Todas estas faltas concretizan dos de los principios propuestos por Foucault (2002) al definir el poder disciplinario que se ejerce en los establecimientos educacionales y otras instituciones cerradas. Por una parte, el principio de “clausura” que define explícitamente un “adentro” y un “afuera” donde operan las lógicas de poder, por lo que la asistencia, el acceso oportuno al aula y la permanencia durante toda la clase constituyen la norma o realidad proyectada desde el poder, mientras que la inasistencia, el atraso y la fuga, como una problemática necesaria de corregir. El segundo elemento se refiere al “control de movimientos” que busca “anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración” (Foucault, 2002, p.147). De forma complementaria ambos principios buscan definir las presencias y ausencias de los sujetos que son intervenidos por el poder disciplinario.

Presentación personal e higiene. Una segunda categoría de acciones consideradas como faltas identificadas en los libros de clase analizados, se relaciona con la “presentación personal e higiene” de las y los estudiantes. Esa categoría agrupa anotaciones relacionadas con el uniforme escolar que figura como obligatorio en los cuatro establecimientos educacionales considerados en la muestra, anotaciones relacionadas con el maquillaje de las y los estudiantes, el porte de útiles de aseo personal relacionados principalmente con la clase de Educación Física, el uso de mascarillas como mecanismo de prevención de COVID y el aseo del lugar de trabajo de cada estudiante.

Respecto al uniforme escolar, la norma vigente se expresa en el Decreto N° 215 del 2009 del Ministerio de Educación y la Circular N° 482 del 2018 de la Superintendencia de Educación. Específicamente, se indica que los establecimientos educacionales pueden definir de común acuerdo entre la Dirección y el centro de padres, madres y apoderadas/os, el uso obligatorio de un uniforme escolar, teniendo que explicitar cada una de las prendas que lo componen en el respectivo Reglamento Interno. La misma normativa señala que si bien el no uso del uniforme puede ser considerado una falta, no se puede sancionar con la prohibición del ingreso a clase. En este sentido, fue posible identificar anotaciones específicas en esta materia en cada uno de los libros analizados.

Alumno anda con una polera que no es la del Colegio. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Alumna asiste constantemente sin la ropa adecuada a la asignatura de educación física. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Alumno con ropa de calle (Colegio de San Bernardo, 7° B)

Desde el punto de vista de la higiene personal, en dos de los establecimientos educacionales fue posible detectar anotaciones relacionadas con la falta de útiles

de aseo personal en la clase de educación física, aunque en ninguno de los registros fue posible identificar de qué útiles específicos carecían las y los estudiantes respectivos, ni qué medida paliativa fue adoptada en cada situación.

Clase a clase no presenta útiles de aseo. (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Por tercera vez en el año, la estudiante se presenta sin sus útiles de aseo personal para la clase. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

Lamentablemente, este tipo de anotaciones sirven para constatar hechos, pero no cumplen con lo establecido en la Circular N° 1 de la Superintendencia de Educación (2014), que establece que el registro en la hoja de vida del libro de clases también debe consignar el procedimiento de abordaje que cada unidad educativa realiza en las diferentes situaciones.

Respecto al uso de maquillaje, las anotaciones que fue posible detectar hacen referencia al acto de maquillarse durante el desarrollo de la clase, no encontrándose ninguna anotación relacionada con estudiantes que vengan maquillados/as desde sus hogares. Es posible pensar que el foco de estos registros es la pérdida de atención respecto a la actividad pedagógica más que la cuestión estética de las y los estudiantes sancionados, aunque no todos los registros son explícitos en ello.

Alumna se pinta las uñas en clases. (Colegio de Ñuñoa, 7° B)

Se maquilla en clases. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Alumno que se dedica a pintarse y no presta atención en la clase.
(Colegio de Conchalí, 7° A)

En relación con la situación de pandemia que afecta a nuestro país, el Ministerio de Educación (2020; 2021) ha instruido a los establecimientos educacionales a implementar protocolos de prevención de COVID que durante el primer semestre

del 2022 (período considerado en el análisis) incluyeron de forma específica la obligatoriedad del uso de mascarillas para docentes y estudiantes en espacios cerrados como las aulas. Desde esta perspectiva, en todos los libros de clase analizados se detectaron anotaciones que daban cuenta del mal uso o no porte de mascarillas por parte de algunos/as estudiantes, constituyendo un problema sanitario importante, además de una falta disciplinaria propia de esta categoría.

No usa mascarilla dentro de la sala. (Colegio de Conchalí, 7° B)

Nunca está con la mascarilla puesta. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

Estudiante se saca la mascarilla pese a pedirle constantemente que no lo haga. (Colegio de San Bernardo, 7° B)

También en esta categoría fue posible encontrar anotaciones referentes a problemas de aseo y orden del lugar de trabajo y permanencia del estudiante, es decir, referente a su mesa y sus alrededores inmediatos. Esto bajo el supuesto de que, si bien el aseo de las salas es responsabilidad directa de las y los auxiliares de servicio de cada centro educativo, el cuidado y la colaboración en el orden o en no botar papeles o ensuciar intencionalmente sí sería exigible a las y los estudiantes desde una perspectiva normativa.

Se le pide que recoja los papeles y se niega a hacerlo. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Tiene sucio su espacio de trabajo. (Colegio de San Bernardo, 7° A)

Estudiantes sin materiales. Una tercera categoría de faltas identificable en las anotaciones de los libros de clase puede denominarse “estudiantes sin materiales” y hace referencia a la carencia de cuadernos, útiles escolares y/o algún material específico solicitado con anticipación por algún/a docente para el desarrollo de alguna actividad pedagógica. Al respecto, fue posible identificar una gran cantidad de anotaciones sobre este tema en todos los libros revisados.

Sin materiales por 3ª semana. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Estudiante se presenta sin materiales. (Colegio de Conchalí, 8° A)

Alumno no cumple con materiales. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

No trae cuaderno de caligrafía. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Cabe señalar que el Ordinario N° 89 del 2016 de la Superintendencia de Educación permite considerar esta carencia de materiales como falta en los Reglamentos Internos, aunque no puede ser sancionado de ninguna otra forma más que como anotación negativa, se trata más bien del registro de una situación que dificulta el proceso pedagógico. Esto, pues el hecho de que las y los estudiantes cuenten con materiales propios depende en gran medida de las condiciones económicas de las familias, lo que obviamente no puede ser castigado por un colegio o liceo. La política pública aboga por que los establecimientos educacionales proporcionen los materiales indispensables para el desarrollo de los aprendizajes curriculares de las y los estudiantes que no puedan costearlos de manera privada.

No realización o interrupción de las actividades pedagógicas. La cuarta categoría de faltas se refiere directamente a la “no realización o interrupción de las actividades pedagógicas” por parte de las y los estudiantes, pudiendo diferenciarse dos grandes subcategorías. Por una parte, las anotaciones que señalan la no realización del trabajo lectivo por parte del estudiante sancionado/a propiamente tal, es decir, estudiantes que no realizan lo que el o la docente propone, pero sin involucrar en ello a las y los demás asistentes en la clase.

Estudiante que constantemente no trabaja en clases. (Colegio de San Bernardo, 7° B)

Alumno que no trabaja en clases pese a los llamados de atención.
(Colegio de Conchalí, 8° A)

Alumno no realiza actividades en clase. Esta situación es frecuente en la asignatura. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Sin actividad en clases. (Colegio de El Bosque, 8° A)

En este subgrupo también se pueden incluir aquellas anotaciones que dan cuenta de estudiantes que realizan otras actividades lectivas, pero no las solicitadas para ese momento por el o la docente respectivo, como por ejemplo tareas pendientes o estudiar para una prueba de otra asignatura.

Estudiante realiza tarea de matemáticas en clase de inglés. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Alumno realiza guía de lenguaje en clase de tecnología. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Por otro lado, la segunda subcategoría de este grupo pone el acento en que el o la estudiante estaría realizando alguna acción que interrumpe las actividades de los demás compañeros y compañeras, así como el desarrollo normal de la clase en su conjunto.

No trabaja en clases y se dedica a molestar. (Colegio de Conchalí, 7° B)

Alumno que interrumpe las clases. (Colegio de San Bernardo, 7° A)

Interrumpe la clase constantemente. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Alumno se dedica a interrumpir la lectura silenciosa. (Colegio de Ñuñoa, 8° B)

Cabe desatacar, que la diferencia sustancial entre ambos subgrupos de anotaciones radica en la gravedad de las faltas que consignan. Esto, pues tal como lo sugiere el Ministerio de Educación (2011), el hecho de que las consecuencias de la falta impliquen a otras personas más allá de quien la comente directamente, es

un motivo para aumentar su gravedad al interior de la comunidad educativa; por ejemplo, dejar de ser considerada una falta leve y pasar a ser considerada una falta grave.

Uso de la tecnología. Una quinta categoría de faltas agrupa a numerosas acciones relacionadas con el “uso de la tecnología” por parte de las y los estudiantes durante el desarrollo de las clases. Aquí se incluye la manipulación de teléfonos celulares, tablets, reproductores de música, cámaras fotográficas o de video, grabadoras y/o audífonos. Básicamente lo que se sanciona es su utilización sin autorización del o la docente a cargo de la clase o la distracción que genera su uso respecto a la actividad pedagógica que se debería estar desarrollando.

Alumna que insiste en usar su celular, pese a que se la ha solicitado guardarlo en reiteradas ocasiones. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Utiliza su celular durante toda la clase. No presta atención. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Alumno utiliza celular para ver videos durante toda la clase. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

No trabaja se dedica a poner música en su celular. (Colegio de El Bosque, 7° A)

No cesa de utilizar el celular en lugar de realizar el trabajo práctico con nota. (Colegio de San Bernardo, 7° A)

Este tipo de faltas también puede ser analizada desde la motivación e interés que las metodologías de clase despiertan en las y los estudiantes o, desde otra perspectiva, que características de las didácticas permiten un ambiente propicio para que las y los estudiantes utilicen sus aparatos tecnológicos. Esto solo puede ser levantado como una posible hipótesis para otra investigación, pues no hay evidencia de ello en las anotaciones detectadas.

Acciones prohibidas. La siguiente categoría de faltas detectadas en las anotaciones analizadas se denomina “acciones prohibidas” y agrupa una amplia gama de actividades desarrolladas por las y los estudiantes durante el desarrollo de una clase, entre las que destacan comer, dormir, correr, gritar, reír, hacer ruidos, jugar y lanzar objetos al interior de la sala, entre otras acciones desarrolladas de manera individual. Si bien es evidente que algunas de estas acciones pudieron molestar a sus compañeros/as, los registros encontrados y agrupados en esta categoría no dan cuenta de ello sino más bien ponen el acento del registro en la realización individual de estas actividades en el contexto de aula.

Para comprender la amplitud de estas acciones, la Tabla 4 ejemplifica y agrupa anotaciones en diferentes subcategorías:

Tabla 4
Registros de faltas pertenecientes a la categoría acciones prohibidas.

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Dormir 	Alumna llega tarde a clases y se pone a dormir sobre el banco. (Colegio de Ñuñoa, 8° A) Alumno que pasa la mayor parte de la clase durmiendo. (Colegio de Conchalí, 8° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Comer 	Estudiante come en sala de clases. (Colegio de San Bernardo, 8° A) Estudiante come antes de la hora de colación. (Colegio de Conchalí, 7° A) Alumna que come a lo largo de la clase. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Correr 	Corre por la sala. (Colegio de El Bosque, 7° A) Estudiante corre raudo por la sala (Colegio de San Bernardo, 8° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Gritar 	La alumna pega tremendo grito en la sala. (Colegio de Ñuñoa, 7° A) Grita de manera destemplada por un papel que le quitó un compañero. (Colegio de Conchalí, 7° A) Estudiante constantemente grita en clases. (Colegio de Ñuñoa, 7° B)
<ul style="list-style-type: none"> • Reír 	Se ríe a un volumen que resulta molesto. (Colegio de Conchalí, 8° A) Se ríe a carcajadas y se molesta porque se le llama la atención. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer ruidos 	Alumno que hace sonidos de arcadas en clases. (Colegio de Conchalí, 7° B) Hace ruidos molestos con una lata de bebida. (Colegio de Conchalí, 8° A) Alumno que golpea la mesa y grita para salir a recreo. (Colegio de San Bernardo, 7° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Jugar 	Alumno juega con skate de dedos durante la clase. (Colegio de Conchalí, 7° B) Estudiante juega con cubo Rubik (Colegio de Ñuñoa, 7° B)
<ul style="list-style-type: none"> • Lanzar objetos 	Alumno tira avioncitos en la sala. (Colegio de El Bosque, 7° A) Mientras la profesora hace la clase, tira pelotas de papel al basurero. (Colegio de Ñuñoa, 7° B) Alumna que tira una botella de agua intentando que la botella caiga parada mientras la profesora está hablando. (Colegio de San Bernardo, 7° A)

Al igual que en categorías anteriores, los registros detectados no dan cuenta del abordaje de estas situaciones más allá de la aplicación de la anotación respectiva. En otras palabras, si bien las y los estudiantes que realizaron estas acciones fueron sancionados con la respectiva anotación negativa, la redacción de esta no da cuenta de si se solucionó el problema o si las y los involucrados/as se sumaron a las actividades lectivas o la situación derivó de otra manera.

