



Universidad Alberto Hurtado
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de sociología
Magíster en sociología

Surgimiento y evolución de la convivencia escolar en Chile a través de la política nacional (2002-2019): La creación de un dominio de intervención y el ensamblaje de una herramienta de gobierno

Tesis para optar al grado de Magíster en Sociología

Autor: Raúl Zuleta Cortés
Profesor guía: Claudio Ramos Zincke
Co-director de tesis: Renato Moretti Tapia

Santiago, 2023

DEDICATORIA

A Constanza y Mazapán, por todo el cariño, los cuidados y la paciencia

AGRADECIMIENTOS

Desde que inicié mis estudios de magíster hasta ahora han pasado algunos años y una pandemia. Durante todo este tiempo me he cruzado con mucha gente en mi camino y es inevitable sentir que cada una de estas personas, en mayor o menor medida, han formado parte del recorrido que me ha llevado a la culminación de este trabajo. En ese sentido, me veo en la obligación de realizar un pequeño reconocimiento agradeciéndoles, aunque claramente no podría nombrar a todas ellas puesto que la extensión de este apartado es limitada, sin embargo, y a riesgo de parecer ingrato, procuraré mencionar aquellas que han tenido un rol destacado.

Me gustaría comenzar agradeciendo a Renato Moretti, mi co-director de tesis, quien constituyó un referente para mí pues compartimos la misma disciplina de origen, a saber, la psicología. Su trabajo me ha demostrado la posibilidad de una integración entre la sociología y la psicología, animándome a intentar una empresa similar por mi propia cuenta. Junto con esto, quiero agradecer su ayuda para atender mis consultas y realizar revisiones a mi trabajo, así como la entrega valiosas referencias sin las cuales no hubiese podido progresar.

Agradecer a mi profesor guía, Claudio Ramos, por su inestimable apoyo al orientarme durante el desarrollo del trabajo. Su vasto conocimiento y experiencia fueron claves en resolver dudas e iluminar mi camino durante el análisis, además de contribuir a disminuir mi ansiedad con todo el proceso de tesis.

A mi familia, especialmente a mi madre – Sandra Cortés –, por su comprensión cuando desaparecía durante tardes enteras por encerrarme a trabajar, y por su atención cuando le comentaba sobre los pequeños avances que iba realizando.

A mis amigas y amigos, sobre todo a Francesca Masina por el apoyo y la escucha, y a Luis Olguin por creer en mí cuando ni yo mismo lo hacía.

Finalmente, agradezco a todos aquellos quienes, con su colaboración hicieron posible este trabajo de tesis, especialmente a los/as entrevistados/as y los/as funcionarios/as de la biblioteca MINEDUC. De igual forma, quisiera agradecer a la profesora María Teresa Julia por inculcarme desde el pregrado un sentido crítico frente a las relaciones entre psicología y educación, y a todos aquellos psicólogos que, desde la disciplina, se sienten incómodos con la falta de cuestionamiento que en ocasiones pareciese existir en el ejercicio de esta.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
SIGLAS	v
RESUMEN	vi
 INTRODUCCION	 8
a. Problema de investigación sociológico	8
b. Pregunta de investigación y objetivos	10
c. Metodología de investigación empleada	10
d. Aporte de esta investigación	13
e. Presentación de capítulos	14
 CAPITULO I	
Hacia la teorización de un ensamblaje de política pública como dispositivo de gobierno	17
a. Gubernamentalidad, convivencia escolar y gobierno de las conductas	17
b. Un objeto de gobierno (in)definido: Las múltiples facetas del concepto de convivencia y su desarrollo	21
c. Pensar la política nacional de convivencia escolar como dispositivo	23
d. La política pública como documento y como proceso	28
 CAPITULO II	
De la ausencia de la convivencia escolar como objeto de gobierno a su surgimiento y consolidación	33
a. Problematicación	33
b. El hito de la publicación del texto de la política nacional de convivencia escolar y el surgimiento del dispositivo	42

CAPITULO II

La organización del dominio de intervención constituido por convivencia escolar y las conexiones entre sus elementos	51
a. Infraestructuración I: El ordenamiento jurídico – normativo en convivencia escolar	51
b. Infraestructuración II: La creación de una nueva institucionalidad y la instauración de mediciones	56

COMENTARIOS FINALES

a. La trayectoria del dispositivo de convivencia escolar: un recorrido marcado por su carácter práctico y la oscilación entre lo formativo – punitivo	63
b. Proyecciones de investigación: un enfoque en los efectos de la PNCE y las prácticas de gestión de la convivencia escolar	69

BIBLIOGRAFÍA	74
--------------------	----

ANEXOS

a. Fuentes documentales consultadas	81
b. Pautas de entrevista y análisis de textos	84
c. Documentación consentimiento informado	87

SIGLAS

PNCE	Política nacional de convivencia escolar
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
MINEDUC	Ministerio de educación
SAC	Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación
LSVE	Ley sobre violencia escolar
UCE	Unidad de currículum y evaluación
OFT	Objetivos fundamentales transversales
CMO	Contenidos mínimos obligatorios
RLCE	Red latinoamericana de convivencia escolar
ENVAE	Encuesta nacional sobre violencia escolar
CDN	Convención Internacional sobre los Derechos del niño
LOCE	Ley orgánica constitucional de enseñanza
LGE	Ley General de Educación
CPR	Constitución Política de la República de Chile
PME	Plan de mejoramiento educativo
SEP	Ley de subvención escolar preferencial
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
IDPS	Indicadores de desarrollo personal y social
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

I. Resumen

La presente tesis estudia el desarrollo histórico de la política nacional de convivencia escolar, en adelante PNCE, en Chile durante el periodo comprendido entre 2002-2019, adoptando un enfoque que interroga sobre las condiciones de posibilidad para la constitución de un saber y objeto de gobierno, empleando como punto de partida las publicaciones de las distintas versiones de la PNCE al entenderlas como una declaración de expertos susceptible de ser tratada como evento histórico.