Destrucción de mobiliario o equipamientos. La siguiente categoría de faltas encontradas en los libros de clases analizados corresponde a la “destrucción de mobiliario o equipamientos” del establecimiento, es decir, considera diferentes acciones de las y los estudiantes que intencionalmente deteriora o inhabilita parte de los insumos, infraestructura o materiales con que cuenta el establecimiento educacional para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

Alumno es sorprendido destruyendo su mesa con un dremel. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Estudiante en recreo rompe candado al quedarse en sala junto a compañero XXXX. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Estudiante rompe material de deportivo (paleta de ping pong) de manera intencional. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

Saca el dispensador de alcohol gel y lo esparce sobre las mesas de sus compañeros. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Juega con fuego y quema objetos dentro de la sala. (Colegio de Conchalí, 7° B)

Alumno es sorprendido con encendedor en la mano, estaba quemando la pata de su banco. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Lamentablemente, los registros no profundizan en el sentido o los argumentos que las y los estudiantes tendrían para desarrollar estas acciones o lo que habrían dicho al ser sorprendidos/as realizando tales actos. De todas formas, el desapego a la cotidianeidad escolar puede surgir como una posible hipótesis de interpretación de estos hechos, pues “la resistencia se convierte de alguna manera en sabotaje social, en negativa a aceptar las normas, en una verdadera metodología que incluye todo tipo de estrategias” (Llaña y Escudero, 2000, p.21), como por ejemplo deteriorar el mobiliario o hacer mal uso de los recursos didácticos disponibles.

Es necesario recordar que los gestos de resistencia escolar no necesariamente son conscientes o políticamente explícitos o dirigidos, sino por el contrario, tal como lo plantean diferentes autores/as (Giroux, 1992; Llaña, 2000; Carafi, 2011), pueden abarcar una amplia gama de acciones y manifestaciones que tienen en común el debilitamiento del funcionamiento habitual de la institución escolar y sus objetivos pedagógicos, ya sea por el desinterés individual, la interrupción casual o intencional, el desorden colectivo e incluso la deserción o el sabotaje.

Si bien la destrucción intencional de implementos pedagógicos puede ser leída desde esta lógica, “los actos estudiantiles de carácter disruptivo son interpretados por los adultos como expresión de mala fe, falta de hábitos o carencias familiares, pero muy pocas veces como expresión de descontento o necesidad de cambio del

estado de las cosas” (Carafi, 2011, p.4), se requerirían profundizar en la interpretación o sentido que las y los propios/as estudiantes dan a estas acciones para comprender su significado, más allá de la simple categorización de éstas como faltas.

Desde otra perspectiva, cabe considerar que de acuerdo con las recomendaciones del Ministerio de Educación (2011), este tipo de actos puede ser considerado como faltas graves o gravísimas, por lo que su sanción, no debería ser solo una anotación negativa. Sin embargo, los registros analizados no dan cuenta del abordaje posterior de estas situaciones, por lo que es posible constatar que las anotaciones en los libros de clases tienden a mantener la tradicional mirada que las posiciona como un relato de situaciones consideradas como faltas, pero no se incorpora la explicitación de los procedimientos de abordaje de estas. Cabe señalar, que la Circular N° 1 de la Superintendencia de Educación (2014) señala que la hoja de vida de cada estudiante en el respectivo libro de clase constituye el único registro valido para verificar la aplicación y seguimiento del debido proceso en caso de que el establecimiento esté abordando alguna situación disciplinaria o problemática del estudiante, por lo que esta carencia estaría violentando lo requerido por la política pública.

Simulación de consumo de drogas. La siguiente categoría de faltas se denomina “simulación del consumo de drogas” y da cuenta de acciones de algunos/as estudiantes que imitan el consumo de sustancias ilícitas como la marihuana, la cocaína o el tussi, a partir de insumos legales y de fácil acceso.

Alumno se dedica a hacer papelillo de hierba falsa. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Alumno muele paracetamol en clases para aspirarlo. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Alumno muele galletas durante la clase formando una línea para que su compañero XXXX la aspire. Son enviados a Inspectoría. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Claramente la gravedad de estas situaciones radica en la cercanía y familiaridad (material y/o simbólica) que el consumo de drogas tendría para algunos/as estudiantes, que a través de estas prácticas demuestran diferentes grados de conocimiento y destreza, ya sea para elaborar cigarrillos o preparar líneas de polvo supuestamente inhalable. Desde de la normativa escolar, la Circular N° 482 de la Superintendencia de Educación, exige que los establecimientos educacionales cuenten en sus Reglamentos Internos con un protocolo de acción frente a situaciones relacionadas con drogas y/o alcohol. Sin embargo, no existe un criterio inequívoco para establecer si estas acciones son merecedoras de la activación de estos dispositivos o solo deben ser abordadas como jugarretas aisladas de las y los involucrados/as. Afortunadamente, en los catorce libros analizados no apareció ninguna anotación que dé cuenta de consumo real de drogas por parte de estudiantes.

Interacciones prohibidas. La siguiente categoría de faltas presentes en los libros de clase analizados corresponde al registro de “interacciones prohibidas”, la que abarca diferentes acciones colectivas entre estudiantes que no estaban autorizadas por las y los docentes o bien que interrumpieron las tareas lectivas. Estas interacciones incluyen conversar con compañeros/as, usar lenguaje vulgar o soez en el establecimiento, pararse o cambiar de puesto en el aula, jugar con otros/as, fotografiarse o intercambiar fotos y videos durante una clase e incluso ocultarse o esconderse entre las y los compañeros/as para evitar ser visto por algún/a docente o tener que participar en clases. Al respecto, la Tabla 5 presenta algunas de las anotaciones identificadas en estas subcategorías.

Tabla 5
Registros de faltas pertenecientes a la categoría interacciones prohibidas

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conversar 	Estudiante se dedica a conversar con su compañera. (Colegio de San Bernardo, 7° B) Alumno que conversa constantemente en clases distrayendo a sus compañeros. (Colegio de Ñuñoa, 8° B) Alumno insiste en conversar durante la clase. (Colegio de Conchalí, 7° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Usar lenguaje soez 	Estudiante que usa un lenguaje muy grosero para hablar. (Colegio de Conchalí, 7° A) En pausa activa toma su celular y envía audio con groserías a viva voz dentro de la sala de clases. (Colegio de Ñuñoa, 8° B) Estudiante se refiere a los genitales masculinos como “mis bolas” durante el desarrollo de la clase. (Colegio de San Bernardo, 7° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Pararse y cambiar de puesto 	Estudiante se para de su puesto constantemente, pese a pedirle que no lo haga. (Colegio de San Bernardo, 7° B) Alumno se para constantemente, no presta atención a instrucciones. (Colegio de Conchalí, 8° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Jugar 	Estudiante que juega con cartas dentro de la sala. (Colegio de San Bernardo, 8° A) Alumno juega con compañero de puesto. (Colegio de Conchalí, 8° A) El estudiante en situación de juego empuja a XXXX quien se golpea en la orilla de la mesa. (Colegio de Ñuñoa, 8° B)
<ul style="list-style-type: none"> • Fotografiarse 	Se dedica a sacar fotos a una compañera. (Colegio de San Bernardo, 8° B) Intercambia fotos y videos con su compañera. (Colegio de Conchalí, 7° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Escondarse 	Alumno que se esconde entre sus compañeros, debajo de la mesa, no respeta su puesto. (Colegio de Conchalí, 7° B) Estudiante se esconde sentándose en el suelo en la parte de atrás del aula. (Colegio de San Bernardo, 7° B)

Crisis y conflictos. La décima categoría de faltas identificada corresponde a diferentes manifestaciones de crisis y conflicto presentes en los cursos respectivos. Un conflicto es una relación social deteriorada que se expresa a través de diferentes situaciones de crisis o hechos puntuales entre las personas conflictuadas (Carafi *et al.*, 2007). Si bien estas manifestaciones puntuales no abarcan todo el conflicto, son su manifestación y constituyen las situaciones visibles que la institución escolar debe abordar, apareciendo como faltas en los registros analizados (Llaña, 2011). En buenas cuentas, las anotaciones identificadas en esta categoría dan cuenta de situaciones de crisis que expresan conflictos y no de conflictos propiamente tal o directamente identificados.

Esta categoría puede ser dividida en dos grandes subgrupos, dependiendo de si se trata de crisis que dan cuenta de conflicto entre estudiantes (entre pares) o de situaciones de crisis que manifiestan conflictos interestamentales, desarrollados principalmente entre estudiantes y docentes o entre estudiantes y asistentes de la educación.

Específicamente, las crisis que informan conflictividad entre pares pueden ser ordenadas de acuerdo con diferentes tipos de violencia entre compañeros/as, distinguiéndose, primeramente, la violencia verbal o gestual.

Ofende a compañeros con insultos. (Colegio de Ñuñoa, 7° B)

Hace gestos obscenos con su compañero XXXX. (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Se burla de sus compañeros. (Colegio de Conchalí, 7° B)

Un segundo nivel de violencia en las situaciones de crisis entre pares correspondería a violencia física cometida contra los útiles escolares o las pertenencias de otro/a estudiante.

Estudiante mete sándwich dentro del estuche de su compañero XXXX ensuciando sus materiales y útiles escolares. (Colegio de San Bernardo, 8° A)

Estudiante rompe materiales de compañera. (Colegio de San Bernardo, 7° A)

Le raya el cuaderno a su compañera XXXX. Es enviado a Inspectoría. (Colegio de San Bernardo, 7° A)

Para llegar al nivel mayor de violencia en las crisis entre pares con las agresiones físicas entre estudiantes en conflicto.

Estudiante golpea a su compañero XXXX en medio de la clase.

(Colegio de Ñuñoa, 7° A)

Agrede a compañeros (palmetazos en la cabeza) durante clase de educación física. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Durante el desarrollo de la actividad golpea a su compañera XXXX sin motivo alguno. (Colegio de San Bernardo, 7° A)

Alumno golpea a su compañero XXXX. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Llama profundamente la atención en este último nivel de violencia de las crisis entre pares, la falta de profundidad que presentan los registros respecto al motivo o contexto en el que se desarrollan las agresiones físicas entre compañero/as. Si bien se espera que las anotaciones registren hechos y no interpretaciones, nada impide que el o la docente o inspector que anota pregunte al estudiante respectivo y constate su respuesta. De hecho, es el tipo de abordaje que uno esperaría de parte del adulto responsable que además de cumplir un rol pedagógico, cumple el rol de garante de derechos de las y los estudiantes (MINEDUC, 2017).

La segunda subcategoría se refiere a las crisis y conflictos interestamentales, las que se agrupan principalmente en torno al momento en que el o la docente llama la atención a un/a estudiante y éste/a reacciona de una manera que al docente le parece poco adecuada, evidenciando así, el deterioro de la relación social.

Estudiante que responde mal cuando se le pide su trabajo. (Colegio de San Bernardo, 8° A)

Contesta de mal modo ante llamado de atención. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Es irreverente con la profesora cuando se le llama la atención. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Alumno que se le llama la atención estar escuchando música y responde “¿y qué tiene?”. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Posteriormente se profundizará más en el análisis de las crisis y conflictos que se evidencian en las anotaciones de los libros de clases analizados.

Actitudes de las y los estudiantes. La última categoría de faltas identificada en los libros analizados corresponde a “actitudes de las y los estudiantes”. Es necesario aclarar que esta categoría se encuentra absolutamente fuera de la normativa legal vigente, violentando uno de los fundamentos jurídicos del debido proceso, que indica que sólo se puede considerar como faltas acciones o comportamientos de las y los estudiantes, no actitudes ni intenciones, pues conllevan un alto grado de interpretación y juicios de valor de parte del adulto/a que sanciona (MINEDUC, 2011; Superintendencia de Educación, 2014). Sin embargo, a partir de los libros revisados, parece que aún es una práctica habitual en los establecimientos educacionales.

La Tabla 6 presenta un esquema para identificar subcategorías de actitudes de las y los estudiantes identificadas como faltas en las anotaciones revisadas, pudiendo distinguir entre actitudes frente a la figura del docente, frente al trabajo pedagógico, a los llamados de atención (que refuerzan la idea crisis y conflictos interstamentales señalados anteriormente) y actitudes generales de las y los estudiantes.

Tabla 6
Registros de faltas pertenecientes a la categoría actitudes.

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes frente al docente. 	Estudiante presenta una mala actitud frente a la profesora. (Colegio de Conchalí, 8° B) Alumno siempre desafiante frente a la profesora. (Colegio de El Bosque, 7° A) En general pésima actitud e insolente, prepotente, no presenta respeto por los adultos. (Colegio de El Bosque, 8° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes frente al trabajo pedagógico. 	Mantiene una actitud negativa hacia el trabajo en clases. (Colegio de Conchalí, 8° A) Tiene gran potencial, pero realmente no se esfuerza. (Colegio de El Bosque, 8° A)
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes frente a los llamados de atención. 	Alumno muy agresivo al contestar. (Colegio de El Bosque, 7° A) Responde con actitud desafiante, poniendo caras y de mala manera. (Colegio de Conchalí, 8° A) Responde de manera irónica a llamados de atención del profesor. (Colegio de Ñuñoa, 8° B) Estudiante que constantemente se muestra desafiante al llamarle la atención por cambiarse de puesto, que se ponga bien la mascarilla y que trabaje en clases. (Colegio de San Bernardo, 8° B) Contesta de forma desafiante y burlona. (Colegio de Ñuñoa, 7° B)
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes en general. 	Estudiante presenta una actitud de rebeldía. (Colegio de Conchalí, 8° A) Estudiante muy dada al desorden. (Colegio de El Bosque, 8° B)

1.2 Anotaciones positivas

Siguiendo con la dimensión de “normativa escolar” de la convivencia, el segundo elemento necesario de analizar se refiere a las acciones o comportamientos de las y los estudiantes que son valoradas positivamente por docentes, directivos y asistentes de la educación y que en los registros aparecen bajo la figura de “anotaciones positivas”. Al respecto, fue posible identificar anotaciones positivas en todos los libros de clase revisados y éstas se agruparon en torno a las siguiente cuatro categorías de sentido:

1. Participación en clases.
2. Responsabilidad individual.
3. Colabora con compañeros/as y/o docentes.
4. Aseo de la sala.

Participación en clases. La primera categoría de anotaciones positivas se relaciona con la “participación en clases” de las y los estudiantes y consiste en el reconocimiento y las felicitaciones por parte del docente respectivo, porque el o la estudiante ha demostrado esfuerzo, atención y/o ha realizado de buena manera las tareas o ejercicios encomendados.

Estudiante que se esfuerza en la clase, tratando de hacer los ejercicios. Felicitaciones. (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Trabaja de forma excelente en clases. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Alumno responsable que presta ayuda al desarrollo de la clase, trayendo información importante. (Colegio de Conchalí, 7° B)

El día de hoy la alumna trabaja muy bien en la clase. (Colegio de Ñuñoa, 8° B)

Este tipo de reconocimientos también puede ser interpretado como signo de que las metodologías de clase utilizadas por el o la docente habrían logrado motivar al estudiante observado/a, generando que realice adecuadamente las tareas planteadas. Se podría hipotetizar también que este tipo de anotaciones dan cuenta de un cambio de disposición de las y los escolares, hecho que llamo la atención del docente y generó el registro, aunque para aseverar esto sería necesaria más información.

Responsabilidad individual. La segunda categoría de anotaciones positivas identificada se relaciona con la “responsabilidad individual” de las y los estudiantes, que se expresa en el cumplimiento de determinados deberes o el esfuerzo desarrollado durante el semestre.

Estudiante que cumple con sus útiles de aseo. (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Felicitaciones, se ha notado el esfuerzo del alumno para mejorar sus estudios. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Esta categoría incluye el reconocimiento de actitudes de las y los estudiantes que son valoradas positivamente por el equipo educativo. Esto si bien no conlleva consecuencias injustas para nadie, contradice la propuesta de la política pública (MINEDUC, 2011), que sugiere que las anotaciones positivas o negativas se refieran a hechos concretos o acciones y no a actitudes o juicios de valor por parte de quien registra. Cabe señalar que, a diferencia de las anotaciones negativas sobre actitudes que podrían ser objeto de sanción por parte de la Superintendencia de Educación, las anotaciones positivas sobre actitudes no serían objetables jurídicamente pese a no seguir los lineamientos ministeriales.

Alumno ordenado y respetuoso. ¡Felicitaciones! (Colegio de San Bernardo, 7° A)

Estudiante con actitud positiva para mejorar sus notas (Colegio de El Bosque, 8° A)

Colabora con compañeros/as y/o docentes. Una tercera categoría de anotaciones positivas consiste en acciones de “colaboración con compañeros/as y docentes” que sobrepasan las obligaciones escolares y que han sido desarrolladas de manera voluntaria por parte de las y los estudiantes.

Estudiante que colabora con su compañero. (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Estudiante hace aporte solidario al curso. Felicitaciones. (Colegio de San Bernardo, 7° B)

Coopera con la profesora cuando se requieren las llaves de la sala. (Colegio de Ñuñoa, 7° B)

Este tipo de anotaciones hace referencia a relaciones sociales de colaboración más allá de lo exigido normativamente al interior de un curso, por lo que pueden ser consideradas indicadores de un buen clima de convivencia existente en los momentos en los que se ocurrieron dichas acciones.

Aseo de la sala. Finalmente, la última categoría de anotaciones positivas detectadas en el análisis se relaciona con actos voluntarios de “aseo de la sala” y cuidados del espacio común desarrollados por estudiantes de manera autónoma o de libre iniciativa.

Estudiante limpia la sala de clases. (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Coopera con mantener la sala limpia. (Colegio de Ñuñoa, 8° B)

Estudiante se encarga del aseo de la sala con muy buena disposición y voluntariamente. (Colegio de Conchalí, 7° A)

Alumno muy cooperador, limpio y barre la sala voluntariamente. (Colegio de El Bosque, 7° A)

En términos generales, es posible apreciar que el nivel de variedad de las anotaciones positivas es considerablemente menor que la variedad y cantidad de categorías detectadas en el caso de las anotaciones negativas o faltas. Este desequilibrio en cantidad y calidad puede ser interpretado como una expresión de reduccionismo de la convivencia escolar a control de la indisciplina. Desde esta perspectiva, “la convivencia está asociada preferentemente a la presencia o ausencia de conflictos y/o violencia” (Ruz, 2006, p.4), invisibilizando con ello, las demás dimensiones de la convivencia y el sentido mismo del poder disciplinario que opera de forma mucho más eficiente en el cumplimiento de la norma que en el abordaje de su ruptura (Foucault, 2002).

Desde otra perspectiva, las anotaciones positivas detectadas también constituyen dispositivos de refuerzo que el mundo adulto de la escuela ejerce sobre

niños, niñas y jóvenes. En este sentido, constituyen parte de la matriz adultocéntrica que moldea las relaciones generacionales en el ámbito educativo (Duarte, 2002), pues es el criterio adulto quien significa y registra como sobresaliente determinadas acciones desarrolladas por las y los estudiantes.

Considerando esta lógica adultocéntrica y disciplinaria, las anotaciones positivas también podrían tener un efecto concreto en la construcción de la identidad de las y los estudiantes, pues este reconocimiento serviría también para que las y los escolares identifiquen características en sus conductas y tipos de relación que son valoradas positivamente aumentando su apropiación y puesta en uso al interior de la comunidad educativa (Llaña, 2011).

1.3 Citaciones a apoderadas/os

Continuando con el análisis de la dimensión “normativa escolar”, de acuerdo con la Circular N° 1 de la Superintendencia de Educación (2014), los registros en la hoja de vida del libro de clases también deben incluir observaciones sobre las citaciones y entrevistas a las y los apoderadas/os. Al respecto, fue posible identificar las siguientes cinco categorías de sentido en los registros sobre este tema:

1. Apoderada/o conoce y/o justifica inasistencias.
2. Apoderada/o es informada/o sobre el rendimiento académico.
3. Apoderada/o es informada/o sobre la conducta.
4. Apoderada/o que denuncia y/o solicita apoyo.
5. Apoderada/o no asiste.

Apoderada/o conoce y/o justifica inasistencias. La primera categoría detectada en la revisión de los libros de clase agrupa los registros en que las y los “apoderadas/os conocen y/o justifican inasistencias” de sus pupilos/as.

Apoderado toma conocimiento de las inasistencias del estudiante.

(Colegio de El Bosque, 7° A)

Se entrevista por segunda vez a apoderado por reiteradas inasistencias. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Apoderado justifica inasistencia a clases del estudiante. (Colegio de San Bernardo, 7° B)

Estos registros dan cuenta de la toma de conocimiento y posiblemente de acuerdos por parte del mundo adulto (docentes y apoderadas/os) sobre las inasistencias de las y los estudiantes. Esto, pues desde el enfoque de derechos propuesto desde la política pública (MINEDUC, 2011; Superintendencia de Educación, 2014), las y lo apoderadas/os son responsables de niños, niñas y jóvenes en su calidad de tutores/as legales, mientras que el equipo educativo actúa como garante de derechos de las y los escolares mientras se encuentran en la escuela o liceo. Así, el resguardo de los derechos del estudiantado reproduce la lógica adultocéntrica que impide por ejemplo que las y los estudiantes de cursos superiores justifiquen personalmente sus inasistencias como podría sugerirse desde una mirada pedagógica que construya autonomías personales de manera progresiva (Duarte, 2000).

Desde otra perspectiva, al igual que en el caso de las acciones de las y los estudiantes que son consideradas como faltas, este tipo de registros opera en la lógica de clausura y control de los movimientos propuesto por Foucault (2002) como pilares del poder disciplinario que ejerce la institución escolar para modelar un determinado tipo de sujeto. De esta forma se establece el espacio institucional donde se ejerce el poder, y por otro lado, se controla y evita la posible deserción o discontinuidad de los procesos pedagógicos de las y los estudiantes como sujetos sobre quienes se ejerce dicho poder.

Apoderada/o es informada/o sobre el rendimiento académico. La segunda categoría de registros se relaciona con las y los “apoderadas/os que son informadas/os sobre el rendimiento académico” de las y los estudiantes, abarcando desde la simple entrega de notas, hasta el acuerdo entre la familia y la institución educativa sobre acciones remediales frente a rendimientos descendidos y/o posibles repitencias.

Se entrega informe de notas por ausencia a reunión. (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Se entrega informe de notas. (Colegio de Conchalí, 7° B)

Se informa a apoderado sobre rendimiento y riesgo de repitencia. Se compromete a reforzar materias y cumplir con entrega de trabajos (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Apoderado recibe informe de notas y autoriza Taller de Reforzamiento. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Estos registros pueden ser entendidos como una expresión del énfasis academicista del sistema escolar chileno que prioriza los aprendizajes curriculares de las diferentes asignaturas más que una mirada integral de la construcción de sujetos, así como también la tendencia a reducir las evaluaciones pedagógicas a la asignación de calificaciones (Redondo, 2000). De todas formas, se trata de toma de conocimiento sobre resultados concretos (notas) y en algunos casos toma de acuerdos para enfrentar bajos rendimientos. Al igual que en el caso de las inasistencias, el mundo adulto de la escuela, en su calidad de tutores/as las y los apoderadas/os y garante de derechos las y los docentes, se ponen d acuerdo para intervenir a las y los estudiantes (niños, niñas y jóvenes), reproduciendo la matriz adultocéntrica de nuestra sociedad (Duarte, 2000).

Apoderada/o es informada/o sobre la conducta. La tercera categoría de registros corresponde a las y los “apoderadas/os que son informadas/os sobre la

conducta” de las y los estudiantes. Abarcando un primer subgrupo de registros que dan cuenta solo del traspaso de la información y la toma de conocimiento por parte del apoderado/a respectivo de alguna situación específica o del acumulado de anotaciones de un/a estudiante.

Se actualiza respecto a las actitudes de aula del estudiante. (Colegio de San Bernardo, 7° B)

Se cita al apoderado para tomar conocimiento de las faltas reiteradas. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Se cita a apoderado por situación que ocurrió en el curso. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Conversación con apoderado sobre conducta de XXXX y su convivencia en la sala de clases. Se informa sobre observaciones, el libro de clases y situación del 29 de marzo. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Un segundo subgrupo de registros da cuenta de que el o la apoderado/a asume compromisos y tareas específicas para desarrollar con su pupilo/a y generar un cambio positivo en su comportamiento al interior de la comunidad educativa.

Apoderado asiste a citación y se compromete a conversar con alumno sobre el tema de conducta. (Colegio de San Bernardo, 7° A)

Apoderado toma conocimiento de los hechos y se compromete a responder por los daños y que esto no se vuelva a repetir. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Asiste apoderado y se le solicita que converse con su pupilo para que no tome cosas de alumnos. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Ambos subgrupos de registros constituyen una medida de abordaje de las acciones consideradas como faltas cometidas por las y los estudiantes. Sin embargo, este tipo de abordaje supone que las y los apoderadas/os se involucran

o colaboran activamente en el proceso formativo de sus pupilos/as, aunque esto no siempre corresponde a la realidad.

Por otra parte, quizás aún se mantiene una idea de la citación al apoderada/o como una sanción, aunque esto ya no es así desde la política pública (MINEDUC, 2011; Superintendencia de Educación, 2014). Específicamente, la citación al apoderada/o es considerada actualmente como un procedimiento para informar al adulto/a responsable, el comportamiento o rendimiento académico de un/a estudiante (niño, niña o joven), y no se le considera una sanción en sí misma, como quizás ocurría en décadas pasadas.

Apoderada/o que denuncia y/o solicita apoyo. Una cuarta categoría de registros se organiza en torno a la figura de un/a “apoderada/o que denuncia y/o solicita apoyo” al equipo educativo por alguna situación que está sufriendo su pupilo/a, ya sea dentro o fuera del establecimiento educacional, pero en su condición de miembro de la comunidad educativa. Al respecto, es posible distinguir un primer subgrupo de registros que enfatizan la denuncia del apoderado/a respecto a una situación de conflicto o agresión.

El apoderado informa sobre una agresión que sufre su pupilo por parte de su compañero XXXX. El lunes 14 de marzo, durante el recreo, comenta que sin motivo alguno, XXXX golpeó en los testículos a XXXX. (Colegio de San Bernardo, 7° B)

Apoderado informa preocupación por amenazas telefónicas de posibles golpizas. No se sabe quién realizó las llamadas. Existe temor de enviar estudiante a clases. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Estas denuncias suelen estar vinculadas a conflictos y posibles vulneraciones de derechos, por lo que, según la normativa legal vigente (Ley N°20.536 sobre Violencia Escolar o Artículo 175 del Código Procesal Penal), deben ser abordadas

institucionalmente por los equipos educativos. No obstante, la mayoría de los registros agrupados en esta categoría, no dan cuenta de un abordaje posterior a recibir la denuncia, constituyendo una contradicción con la política pública.

Un segundo subgrupo de registros pone énfasis en la solicitud de apoyo de parte de un/a apoderado/a respecto a problemas socioemocionales y/o académicos de su pupilo/a. Al igual que en el subgrupo anterior, la mayoría de los registros identificados en esta condición, tampoco dan cuenta de si el establecimiento acogió o no lo solicitado por el apoderado/a.

Apoderado solicita apoyo para su pupilo. (Colegio de El Bosque, 7° A)
Asiste a entrevista para informarse de situación académica y entregar documentación neurológica por medicación por D. A. Solicita apoyo psicológico de profesional del establecimiento para reforzar autoestima del estudiante. (Colegio de Ñuñoa, 8° B)

Apoderada/o no asiste. La última categoría de sentido respecto a las citaciones a apoderadas/os se enfoca específicamente en la constatación por parte del equipo educativo, de las ocasiones en que el apoderado/a citado/a no asiste al establecimiento, es decir, cuando la cita no se concreta. Existen múltiples registros de este tipo en todos los libros de clase revisados, pues tal como establece la política pública (Superintendencia de Educación, 2014), constituye un mecanismo de constancia y registro de los esfuerzos institucionales infructuosos de poner en aviso y coordinar acciones con las familias de las y los estudiantes frente a algún tema específico.

No se presentan apoderados, se envía segunda citación. (Colegio de San Bernardo, 8° B)
El apoderado no asiste a reunión con el Equipo de Convivencia Escolar. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

Apoderado no se presenta a entrevista con profesora de matemáticas y profesora jefa. (Colegio de Conchalí, 7° A)

Apoderado no asiste a citación con profesora jefe, no justifica ni responde correo electrónico. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

1.4 Debido Proceso

El cuarto elemento de la dimensión “normativa escolar” analizado en las anotaciones de los libros de clases se refiere al seguimiento y cumplimiento del debido proceso en el abordaje de la indisciplina o conflictividad de las y los estudiantes. “El debido proceso consiste en un conjunto de pasos que permiten aplicar racionalmente justicia al interior de las comunidades educativas” (Herrera y Tijme, 2018, p.37). Es un derecho consagrado en la Constitución Política de la República que se debe aplicar en las escuelas y liceos del país como principio fundamental del abordaje de casos.

Desde esta perspectiva, casi no se encontraron registros de procedimientos propiamente tal en los libros analizados. Sin embargo, el debido proceso no sólo conlleva procesos indagatorios, sino también otros componentes que si han aparecido en el análisis. Siguiendo a Herrera y Tijme (2018), el debido proceso conlleva los siguientes elementos:

- Preexistencia de la norma, explicitando las acciones consideradas faltas y las posibles sanciones.
- Imparcialidad de quien aborda los casos.
- Presunción de inocencia de los implicados.
- Derecho de defensa de los implicados.
- Proporcionalidad entre la gravedad de las faltas y las sanciones aplicadas.
- Derecho a apelación de los implicados.

A partir de esta definición del debido proceso, ya se han mencionado las acciones consideradas como faltas y ahora se detallarán las anotaciones que hablan de la aplicación de sanciones a las y los estudiantes. Respecto a la imparcialidad de quien aborda los casos y la presunción de inocencia, constituyen principios generales del abordaje de situaciones que no requieren ser registrados en las hojas de vida. No obstante, los elementos relacionados con el derecho a defensa, proporcionalidad entre faltas y sanciones y derecho a apelación, son necesarios de registrar en el abordaje de un caso específico, lamentablemente, en los catorce libros revisados no apareció ninguna anotación explícitamente relacionada con estos puntos, constituyendo, si no una contradicción, al menos una debilidad en cumplimiento de la política pública sobre este tema.

Aclarado este punto, en las anotaciones de los libros de clase analizados, fue posible distinguir las siguientes categorías de sentido relacionadas con el debido proceso, entendidas como acciones remediales de acciones consideradas como faltas u otras necesidades específicas de las y los estudiantes:

- a) Medidas formativas o sanciones disciplinarias
- b) Sanciones ilegales
- c) Derivación a especialistas y redes de apoyo

Medidas formativas y/o sanciones. La primera categoría se refiere a las medidas formativas y/o sanciones disciplinarias aplicadas a las y los estudiantes como parte de la dimensión “normativa escolar”. Aquí es necesario recordar que el Ministerio de Educación (2011) distingue entre ambos elementos, pues las medidas formativas conllevan el reconocimiento de la falta por parte del o la estudiante involucrado/a, la voluntariedad en su aplicación y un énfasis puesto en la generación de aprendizajes a través de su implementación. En cambio, las sanciones disciplinarias consisten en acciones aplicadas por la institución escolar a un/a estudiante que cometió una falta, sin requerir ni el reconocimiento ni la voluntariedad

de las y los involucrados/as, el énfasis de su implementación está puesto en hacer evidente las consecuencias de los actos. La aplicación de sanciones en los establecimientos educacionales es de muy larga data, mientras que la implementación de medidas formativas se ha ido incorporando paulatinamente a partir del nuevo milenio con la aparición de la primera Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2002).

Al respecto, la Tabla 7 da cuenta del hallazgo de tres tipos de medidas formativas y tres sanciones disciplinarias encontradas en los registros analizados. Las primeras corresponden al establecimiento de compromisos de cambio de conducta por parte del estudiante, acciones de reparación del daño cometido y la realización de alguna estrategia de resolución alternativa de conflictos. Las sanciones de las que se encontró registro son suspensión de clases, cambio de curso y condicionalidad de matrícula, todas reguladas por el Ordinario N° 476 de la Superintendencia de Educación. Cabe señalar que las anotaciones que dan cuenta de su aplicación respetan cabalmente lo que dicha normativa indica.

Tabla 7
Registros de la categoría de medidas formativas o sanciones disciplinarias

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Medida formativa: compromisos. 	<p>Se compromete a no molestar a XXXX ni ofenderlo. (Colegio de El Bosque, 8° B)</p> <p>Estudiante se compromete a no molestar a su compañero XXXX y evitar situaciones que puedan pasar a discriminaciones. (Colegio de Ñuñoa, 8° B)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Medida formativa: acción de reparación. 	<p>Se le sanciona con limpiar las mesas por rayar con el órgano genital masculino. (Colegio de San Bernardo, 7° A)</p> <p>Estudiante patea intencionalmente un balón de voleibol fuera del colegio. El balón no pudo ser recuperado. Deberá reponerlo. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Medida formativa: resolución alternativa de conflictos. 	<p>Se realiza mediación con su compañero XXXX por agresión física. (Colegio de Conchalí, 7° B)</p> <p>Estudiante participa en mediación con su compañero XXXX y se compromete a mejorar el trato entre ellos. (Colegio de Conchalí, 7° A)</p>

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Sanción: suspensión. 	<p>El estudiante es suspendido por tres días por humillación y hostigamiento. (Colegio de San Bernardo, 8° B)</p> <p>El alumno no asistirá a clases por tres días, por verse involucrado en agresión a compañero de curso. (Colegio de El Bosque, 7° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sanción: cambio de curso. 	<p>Según varias entrevistas y mediaciones con el alumno y compañeros, para resolver conflictos entre ellos, se ha determinado proponer el cambio de curso al alumno para beneficio de él. Apoderado acepta la medida. (Colegio de Conchalí, 8° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sanción: condicionalidad. 	<p>El estudiante queda condicional. (Colegio de San Bernardo, 8° B)</p> <p>Se cita al apoderado quien toma conocimiento y firma condicionalidad extrema, por lo cual, de repetir la situación, se cancelará la matrícula. (Colegio de Conchalí, 8° A)</p>

Sanciones ilegales. Lamentablemente también fue posible constatar una segunda categoría de registros relacionada con la aplicación de sanciones disciplinarias fuera del marco de la ley, es decir, que constituyen vulneración de derechos de las y los estudiantes por parte de los establecimientos educacionales. La Tabla 8 muestra cinco tipos de sanciones que no se ajustan a derecho, entre las que se debe señalar la aplicación de sanciones por acumulación de faltas, sanciones fuera de la jornada habitual de clases, presión al apoderada/o para que realice un retiro voluntario del estudiante, sacar estudiantes de la sala durante el desarrollo de las clases o requisar teléfonos celulares u otros objetos que se consideren distractores de las actividades lectivas.

Tabla 8
Registros pertenecientes al subgrupo sanciones ilegales.

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS	¿POR QUÉ ES ILEGAL?
<ul style="list-style-type: none"> • Sanción por acumulación de faltas. 	<p>Apoderado toma conocimiento de anotaciones y de sanción impuesta por acumulación de faltas. Es suspendido por tres días. (Colegio El Bosque, 8° A)</p> <p>El estudiante deberá cumplir con sus actividades académicas desde su hogar. Esto por la gran cantidad de anotaciones. (Colegio de Ñuñoa, 8° B)</p>	<p>De acuerdo con el Artículo 19° inciso 3 de la Constitución Política de la República, el debido proceso establece que frente a una falta se debe aplicar una sanción, por lo que sancionar por acumulación de faltas ya sancionadas incurriría en la doble sanción. Esto fue reforzado por la Corte Suprema en documento Rol N° 169 del 2009.</p>

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS	¿POR QUÉ ES ILEGAL?
<ul style="list-style-type: none"> • Sanción fuera de la jornada de clases. 	<p>Director sanciona con trabajo al término de la jornada (desarrollo de guías). (Colegio de Conchalí, 8° B)</p>	<p>La Circular N° 482 y el Ordinario N° 476 de la Superintendencia de Educación definen las posibles sanciones aplicables en un establecimiento educacional y todas ellas se aplican durante la jornada escolar, por lo que no se puede obligar a un/a estudiante a permanecer en el establecimiento más allá del horario establecido para ser sancionado/a. De hecho, para que un estudiante se quede fuera de la jornada escolar en el establecimiento, por ejemplo, para una actividad extraprogramática, se requiere una autorización (voluntaria) de su apoderada/o.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Presión a retiro voluntario. 	<p>Se informa que de volver a ocurrir alguna otra agresión o situación de conflicto, el apoderado deberá hacer retiro voluntario de documentos. (Colegio de Conchalí, 8° B)</p>	<p>El Artículo 19°, inciso 10 de la Constitución Política de la República establece el derecho a la educación de las y los estudiantes. Las medidas de cancelación de matrícula y expulsión están reguladas explícitamente por la Ley N° 20.845 de Inclusión y la Ley N° 21.128 Aula Segura, por lo que advertir últimas oportunidades o presionar el retiro voluntario de la documentación de algún/a estudiante vulneraría el derecho a la educación y está fuera de la ley.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sacar de la sala 	<p>No escribe juega en el teléfono, conversa, juega con encendedor, se le saca de la sala. (Colegio de El Bosque, 8° A) Se queda afuera por más de 15 minutos. Se le deja afuera mientras se dan instrucciones y luego se le deja entrar. (Colegio de Conchalí, 8° B)</p>	<p>Para la Superintendencia de Educación el derecho a la educación se operativiza con el acceso efectivo a las actividades de aula, por lo que retirar a un/a estudiante de la sala vulnera este derecho. En su sitio web señala que “el establecimiento no podrá devolver a los estudiantes a sus casas y no podrá dejarlo fuera de una determinada clase o actividad (mandarlo a inspectoría, a la biblioteca, etc.)” (Recuperado de https://www.supereduc.cl/preguntas-frecuentes/en-el-establecimiento-pueden-prohibir-el-ingreso-o-permanencia-a-clases-de-mi-hijo-o-hija-por-no-tener-el-uniforme-parte-de-el-o-por-presentarse-con-el-pelo-largo/)</p>

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS	¿POR QUÉ ES ILEGAL?
<ul style="list-style-type: none"> • Requisar celulares 	<p>Se le quita el celular al ser sorprendido usándolo en clases. (Colegio de Conchalí, 7° A)</p> <p>Hoy se le debe quitar el celular para que pueda seguir trabajando. (Colegio de San Bernardo, 7° A)</p> <p>Alumno no trabaja en clases y se le requisó el celular. (Colegio de Conchalí, 7° A)</p> <p>Celular es requisado para ser entregado al profesor jefe. Argumenta que estaba chateando con su papá. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)</p>	<p>El Artículo 19°, inciso 24 de la Constitución Política de la República establece el “derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales o incorporales. Sólo la ley puede establecer el modo de adquirir la propiedad, de usar, gozar y disponer de ella y las limitaciones y obligaciones que deriven de su función social”, por lo que requisar objetos es atribución exclusiva de las policías y no de funcionarios/as de colegios.</p>

Peor aún, fue posible detectar algunas anotaciones negativas que dan cuenta de actos de resistencia de algunos/as estudiantes frente a la aplicación de sanciones disciplinarias que no se apegan a derecho, lo que al parecer fue considerado por los establecimientos educacionales como un agravante de la falta original que motivo la anotación.

Cuando se le llama la atención y se le pide que se retire de la sala, no obedece. Se llama a Inspector. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Estudiante es sorprendido usando el teléfono en clases. Al momento de pedírselo responde que es ilegal el proceder del profesor. (Colegio de Conchalí, 7° A)

Es posible comprender el hecho de que estos actos de desobediencia estudiantil frente a las sanciones fuera del marco normativo hayan sido mal recibidos y hasta sancionados, pues las distintas generaciones que se encuentran al interior de una comunidad educativa no lo hacen en igualdad de condiciones o con posibilidades de diálogo horizontal. Al contrario de esto, la cultura escolar mantiene y reproduce lógicas adultocéntricas, una relación de poder que posiciona a la generación adulta

como dominante de los otros grupos generacionales: “la racionalidad que orienta este poder plantea que ser menor implica estar naturalmente en preparación para ser mayor (adulto), generando la consolidación de este estilo relacional asimétrico” (Duarte, 2002, p.102).

Derivación de estudiantes. Finalmente, la tercera categoría identificada del debido proceso se relaciona con la derivación de estudiantes para ser atendidos/as por especialistas al interior de la comunidad educativa o por instituciones que conforman la denominada red de apoyo externa del colegio (Servicio de salud, OPD, ONG, etc.).

Al respecto, la Tabla 9 presenta tres categorías de derivaciones internas: a Inspectoría General, a atención con el o la psicólogo/a y al Programa de Integración Escolar (PIE), así como una derivación externa.

Tabla 9
Registros de la categoría derivación a especialistas y redes de apoyo

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Derivación interna a inspectoría. 	<p>Nuevamente es traído a Inspectoría por llegar tarde a la sala de clases, miente a profesor y contesta agresivamente. No cumple compromisos. (Colegio de Conchalí, 8° B) Alumna juega con fuego en su mesa. Andan con encendedor. Se informa a Inspectoría. (Colegio de El Bosque, 7° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Derivación interna a psicólogo/a del Colegio. 	<p>Se atiende a la apoderada, que es la abuelita y se le informa que será derivada a un psicólogo. (Colegio de San Bernardo, 7° A) Citación con psicóloga para el día 22 de junio. (Colegio de El Bosque, 8° A) Apoderado solicita que sea evaluado por la psicóloga. (Colegio de San Bernardo, 8° B)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Derivación interna al PIE. 	<p>Estudiante ingresa al Programa de Integración Escolar. (Colegio de El Bosque, 7° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Derivación a redes de apoyo externa. 	<p>Se presenta XXXX de la OPD de San Bernardo quien solicita que XXXX sea evaluado por psicóloga del colegio. (Colegio de El Bosque, 7° A) Se presentan padres de la menor. Se informa procedimientos y apoyo a su pupila. La necesidad de coordinarnos en función de XXXX para fortalecer autoimagen y autoestima. Se realizará derivación a Alter Joven. (Colegio de El Bosque, 8° A)</p>

2. La participación en las anotaciones

La segunda dimensión de la convivencia escolar es la “participación de las y los actores escolares”, entendida como “un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores, en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno” (Participa, 2000, p.17). Este involucramiento con la comunidad a la que pertenece cada actor escolar conlleva diferentes grados de cohesión con sus pares y apropiación del espacio educativo.

Lamentablemente, al revisar las anotaciones en las hojas de vida de catorce libros de clase de cuatro establecimientos educacionales diferentes, solo fue posible encontrar un registro que tangencialmente habla de un accionar colectivo por parte de las y los estudiantes.

Estudiante lidera un grupito de niñas que permanentemente se ven en actos de desórdenes. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Tal como puede ser visto en el registro identificado, esta articulación colectiva se registra pues se considera parte constitutiva de faltas; es decir, de actos que quebrantan la normativa generando desorden. Si bien este registro puede ser considerado anecdótico, también es posible evidenciar que los registros disciplinarios analizados tienden a inscribirse desde el individualismo como matriz de comprensión de la realidad, invisibilizando las identidades colectivas y de acuerdo con el enfoque de derecho de las políticas públicas, buscando responsabilidades individuales. No parece casualidad que las hojas finales de todos los libros de clase analizado, que tienen espacio para anotaciones generales sobre el curso, sean utilizadas como segundas y terceras hojas de algunos/as estudiantes que completaron el espacio asignado inicialmente para sus registros individuales.

El análisis de contenido no sólo debe hacerse cargo de lo explícitamente encontrado en el texto o relato estudiado sino también de sus silencios o ausencias (Piñuel, 2002), en este caso, la falta de registros que den cuenta de acciones de participación de las y los estudiantes. Tal como se ha hecho mención, una posible hipótesis para explicar esta ausencia es que la participación al ser un fenómeno colectivo no logra ser descrita en anotaciones de carácter individual. Otra posibilidad sería que las instancias de participación estudiantil son tan esporádicas y aisladas en la cotidianidad escolar que, durante todo el primer semestre del año escolar, no se produjo ningún hecho relevante en este ámbito en ninguno de los catorce cursos considerados en la muestra. Lamentablemente, ninguna de las dos hipótesis planteadas puede ser contrastada con la información producida en este estudio.

3. La identidad escolar en las anotaciones

La tercera dimensión de la convivencia escolar corresponde a la “identidad escolar” que desarrollan y manifiestan los actores escolares, generados a partir de las relaciones sociales que establecen con los demás miembros de la comunidad educativa y la escuela como institución.

En el análisis de las anotaciones de los libros de clase se buscó identificar cómo se registran las características identitarias de las y los estudiantes, las que solo aparecieron solo en torno a dos fenómenos:

- a) Debilitamiento de habilidades socioemocionales y salud mental.
- b) Construcciones de género.

3.1 Debilitamiento de habilidades socioemocionales y salud mental

Las habilidades socioemocionales son un “saber hacer que permite relacionarse con otras personas y convivir en comunidad, por lo que el nivel de desarrollo de estas habilidades incidirá significativamente en el tipo de convivencia que se desarrolla” (Herrera y Tijme, 2018, p.56). En este sentido, el análisis detectó dos subcategorías de anotaciones que se refieren al debilitamiento de dichas habilidades en algunos/as estudiantes.

- a) Momentos de crisis.
- b) Acompañamiento de profesionales.

Momentos de crisis. El primer subgrupo de anotaciones se refiere a los distintos “momentos de crisis” sufridos por las y los estudiantes, en los que se hace evidente el debilitamiento de su salud mental en general o de diferentes habilidades socioemocionales tales como reconocimiento y expresión de emociones, control de impulsos, entre otras.

Alumno pide permiso para salir de la sala, estaba llorando, sin embargo, no regresa durante toda la hora. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Aluno ingresa al baño y se realiza cortes en el antebrazo. Se cita al apoderado. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Alumna se descontrola siendo necesario llamar a su apoderado. (Colegio de Conchalí, 7° B)

Alumna presenta crisis de pánico durante la clase. Se avisa a Inspectoría la situación. (Colegio de El Bosque, 8° A)

Estos registros se refieren a momentos puntuales de colapso de las y los estudiantes involucrados/as que ocurren en el espacio educativo y que pueden estar originados por múltiples factores, tanto de carácter personal, familiar, escolar o de otro tipo. En general estos casos, al ser detectados son abordados por los equipos

psicosociales o de convivencia, constituyendo su registro en la hoja de vida, el puntapié inicial de activación de los protocolos respectivos (Superintendencia de Educación, 2018).

Lamentablemente, este tipo de crisis puede llegar incluso a extremos alarmantes desde el punto de vista de la salud mental, existiendo al menos un registro sobre ideación suicida de un estudiante en los libros analizados.

Estudiante se pone a llorar durante la clase porque quiere ir al baño y la profesora le dice que espere. Luego conversa con la profe y se refiere a su vida como “un puto infierno”, agrega que se “quiere pegar un tiro”. La profesora le pregunta que quiere decir con eso y ella responde “me quiero matar”. Es derivada a psicóloga para ser contenida. Se cita al apoderado. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

Acompañamiento de profesionales. La segunda subcategoría de anotaciones informa sobre acciones de acompañamiento y/o seguimiento de estas problemáticas por parte de los equipos educativos de los establecimientos educacionales. Tal como lo propone la política pública (Superintendencia de Educación, 2014), en estos registros no se incorporan detalles sobre los contenidos trabajados en los espacios de atención profesional ni sobre avances o retrocesos en los diferentes procesos en desarrollo, sino más bien se registran a manera de bitácora y evidencia, las diferentes atenciones o la existencia de acuerdos que se detallan en documentos confidenciales a cargo de los profesionales tratantes.

Se entrevista a los padres por situación contada por la alumna de no estar comiendo y haciéndose daño a sí misma. Se conversa junto a psicóloga del colegio y se acuerda supervisión de parte de los padres post comidas y se sugiere apoyo psicológico externo. (Colegio de Ñuñoa, 7° A)

Se informa sobre el acompañamiento que ha tenido XXXX por parte del Equipo PIE y su profesor jefe. También se generó algunos desafíos entorno a la autonomía de XXXX. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

Tal como se señaló anteriormente, la detección, abordaje y monitoreo de este tipo de situaciones constituye un mandato desde la normativa escolar vigente (Superintendencia de Educación, 2018), por lo que la existencia de estos registros constituye una coherencia con la política pública.

3.2 Construcciones de Género

Otro elemento propio de la dimensión de “identidad escolar” que se identificó en las anotaciones de los libros de clase, se refiere a las “construcciones de género” de las y los estudiantes, entendido como “construcción social de las diferencias sexuales (lo femenino y lo masculino), que se adquiere a través del aprendizaje cultural” (Montecinos, 1997, p.17). Al respecto, se logró identificar las siguientes dos categorías de sentido:

- a) Hipersexualización de estudiantes.
- b) Estudiantes en tránsito de género.

Hipersexualización de estudiantes. La primera subcategoría de anotaciones en los libros de clase da cuenta de un alto nivel de sexualización o hipersexualización del comportamiento cotidiano de las y los estudiantes, en el que incluso se difuminarían los límites entre el mundo privado y el mundo público sobre las manifestaciones sexuales, afectando a otros compañeros y compañeras, así como al curso en general.

En este sentido, la Tabla 10 presenta tres subgrupos de registros sobre esta hipersexualización. Específicamente se logró distinguir entre anotaciones que dan

cuenta de acciones con contenidos de connotación sexual en el aula, tales como conversaciones sobre sexo o el consumo de videos de carácter erótico y/o pornográfico; expresiones de sexualidad que invaden el espacio educativo y la realización de actos sexuales individuales en el espacio educativo.

Tabla 10
Registros pertenecientes a la categoría hipersexualización.

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos de connotación sexual. 	Su diálogo con compañero se basa en muy alta connotación sexual. (Colegio de Ñuñoa, 7° B) Estudiante sorprendido viendo videos pornográficos. (Colegio de Conchalí, 7° B).
<ul style="list-style-type: none"> • Sexualización que invade el espacio educativo. 	Alumno durante pausa activa de la clase hace simulación de un acto sexual arriba de la mesa con su compañero XXXX. (Colegio de Ñuñoa, 8° A) Estudiante realiza sonidos de masturbación en la sala de clases. (Colegio de San Bernardo, 7° B) Se conversa con el alumno acerca de una canción que es de connotación sexual y el la canta lo que provoca que una compañera se moleste. Se le explica que no debe cantar estas canciones. (Colegio de San Bernardo, 7° B)
<ul style="list-style-type: none"> • Sexo en el espacio educativo. 	Estudiante se masturba en la sala durante desarrollo de actividad grupal. Es sorprendido por compañeros mientras es encubierto por compañeros varones. (Colegio de Conchalí, 7° A)

Estudiantes en tránsito de género. Desde otra perspectiva, una segunda subcategoría de anotaciones sobre construcciones e identidades de género se relaciona con el acompañamiento que los equipos educativos realizan a las y los estudiantes que se encuentran en proceso de tránsito de género.

Se conversa con el apoderado sobre el proceso de transición de XXXX y su relación familiar durante el proceso. Se informa sobre el acompañamiento que ha tenido durante todo el proceso al interior del colegio. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)

La normativa vigente sobre tránsito de género en el sistema escolar es el Ordinario N° 812 de la Superintendencia de Educación (2021) que establece que las y los estudiantes trans tienen los mismos derechos y deberes que los demás y que es responsabilidad del establecimiento educacional garantizar el efectivo ejercicio de los mismos, realizando adecuaciones normativas y acompañamiento sistemático al estudiante para colaborar con este complejo proceso. Desde esta perspectiva, el único registro identificado, respeta cabalmente lo señalado por la política pública.

4. Las metodologías de clase en las anotaciones

La cuarta dimensión de la convivencia escolar corresponde a las “metodologías de clase” y se refiere al conjunto de relaciones sociales y acciones que se desarrollan al interior de las salas de clases entre docentes y estudiantes y/o sólo entre estudiantes, que tienen como objetivo explícito el desarrollo de determinados aprendizajes curriculares (Cava y Musitu, 2002). En esta dimensión, fue posible identificar las siguientes dos categorías de sentido de las anotaciones analizadas:

- a) Trabajo pedagógico deficiente.
- b) Felicitaciones a estudiantes.

4.1 Trabajo pedagógico deficiente

La primera categoría de registros puede denominarse “trabajo pedagógico deficiente” y da cuenta de diferentes acciones de las y los estudiantes que debilitan sus propios procesos pedagógicos y, en ocasiones, también interfieren en los demás. En este sentido, estas acciones aparecen tipificadas como faltas y han sido descritas sucintamente como tales en el análisis de la dimensión sobre normativa escolar.

Para profundizar al respecto, la Tabla 11 presenta ocho subgrupos de anotaciones pertenecientes a esta categoría, entre las que se señala la no participa en actividades de clase, la entrega de evaluaciones en blanco, el desinterés manifiesto por aprender, el hecho de que el o la estudiante solicite ser calificado con nota mínima (que es 2,0 en la enseñanza básica), copia en pruebas o evaluaciones, no cumplir con compromisos académicos explícitos, estar inactivo/a por largos periodos de tiempo y criticar despectivamente la metodológica utilizada.

Tabla 11
Registros pertenecientes a la categoría trabajo pedagógico deficiente

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> No participar en tareas de clases. 	<p>Estudiante no participa en clases. (Colegio de San Bernardo, 7° B) Se da trabajo a elección y estudiante no hace nada. (Colegio de El Bosque, 7° A) No trabaja, no escribe ni realiza lo solicitado. (Colegio de El Bosque, 7° A) Alumno que no realiza la actividad de evaluación sumativa. (Colegio de Conchalí, 8° B)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Entregar de evaluaciones en blanco. 	<p>Alumno entrega prueba del libro en blanco, habiendo tenido más de un mes para leerlo. (Colegio de Ñuñoa, 7° A) Alumno que entrega su prueba en blanco, pese a hablar con él es evaluado con nota mínima. (Colegio de Conchalí, 8° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Desinterés manifiesto en aprender. 	<p>Estudiante no participa, dice que es un juego inútil, que no le sirve para nada y que no le interesa la nota. (Colegio de San Bernardo, 8° A) Se niega a leer en voz alta ante solicitud del profesor, argumentando que “no tiene ganas de leer”. (Colegio de Conchalí, 7° B)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Solicitar nota mínima. 	<p>Estudiante no presenta guía evaluada trabajada en clases. Solicita nota mínima porque “no la hizo”. (Colegio de San Bernardo, 8° A) Alumno no hace las guías de civilizaciones y al solicitarlas le dice al profesor que le “coloque los 2”. (Colegio de Conchalí, 8° B)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Copiar en evaluaciones 	<p>Alumno es sorprendido copiando de su celular apuntes de compañera XXXX. (Colegio de Ñuñoa, 8° A) Alumna es sorprendida haciendo la prueba con calculadora. (Colegio de Conchalí, 7° B) Alumna entrega respuestas de guía a su compañero. (Colegio de Conchalí, 7° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> No cumplir con compromisos académicos. 	<p>Alumno que no presenta trabajos. Se le da oportunidad para entregarlo hoy hasta las 14:00 y no lo entrega. (Colegio de Conchalí, 7° B) Luego de dar más de una oportunidad no presenta cuaderno de caligrafía. Es evaluado con la nota mínima 2,0. (Colegio de El Bosque, 7° A)</p>

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Estar inactivo/a por largos periodos de tiempo. 	<p>El alumno no ha desarrollado ninguna actividad en el trimestre. (Colegio de Ñuñoa, 8° A)</p> <p>Alumno que solo entrega un trabajo durante el semestre. (Colegio de Conchalí, 7° B)</p> <p>Alumno que nunca realiza educación física, desde mayo a la fecha, a pesar de hablar con él cada clase. (Colegio de El Bosque, 8° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Criticar despectivamente la metodología. 	<p>Alumno contesta de mala manera, indicando que no escribe porque la clase es aburrida y que por eso no trabaja. (Colegio de Conchalí, 7° A)</p>

4.2 Felicitaciones a estudiantes

En el polo opuesto se encuentra la segunda categoría de anotaciones detectada en el análisis, pues se trata de registros de “felicitaciones a estudiantes” por su dedicación y/o esfuerzo académico. Las que también han sido mencionadas en el análisis sobre anotaciones positivas.

Alumno trabaja muy bien en clases. (Colegio de Conchalí, 7° A)

Estudiante que se esfuerza en la clase, tratando de hacer los ejercicios. Felicitaciones. (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Trabaja de forma excelente en clases. (Colegio de El Bosque, 8° A)

El día de hoy la alumna trabaja muy bien en la clase. (Colegio de Ñuñoa, 8° B)

Tal como se señaló anteriormente, estos refuerzos positivos que el mundo adulto de la escuela expresa y ejerce hacia las y los estudiantes reproducen la matriz adultocéntrica que moldea las relaciones generacionales en el ámbito educativo (Duarte, 2002), repercutiendo también en su construcción de identidad escolar.

5. La conflictividad escolar en las anotaciones

La última dimensión de la convivencia escolar corresponde a la “conflictividad escolar” y, tal como se señaló al inicio de este análisis, cuando se tipificaron las acciones y conductas consideradas como faltas, un conflicto es una relación social deteriorada que se expresa a través de diferentes situaciones de crisis o hechos puntuales entre las personas conflictuadas (Carafi *et al.*, 2007). Si bien estas manifestaciones puntuales no abarcan todo el conflicto, son su manifestación y constituyen las situaciones visibles que la institución escolar debe abordar (Llaña, 2011).

Las anotaciones identificadas en esta dimensión dan cuenta de situaciones de crisis que expresan conflictos y no de conflictos propiamente tal o directamente identificados. Al respecto, los registros identificados pueden ser divididos en las siguientes dos categorías de sentido:

- a) Crisis de conflicto entre estudiantes.
- b) Crisis de conflictos interestamentales.

5.1 Crisis de conflictos entre estudiantes

La primera categoría hace referencia al deterioro de las relaciones sociales entre pares, es decir entre estudiantes, lo que se expresaría en diferentes situaciones de crisis. Al respecto, la Tabla 12 presenta cinco subgrupos de anotaciones que se refieren a distintos tipos de crisis: agresiones verbales, amenazas, agresiones físicas, peleas (es decir con agresiones mutuas) y agresiones reiteradas que constituyen acoso escolar.

Tabla 12

Registros de la categoría crisis que dan cuenta de conflicto entre estudiantes

SUBCATEGORÍA	EJEMPLO DE ANOTACIONES ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Agresiones verbales. 	<p>Estudiante insulta a su compañero en medio de actividad de forma muy vulgar. (Colegio de Ñuñoa, 8° A) Le falta el respeto a sus compañeros y compañeras refiriéndose a garabatos y apodos. (Colegio de Conchalí, 8° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Amenazas. 	<p>Estudiante usa tijeras para amenazar a compañero XXXX. (Colegio de San Bernardo, 8° B) Estudiante evidentemente ofuscado amenaza a XXXX diciéndole que “afuera se iban a agarrar a combos”. (Colegio de Conchalí, 8° B)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Agresiones físicas. 	<p>Alumno le tira el pelo a compañera XXXX, jalando fuertemente y haciendo que ella se caiga. (Colegio de Ñuñoa, 7° A) Alumno que le tira jugo en polvo en los ojos a compañero. (Colegio de Conchalí, 7° B) Alumno golpea con una fuerte patada en los genitales a XXXX porque le había quitado el celular. (Colegio de El Bosque, 8° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Peleas. 	<p>Alumna participa en pelea luego de provocación de otra alumna. Se agreden mutuamente. (Colegio de Conchalí, 8° B) Alumna se enfrasca en una discusión y posterior pelea a empujones con XXXX. (Colegio de Conchalí, 7° A) Alumno golpeó a XXXX porque él le había pegado, respondió los puñetes. (Colegio de El Bosque, 7° A)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acoso escolar. 	<p>Se constata que el estudiante es constantemente molestado por sus compañeros XXXX y XXXX. Se conversó con los estudiantes involucrados pues esta situación se ha repetido en varias clases y constituye bullying. (Colegio de Ñuñoa, 7° B)</p>

Tal como plantea Xesús Jares (1997), a partir de la simple descripción de las situaciones de crisis no es posible conocer las características de los conflictos, pues las crisis operan como la punta de un iceberg en medio del océano: si bien llama la atención de la mirada, también oculta la mayor parte del hielo bajo la superficie. En este sentido, las anotaciones en los libros de clase permiten conocer los tipos de crisis que se desarrollan al interior de cada curso, pero no permiten reconocer o categorizar los conflictos que les dan origen.

5.1 Crisis de conflictos interestamentales

Siguiendo la misma línea de análisis, las anotaciones respecto a crisis que dan cuenta de conflictos interestamentales pueden ser divididas en dos subgrupos. El primero de éstos se refiere a estudiantes que contestan groseramente a docentes y/o inspectores/as.

Se revisó un cuaderno y no había realizado la actividad. Se le escribe “No trabaja en clases” a lo que el estudiante responde “que tanto, saco la hoja”. (Colegio de Conchalí, 8° B)

Le pregunto el apellido y me responde “no me acuerdo cual es mi apellido”. (Colegio de El Bosque, 7° A)

Alumno reconoce haber dicho una palabra grosera cuando la profesora de matemáticas dice el N° 11 (“chu...”). (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Al interior de Inspectoría dialogan con él y se ofusca y comienza a elevar la voz, diciendo que la Inspectora se hace la tonta, la ciega y que nunca hace algo. Debido a que su ánimo se altera se presenta el Director y sigue alzando la voz. Imposible dialogar con él. (Colegio de Ñuñoa, 7° B)

Por otro lado, el segundo subgrupo de anotaciones de crisis interestamentales, corresponde a situaciones de agresión física de estudiantes hacia docentes y/o inspectores/as.

Discusión con XXXX termina con la alumna furiosa. Producto de lo mismo me pegó un codazo, luego abre la puerta de forma vehemente saliendo de la sala y casi pegándome nuevamente con la puerta. (Colegio de Conchalí, 7° A)

Agresión física a funcionario. Se inicia proceso de investigación de los hechos. Está suspendido de clases por 5 días. (Colegio de San Bernardo, 8° B)

Más allá de la gravedad que en las comunidades educativas se suele dar a este tipo de situaciones, al igual que en el subgrupo anterior, los registros no logran dar cuenta o profundizar en los conflictos que les dan origen, es decir, de los motivos o condicionantes que generan el deterioro de estas relaciones y la aparición de situaciones de este tipo.

CONCLUSIONES

Una vez concluido el análisis de contenido de los mil cuatrocientos veintiocho (1428) registros correspondientes a catorce libros de clases de cuatro establecimientos educacionales particulares subvencionados de diferentes comunas de la Región Metropolitana, es posible comprender el sentido de las anotaciones en los libros de clase como procedimiento de abordaje de la convivencia escolar y formular las siguientes conclusiones en función de los objetivos e hipótesis de investigación:

1. La primera característica de las anotaciones en los libros de clase es que son utilizadas principalmente para constatar hechos puntuales y acciones desarrolladas por estudiantes que contravienen la normativa interna de los establecimientos educacionales, por lo que son constitutivas de falta. Estos registros, denominados también como anotaciones negativas constituyen la mayoría absoluta en cantidad y variedad de tipos detectados, de hecho, en el análisis fue posible identificar once categorías de anotaciones negativas, mientras que sólo fue posible constatar la existencia de cuatro categorías de sentido para las anotaciones positivas en todos los libros revisados.
2. Para comprender una segunda característica detectada en las anotaciones, es necesario recordar que de acuerdo con la Circular N° 1 de la Superintendencia de Educación (2014), en las hojas de vida de los libros de clase se deben consignar los siguientes elementos:
 - Anotaciones positivas.
 - Anotaciones negativas.
 - Citaciones a apoderadas/os.
 - Sanciones, medidas formativas y derivaciones.

De igual forma, las hojas de vida constituyen “el único registro válido para verificar la aplicación y seguimiento del debido proceso en caso de tomar una medida disciplinaria en contra de un alumno” (Superintendencia de Educación, 2014, p.32). En otras palabras, de acuerdo con esta normativa, así como existen anotaciones para constatar hechos valorados positiva o negativamente, que son aplicadas como reconocimientos o sanciones respectivamente; deben existir anotaciones que registran el procedimiento de abordaje institucional de las situaciones, es decir, cuando los equipos educativos indagan situaciones, se informa a las y los apoderadas/os, se aplica sanciones, medidas formativas o se deriva estudiantes.

En este sentido, a partir del análisis realizado, la segunda característica de las anotaciones en los libros de clase es que se posicionan más bien desde la constatación de hechos puntuales y no desde el registro de la aplicación del debido proceso en el abordaje de casos.

El único elemento procedimental que aparece con mayor desarrollo en las anotaciones y que de hecho presentó cinco categorías de sentido, corresponde a las citaciones a las y los apoderadas/os. Sin embargo, los procesos de indagación, presentación de descargos, aplicación de sanciones, medidas formativas, derivaciones a especialistas y procesos de apelación aparecen de forma poco recurrente y con fuertes debilidades de registro, es decir tienden a ser anotaciones con bajo nivel de detalle y al parecer, de poca utilidad posterior.

3. Estas dos características permiten confirmar la primera hipótesis de esta investigación, que señala que las anotaciones en los libros de clase tienden a inscribirse en una visión que reduce la convivencia escolar como control de la indisciplina. Tal como lo plantea Carafi (2011), el uso mayoritario de este instrumento para registrar faltas que se constata en una amplia gama de tipos

de anotaciones negativas puede considerarse como parte de esta reducción, en la que “la convivencia está asociada preferentemente a la presencia o ausencia de conflictos y/o violencia” (Ruz, 2006, p.4), invisibilizando otras dimensiones de esta, tales como la participación o la identidad escolar.

4. Desde otro punto de vista, tal como lo señala la Tabla 13, la tercera característica de las anotaciones en los libros de clase es que fue posible encontrar registros de todas las dimensiones de la convivencia escolar, aunque respecto a la “participación de los actores escolares” solo se identificó una anotación, no siendo posible articular categorías de sentido en ella.

Tabla 13
Categorías de sentido de las anotaciones en los libros de clase respecto a cada dimensión de la convivencia escolar

DIMENSIÓN DE LA CONVIVENCIA	CATEOGRÍAS ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Normativa escolar 	a) Anotaciones positivas (detalles en Tabla 14) b) Anotaciones negativas (detalles en Tabla 14) c) Citaciones al apoderado/a. <ul style="list-style-type: none"> • Apoderada/o conoce y/o justifica inasistencias • Apoderada/o es informada/o sobre el rendimiento académico • Apoderada/o es informada/o sobre la conducta • Apoderada/o que denuncia y/o solicita apoyo • Apoderada/o no asiste d) Implementación del debido proceso: <ul style="list-style-type: none"> • Medidas formativas o sanciones disciplinarias • Algunas sanciones ilegales • Derivación a especialistas y redes de apoyo
<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los actores escolares 	(Solo se identificó un registro, no fue posible categorizar)
<ul style="list-style-type: none"> • Identidad escolar 	a) Debilitamiento de habilidades socioemocionales y salud mental <ul style="list-style-type: none"> • Momentos de crisis • Acompañamiento de profesionales b) Construcciones de género <ul style="list-style-type: none"> • Hipersexualización de estudiantes • Estudiantes en tránsito de género

DIMENSIÓN DE LA CONVIVENCIA	CATEGORÍAS ENCONTRADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías de clase 	a) Trabajo pedagógico deficiente <ul style="list-style-type: none"> • No participar en tareas de clases • Entregar evaluación en blanco • Desinterés manifiesto en aprender • Solicitar nota mínima • Copiar en evaluaciones • No cumplir con compromisos académicos • Estar inactivo/a por largos periodos de tiempo • Criticar despectivamente la metodología b) Felicitaciones a estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Conflictividad escolar 	a) Crisis que dan cuenta de conflicto entre estudiantes (entre pares). <ul style="list-style-type: none"> • Agresiones verbales • Amenazas • Agresiones físicas • Peleas • Acoso escolar b) Crisis que dan cuenta de conflictos interestamentales. <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que contestan groseramente • Agresión física hacia docentes y/o inspectores/as

5. Respecto a la dimensión de “normativa escolar”, tal como se describió recientemente, las anotaciones en los libros de clase presentan gran desarrollo en la constatación de acciones desarrolladas por las y los estudiantes que quebrantan reglas del establecimiento y son constitutiva de falta. Sin embargo, en términos procedimentales las anotaciones muestran importantes debilidades.

“El debido proceso consiste en un conjunto de pasos que permiten aplicar racionalmente justicia al interior de las comunidades educativas” (Herrera y Tijme, 2018, p.37). Es un derecho consagrado en la Constitución Política de la República que, si bien fue construido desde el mundo jurídico, se debe aplicar en las escuelas y liceos del país para garantizar que el abordaje de casos se ajuste a la normativa vigente. Siguiendo a Herrera y Tijme (2018), el debido proceso se compone de los siguientes elementos:

- Preexistencia de la norma, explicitando las acciones consideradas faltas y las posibles sanciones.
- Imparcialidad de quien aborda los casos.
- Presunción de inocencia de los implicados.
- Derecho de defensa de los implicados.
- Proporcionalidad entre la gravedad de las faltas y las sanciones aplicadas.
- Derecho a apelación de los implicados.

Así entendido, las anotaciones tienden a profundizar en las acciones consideradas como faltas y, en menor medida, en la aplicación de sanciones. Respecto a la imparcialidad de quien aborda los casos y la presunción de inocencia, constituyen principios generales del abordaje de situaciones que no requieren ser registrados en las hojas de vida. No obstante, los elementos relacionados con el derecho a defensa, proporcionalidad entre faltas y sanciones y derecho a apelación, son necesarios de registrar en el abordaje de un caso específico, lamentablemente, en los catorce libros revisados no apareció ninguna anotación explícitamente relacionada con estos puntos, constituyendo, si no una contradicción, al menos una debilidad en cumplimiento de la política pública sobre este tema.

6. Tal como se señaló anteriormente, en la dimensión de “participación de las y los actores escolares”, entendida como “un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores, en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno” (Participa, 2000, p.17) solo fue posible encontrar un registro que tangencialmente habla de un accionar colectivo por parte de las y los estudiantes, no pudiendo articularse categorías de sentido sobre la misma.

Sin embargo, a partir de este hecho es posible afirmar que la cuarta característica de las anotaciones en los libros de clase es que tienden a inscribirse desde el individualismo como matriz de comprensión de la realidad, focalizando la atención en las responsabilidades individuales, incluso en las acciones cometidas colectivamente, invisibilizando con ello las identidades colectivas y los ejercicios de articulación de grupos de estudiantes. De hecho, no parece casualidad que las hojas finales de todos los libros de clase analizados, que tienen espacio para anotaciones generales sobre el curso, sean utilizadas como segundas y terceras hojas de algunos/as estudiantes que completaron el espacio asignado inicialmente para sus registros individuales.

Esta dimensión de la convivencia escolar parece inscribirse en la “tradición liberal”, en la que “la participación de los individuos generaría un efecto colectivo, pero éste no sería superior ni distinto a la suma de las acciones individuales” (Bedwel, 2004, p.20). Quizás por esto el fenómeno no sea mayormente registrado o solo aparezca bajo la nomenclatura de faltas y responsabilidades individuales.

Sin duda esta ausencia de observaciones y registros puede ser entendido como una debilidad de los instrumentos para reconocer aspectos fundamentales en la construcción de sujeto que desarrolla el sistema escolar como institución formadora (Redondo, 2000). Esto pues tal como se señaló anteriormente, “trabajador/a” y “ciudadano/a” son claves para la inserción de las y los jóvenes en la sociedad actual (Brunner, 1994; Magennndzo *et al.*, 1997), por lo que la invisibilización de los ámbitos de participación estudiantil en los que se define y fomenta un tipo ciudadanía, aparece como un error estratégico necesario de corregir en los instrumentos vigentes.

7. Respecto a la dimensión sobre “identidad escolar” que se desarrolla y manifiesta a partir de las relaciones sociales con los demás miembros de la comunidad educativa y la escuela como institución (Llaña, 2011). El análisis permitió identificar que otra tendencia de las anotaciones en los libros de clase es que las referencias a las características identitarias de las y los estudiantes solo aparecen en relación con debilitamiento de las habilidades socioemocionales y momentos de crisis de salud mental, así como también a las construcciones de género de las y los estudiantes.

Si bien, desde el año 2021, la Agencia de Calidad de la Educación ha implementado el Diagnóstico Integral de Aprendizajes, que incluye medir el nivel de desarrollo de diferentes habilidades socioemocionales de las y los estudiantes, parece que esto aún no ha trascendido en una mayor visibilidad de estos componentes en los registros de las hojas de vida de cada estudiante. Al parecer el realce que se hace a esta dimensión de la labor pedagógica, aún no se instala en los registros individuales más allá de las situaciones de crisis o colapso individual.

8. La dimensión de “metodología de clase” que se refiere al conjunto de relaciones sociales y acciones que se desarrollan al interior de las salas de clases entre docentes y estudiantes y/o sólo entre estudiantes, que tienen como objetivo explícito el desarrollo de determinados aprendizajes curriculares (Cava y Musitu, 2002), aparece en las anotaciones de los libros de clase con dos categorías de sentido opuestas.

La primera categoría de registros puede denominarse “trabajo pedagógico deficiente” y da cuenta de diferentes acciones de las y los estudiantes que debilitan sus propios procesos pedagógicos y, en ocasiones, también interfieren en los demás. Ejemplo de esto son la no participa en actividades de clase, la entrega de evaluaciones en blanco, el desinterés manifiesto por

aprender, el hecho de que el o la estudiante solicite ser calificado con nota mínima, la copia en pruebas o evaluaciones, el no cumplir con compromisos académicos explícitos, estar inactivo/a por largos periodos de tiempo y criticar despectivamente la metodológica utilizada. En el polo opuesto se encuentran registros de “felicitaciones a estudiantes” por su dedicación y/o esfuerzo académico.

9. La dimensión de “conflictividad escolar” apareció ampliamente en las anotaciones de los libros de clase analizados; sin embargo, para comprender las características de estos registros es necesario recordar que un conflicto es una relación social deteriorada que se expresa a través de diferentes situaciones de crisis o hechos puntuales entre las personas conflictuadas (Carafi *et al.*, 2007). Si bien estas manifestaciones puntuales no abarcan todo el conflicto, son su manifestación y constituyen las situaciones visibles que la institución escolar debe abordar, apareciendo como faltas en los registros analizados (Llaña, 2011).

Desde esta perspectiva, las anotaciones en los libros de clase dan cuenta de situaciones de crisis (que expresan conflictos), pero no hay registros sobre conflictos propiamente tal. Específicamente, fue posible encontrar registros sobre crisis entre estudiantes, así como crisis interestamentales. Las crisis entre estudiantes se subdividen en agresiones verbales, amenazas, agresiones físicas, peleas (es decir, con agresiones mutuas) y agresiones reiteradas que constituyen acoso escolar.

Por otra parte, las anotaciones respecto a crisis que dan cuenta de conflictos interestamentales se dividen en dos subgrupos: el primero se refiere a estudiantes que contestan groseramente a docentes y/o inspectores/as; y el segundo grupo corresponde a situaciones de agresión física de estudiantes hacia docentes y/o inspectores/as. Lamentablemente, más allá de la

gravedad que en las comunidades educativas se suele dar a este tipo de situaciones, los registros no logran categorizar o profundizar en los conflictos que les dan origen, es decir, en los tipos de trato que generan estas situaciones puntuales.

10. De igual forma, además de identificar registros en todas las dimensiones de la convivencia escolar, el análisis constató que en todos los libros de clase analizados se detectaron anotaciones que dan cuenta del mal uso o no porte de mascarillas por parte de algunos/as estudiantes, constituyendo en el contexto de la pandemia de COVID que sufre el país, un problema sanitario importante considerado como una falta en los respectivos reglamentos internos durante el primer semestre del 2022.

11. El análisis de contenido desarrollado también permitió caracterizar los diferentes tipos de acciones o conductas valoradas positiva o negativamente, que se registran en las anotaciones en los libros de clases. Al respecto, la Tabla 14 presenta las cuatro categorías de sentido presentes en las anotaciones positivas y las once categorías de las acciones consideradas como falta (anotaciones negativas).

Tabla 14
Categorías de anotaciones positivas y negativas identificadas en el análisis

ANOTACIONES POSITIVAS	ANOTACIONES NEGATIVAS – FALTAS
a) Participación en clases.	a) Clausura y control del aula.
b) Responsabilidad individual.	b) Presentación personal e higiene.
c) Colabora con compañeros/as y/o docentes.	c) Estudiantes sin materiales.
d) Aseo de la sala.	d) No realización o interrupción de actividades pedagógicas.
	e) Uso de la tecnología en clases.
	f) Acciones prohibidas en clases.
	g) Destrucción de mobiliario o equipamientos.
	h) Simulación de consumo de drogas.

	i) Interacciones prohibidas en clases.
	j) Crisis y conflictos.
	k) Actitudes de estudiantes (constituye una ilegalidad).

Específicamente a partir del análisis se logró clasificar las anotaciones positivas en torno a la participación de estudiantes en clases, la responsabilidad individual, acciones de colaboración con otros/as compañeros/as o algún docente y participar en la mantención del aseo de la sala de clases.

Por el contrario, las anotaciones negativas tienen una variedad mucho mayor, abarcando acciones relativas a la clausura y control del aula (inasistencias injustificadas, atrasos, fugas), problemas en la presentación personal e higiene, presencia de estudiantes sin materiales, la no realización o interrupción de actividades pedagógicas, el uso de la tecnología, acciones individuales prohibidas en clases (dormir, comer, gritar, reír, correr, etc.), la destrucción de mobiliario o equipamientos, la simulación de consumo de drogas, interacciones prohibidas en clases (conversar, jugar, cambiarse de puesto, etc.), crisis que dan cuenta de conflictos entre pares e interstamentales y actitudes de estudiantes valoradas negativamente por algún/a docente. Respecto a esta última categoría, la normativa establece que las faltas deben ser acciones y no intenciones ni actitudes (MINEDUC, 2011; Superintendencia de Educación, 2014, 2018), por lo que este tipo de faltas constituye una contradicción con la política pública.

12. Efectivamente todas las acciones constitutivas de falta, más allá de si son realizadas por un/a o varios/as estudiantes, están plasmadas como registros de responsabilidad individual de un niño, niña o joven de acuerdo con el criterio normativo de un/a adulto/a. Esto queda especialmente en evidencia

en las categorías de “clausura y control del aula”, “presentación persona e higiene”, “uso de la tecnología”, “acciones prohibidas” y “actitudes”, pues en ellas se incluye acciones realizadas por las y los estudiantes que son sancionadas por no contar con la autorización de un/a adulto/a (docente, asistente de la educación o directivo); y no porque esas acciones propiamente tal, estén prohibidas al interior de la comunidad educativa. Por ejemplo, salir de la sala de clases sin autorización es considerado falta, pero hacerlo con autorización del docente no lo es; de igual forma, utilizar el teléfono móvil en clases será considerado y registrado como falta, dependiendo de si se cuenta o no con la autorización respectiva; es decir, la misma acción autorizada por un/a adulto/a no sería considerada como falta. Desde esta perspectiva, tal como lo sostiene la tercera hipótesis de esta investigación, las anotaciones en los libros de clase reproducen la matriz adultocéntrica de nuestra sociedad.

13. Finalmente, al identificar las posibles coherencias o contradicciones entre las anotaciones en los libros de clases como dispositivo de poder y las políticas públicas sobre convivencia escolar, es posible señalar elementos en ambas perspectivas.

Entre las coherencias con las políticas públicas, es necesario mencionar la existencia de gran cantidad de anotaciones negativas que identifican claramente acciones constitutivas de falta, la presencia de anotaciones positivas o acciones valoradas positivamente, los registros de las citaciones de apoderadas/os y los escasos registros de sanciones, resolución alternativa de conflictos, acciones de reparación y derivaciones especialistas y redes de apoyo externo. También el registro del abordaje de las crisis socioemocionales y los procesos de tránsito de género de algunos/as estudiantes aparecen como coherentes con la política pública.

14. Por otro lado, entre las contradicciones con las políticas públicas quedó en evidencia la debilidad de los registros que dan cuenta de la aplicación del debido proceso en el abordaje de situaciones y conflictos. También el hecho de anotaciones negativas que sancionan actitudes de las y los estudiantes y no acciones concretas, lo que implica un alto grado de subjetividad de quien registra. De igual manera, se logró identificar algunas sanciones fuera del marco legal como requisar celulares, lo que está más allá de las atribuciones de docentes e inspectores/as, o el solicitar a estudiantes que se retiren de la sala de clases como abordaje de alguna situación disciplinaria, lo que vulnera directamente su derecho a la educación.

Por lo que la última hipótesis de investigación que decía que las anotaciones en los libros de clase presentan fuertes contradicciones con los planteamientos de la política pública sobre convivencia escolar, debe ser replanteada hacia una formulación mucho más matizada al respecto, considerando varias coincidencias y también algunas contradicciones.

15. Las anotaciones en los libros de clase son parte de las herramientas y dispositivos que los equipos educativos utilizan cotidianamente en el desempeño de sus funciones. Desde esta perspectiva, se inscriben en las lógicas del poder disciplinario (Foucault, 2002), que no sólo busca abordar y corregir una situación anómala o disruptiva, sino además producir una realidad específica, un tipo de sujeto, pues finalmente, “la disciplina fabrica individuos” (Foucault, 2002, p.175).

REFERENCIAS

- Agulla, J. (1973). Educación, sociedad y cambio social. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ariovich, L. (1996). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos.
- Arnstein, S. (1969). La escalera de la participación, en Journal of the American Institute of Planners vol. 35 N° 4, 2007.
- Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (1991). Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Morata.
- Banz, C. (2008). La disciplina y la convivencia como procesos formativos. Santiago: Valoras-UC.
- Becerra, J. (2011). Del varillazo a la anotación negativa, Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias Históricas. Santiago: U. de Chile.
- Bedwel, G. (2004). Participación de padres, madres y apoderados en el ámbito escolar, en Revista Némesis N° 6. Santiago: U. de Chile.
- Bourdieu, P. (1990) Sociología y cultura. México: Crijalbo-CNCA.
- Bravo, L. (2009). Ejercicio de control ciudadano a la gestión escolar. Cartagena: Anatel.
- Brito, C. (1991). Gestión escolar participativa. Lisboa: Texto.
- Brunner, J. (1994). Los desafíos de educación chilena frente al siglo XXI. Santiago: MINEDUC.
- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Santiago: Lom.

- Carafi, E. (2011). La reducción de la convivencia a lo disciplinario. Santiago: U. de Chile.
- Casas, L. (2008). La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación. Santiago: UNICEF.
- Castro, A. (2009). Gestión de la convivencia y profesores a contracorriente en Revista Iberoamericana de Educación N° 49, Barcelona: Síntesis.
- Cava, M. y Musitu, G. (2002). La convivencia en la escuela. Barcelona: Paidós.
- CEPAL – UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago: CEPAL.
- Charlot, B. (1981). Educación, cultura e ideología. Madrid: Anaya.
- Cox, C. (2001). Política de reforma curricular en Chile en Revista Pensamiento Evolutivo N° 29, Santiago: Pensamiento Evolutivo.
- Dahl, R. (1987). Un prefacio a la teoría democrática. México: Gernika.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.
- Díaz, J. y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas en Revista de Artes y Humanidades UNICA N° 8. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>
- Duarte, C. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos en Revista Última Década N° 16. Viña del Mar: CIDPA.
- Duarte, C. (2010). Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos. Santiago: Dpto. de Sociología de la U. de Chile.
- Durkheim, E. (1990). Educación y sociología. Barcelona: Península.

- Flamey, G. (2002). La participación de los padres y de las familias en educación. Santiago: CIDE.
- Flores, T. (2002). Modelos pedagógicos y planificación: un poco de historia recuperado de <http://www.educarchile.cl>.
- Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1986). El análisis de la realidad social. Madrid: Alianza.
- García-Huidobro, C. Cox C. y Hermsilla R. (1998). La reforma educacional chilena. Madrid: Popular.
- Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, M. (2000). La relación social como categoría de las ciencias sociales en Revista Española de Investigaciones Sociológicas N° 90. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Herrera, P. y Tijme, C. (2018). Convivencia escolar para líderes educativos. Santiago: CEDLE – UDP
- Iñiguez, L. (2003). Análisis del discurso. Barcelona: UOC.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar en Revista Iberoamericana de Educación N° 15, Barcelona: Síntesis.
- Kelsen, H. (1994). Teoría General de las Normas. México: Trillas.
- Krippendor, K., (1990). Metodología del análisis de contenido. Madrid: Paidós.

Ley N° 20.370 general de educación (2009).

Ley N° 20.536 sobre violencia escolar (2011).

Ley N° 20.845 de inclusión escolar (2016).

Ley N° 21.128 de aula segura (2018).

Llaña, M. y Escudero, E. (2000). Establecimientos educacionales en conflicto en Revista Enfoques Educativos N° 2. Santiago: U. de Chile.

Llaña, M. (2011). La convivencia en los espacios escolares. Santiago: U. de Chile.

Magendzo, A. y Donoso, P. (1997) Los objetivos transversales de la educación. Santiago: Universitaria.

Magendzo, A. y Dueñas, C. (2000). Los objetivos fundamentales transversales en el currículo. Santiago: Ser y conocer.

Maldonado, H. (2004). Convivencia escolar. Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Lugar.

Melinao, F. (2004). Conductas reguladoras de la disciplina escolar, Tesis para optar al grado de Magíster. Santiago: U. ARCIS.

Mena, I., Romagnoli, C. y Valdés, A. (2007). Convivencia escolar. Santiago: Valoras-UC.

Marshall, T. H. (1998). Ciudadanía y clase social. Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación de Chile (2002). Política de convivencia escolar. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2002). Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo. Santiago: MINEDUC.

- Ministerio de Educación de Chile (2003). ¿Cómo trabajar los OFT en el aula? Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). Metodología de mejoramiento de la convivencia escolar. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Decreto N° 215 Reglamento uso de uniforme escolar. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). OF y CMO de la educación básica y media. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Política de nacional convivencia escolar. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/liceo. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2019). Política de nacional convivencia escolar. Santiago: MINEDUC.
- Montecinos, S. (1997). Palabra dicha. Escritos sobre género, identidades y mestizajes. Santiago: U. de Chile.
- Ñancupil, M. (2010). Estrategias de intervención en convivencia escolar. Posibilidades del sujeto más allá de la disciplina en Revista Diversia N° 03. Viña del Mar: CIDPA.
- Ortega, R., Maripangui, C. y Ñancupil, M., (2007) Sistema escolar, convivencia y resolución de conflictos. Santiago: U. de Chile.
- Ortega, R. y Carafi, E. (2008). Análisis de manuales de convivencia escolar del Departamento Provincial de Educación Santiago Centro. Santiago: Departamento de Sociología de la U. de Chile.
- Ortega, R. y Carafi, E. (2009). Guía metodológica para trabajar la convivencia escolar en reuniones de apoderadas/os. Santiago: U. de Chile.
- Ortega, Raúl. (2012). Convivencia Escolar, dimensiones y abordaje. Santiago: U. de Chile.

- Ortega, Rosario (2000). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Andalucía: Junta Municipal.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social: alguna de sus funciones en la sociedad americana en Revista Educación y Sociedad N° 6. Madrid: Síntesis.
- Participa (2000). La participación como un valor. Santiago: Participa.
- Peña, V. (2003). Práctica pedagógica, disciplina y convivencia escolar, Tesis para optar al grado de Magíster. Santiago: U. ARCIS.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Madrid: Universidad Complutense.
- PNUD, (2006). Convivencia escolar. Iniciativas de política pública para la enseñanza media. Santiago: PNUD.
- Prado, S. (2008). Análisis cualitativo del impacto de la normativa escolar en la institución escolar. Buenos Aires: Paidós.
- Pratt, H. (2018). Diccionario de sociología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Redondo, J. (2000). El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela en Revista de Sociología N° 14. Santiago: U. de Chile.
- Rojó, L. (2003). Análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. Barcelona: UOC.
- Ruz, J. y Coquelet, J. (2003). Convivencia escolar y calidad de la educación. Santiago: OEI.
- Ruz, J. (2006). Escuelas que aprenden a convivir y conviven para aprender. Santiago: OEI.
- Sepúlveda, C. y Valdés, A. (2008). La escuela como espacio de participación democrática. Santiago: Valoras-UC.
- Sepúlveda, L. (2001). Disciplina y comunidad educativa, Tesis para optar al grado de Magíster. Santiago: U. de Chile.

- Suárez, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares en Revista de Educación N° 335. Galicia: Universidad de Vigo.
- Superintendencia de Educación Escolar. (2013). Ordinario N° 476 Instructivo para establecimientos educacionales sobre reglamento interno en lo referido a convivencia escolar. Santiago: Superintendencia de Educación.
- Superintendencia de Educación Escolar. (2014). Circular N° 1 Establecimientos educacionales subvencionados municipales y particulares. Santiago: Superintendencia de Educación.
- Superintendencia de Educación Escolar. (2016). Ordinario N° 89 Informa sobre fiscalización de textos, útiles y uniforme escolar. Santiago: Superintendencia de Educación.
- Superintendencia de Educación Escolar. (2018). Circular N° 482 Imparte instrucciones sobre los reglamentos internos de los establecimientos educacionales de básica y media con reconocimiento oficial. Santiago: Superintendencia de Educación.
- Superintendencia de Educación Escolar. (2021). Ordinario N° 812 Derecho a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar. Santiago: Superintendencia de Educación.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, J. (1991). El currículo oculto. Madrid: Morata.
- Valenzuela, A. (2004). Diagnóstico de convivencia escolar en centros educacionales de Cerro Navia. Santiago: Paz Ciudadana.
- Valenzuela, J. y Bellei, C. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos. Santiago: Programa de Investigación en Educación de la U. de Chile.
- Valles, M. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Vasconi, T. (1977). Educación y cambio social en Cuaderno del Centro de Estudios Socioeconómicos N° 8. Santiago: U de Chile.
- Weber, M. (2016). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zapico, M. (2007). Interrogantes acerca del análisis de contenido y del discurso en los textos escolares. Santiago: MINEDUC.

ANEXO N° 1:
Fichas de Identificación de Establecimientos Educativos de la Muestra

• Establecimiento Educativo N° 1:	Colegio Bicentenario Número Uno de Ñuñoa.
• Rol Base de Datos:	9147 – 2.
• Dependencia:	Particular Subvencionado.
• Entidad Sostenedora:	Fundación Educativa San Andrés.
• Director/a:	Sr. Oscar Pérez Vásquez.
• Dirección:	Juan Moya Morales 1764.
• Comuna:	Ñuñoa.
• Niveles de Enseñanza:	Educación Parvularia, Básica y Media.
• Matrícula Año 2022:	936 estudiantes.
• Índice de Vulnerabilidad Escolar Básica:	73%

• Establecimiento Educativo N° 2:	Colegio Nobel Gabriela Mistral.
• Rol Base de Datos:	25882 – 2.
• Dependencia:	Particular Subvencionado.
• Entidad Sostenedora:	Fundación Educativa Nobel Gabriela Mistral.
• Director/a:	Sr. Enzo Marrese Cabezas.
• Dirección:	El Mariscal 2704.
• Comuna:	San Bernardo.
• Niveles de Enseñanza:	Educación Parvularia, Básica y Media.
• Matrícula Año 2022:	1071 estudiantes.
• Índice de Vulnerabilidad Escolar Básica:	85%

• Establecimiento Educacional N° 3:	Centro Politécnico Particular de Conchalí.
• Rol Base de Datos:	25396 – 0.
• Dependencia:	Particular Subvencionado.
• Entidad Sostenedora:	Fundación Educacional San Enrique.
• Director/a:	Sr. Edgardo González Pinilla.
• Dirección:	Sandra 1280.
• Comuna:	Conchalí.
• Niveles de Enseñanza:	Educación Parvularia, Básica y Media.
• Matricula Año 2022:	1613 estudiantes.
• Índice de Vulnerabilidad Escolar Básica:	91%

• Establecimiento Educacional N° 4:	Complejo Educacional Particular de Las Acacias.
• Rol Base de Datos:	11818 – 4.
• Dependencia:	Particular Subvencionado.
• Entidad Sostenedora:	Fundación Educacional Las Acacias.
• Director/a:	Sr. Julio Moreno Riquelme.
• Dirección:	Las Esmeraldas 11457.
• Comuna:	El Bosque.
• Niveles de Enseñanza:	Educación Parvularia, Básica y Media.
• Matricula Año 2022:	662 estudiantes.
• Índice de Vulnerabilidad Escolar Básica:	95%