Metodológicamente esta investigación es una propuesta de carácter cualitativo con finalidad descriptiva-interpretativa, tomando elementos de los diseños etnográficos y narrativos. Se utilizaron fuentes primarias y secundarias, correspondientes a entrevistas individuales semi – estructuradas a expertos y actores clave y material documental (registros oficiales y documentos públicos, entre otros). En lo referido a la estrategia de muestreo se empleó un muestreo en cadena o por redes lo que, atendiendo a la naturaleza de las fuentes de datos, significó rastrear documentos clave y expertos o actores estratégicos mediante las referencias que aparecieron como más destacadas en la revisión documental y las entrevistas.

En cuanto a los principales hallazgos, se da cuenta de aquellas condiciones que permitieron el surgimiento de la PNCE al constituirse como preocupaciones políticas por representar una amenaza para la imagen de estado democrático que se intentaba proyectar en el Chile post – dictadura y se explora la evolución de la convivencia escolar en su relación con el desarrollo de una infraestructura normativo – legal que permitió refinar el componente de gobierno presente en el área.

Se emplea el concepto de dispositivo para exponer la operatoria del ensamblaje de elementos que constituye la política, constatando un desplazamiento de aquel foco que orientó el desarrollo de convivencia escolar, el cual pasa desde un interés en el fortalecimiento y consolidación de la democracia como proyecto colectivo hacia un segundo momento donde la violencia se constituye como el principal interés, desembocando en un tercer momento donde la noción de ambiente y el componente de gestión se transforman en los ejes centrales que guían la intervención.

Finalmente, se exponen las limitaciones del estudio en cuanto este desatiende los efectos de la política, así como ciertas proyecciones de investigación sobre el régimen de subjetivación que sería promovido desde convivencia escolar

Introducción

a. Problema de investigación sociológico

Hoy en día la convivencia escolar es un objeto relevante para la política y práctica educativa, prueba de ello es una serie de iniciativas en el área, tales como: recomendaciones de expertos, investigaciones, programas de formación, entre otros (Rodino, 2013). En el caso de Chile es posible destacar la participación de instituciones de educación superior en el levantamiento de acciones ligadas a convivencia escolar como, por ejemplo, el programa de apoyo a la convivencia escolar de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PACES 2022), el núcleo de investigación de educación y convivencia escolar de la Universidad de Chile (FACSO, 2022) y el programa Valores de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Valoras, 2022). Además, existen organizaciones no gubernamentales que abordan el tema, como el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE, 2022), la Asociación Educativa Convivencia en la Escuela (AECE, 2022), organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) y la organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). Entre esta constelación de iniciativas, se encuentran los esfuerzos desarrollados por el estado chileno a través del ministerio de educación, donde destacan: el plan nacional de convivencia escolar y aprendizaje emocional, la instauración del día nacional de la convivencia escolar, la entrega de fondos concursables para el desarrollo de proyectos de convivencia y la política nacional de convivencia escolar (MINEDUC, 2022) en adelante PNCE. Actualmente se cuenta con cuatro versiones de esta política, siendo la primera de ellas publicada en el año 2002 y actualizada con una segunda versión el año 2011. Desde ese entonces, la actualización de la política se ha realizado cada cuatro años, contando con la PNCE correspondiente al 2015 y al 2019, que sería aquella vigente actualmente¹.

La PNCE es una política pública, lo que permite entenderla como “una serie de decisiones y acciones coherentes e intencionales, tomadas por diferentes actores para resolver un problema políticamente definido como colectivo, dando lugar a un conjunto de actos formales que pretenden cambiar la conducta de grupos sociales que se supone originaron el problema” (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone, 2008, pp. 36), lo que habla de una determinada racionalidad que se orientaría a producir un efecto. Pensar la PNCE de esta forma implica tensionarla, ya que la convivencia escolar aún aparece como un campo de conocimientos en construcción (Furlán y Spitzer, 2013) donde las distintas iniciativas que a él se adscriben, ya sean desde

¹ Algunos entrevistados comentaron que una nueva política saldría el año 2023, sin embargo, a la fecha de entrega de esta tesis dicho texto aún no ha sido publicado.

el estado u otros actores no gubernamentales, albergan una heterogeneidad que integra diversos significados y énfasis. Frente a esta situación, surgen preguntas como ¿De qué forma se determinan aquellos aspectos que guiarán la propuesta de intervención? ¿Cómo se configura el problema a abordar y cuál sería su relación con los grupos sociales afectados y con el estado? ¿Cómo se define cuál es el efecto que se desea producir y de qué forma se articulan los medios para conseguirlo? Esta tensión que surge frente a la amplitud que adquiere el concepto de convivencia fue lo que motivó a las investigadoras Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) a realizar una investigación documental panorámica sobre dicho concepto, donde logran identificar 6 principales enfoques de la convivencia como: 1) estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención; 2) educación socio-emocional; 3) educación para la ciudadanía y la democracia; 4) educación para la paz 5) educación para los derechos humanos; 6) desarrollo moral y formación en valores, señalando que “la dispersión del término se ha tornado problemática ante la falta de un enfoque claro que oriente la investigación, el diseño de políticas públicas, así como la evaluación de la convivencia en las escuelas” (pp. 2).

En consecuencia, si no hay un enfoque claro que oriente el diseño y toma de decisiones en las distintas versiones de la PNCE, su surgimiento y evolución quedaría supeditado a aspectos valóricos, intereses y conveniencias estratégicas que suelen quedar invisibilizados en la publicación del texto oficial. Esto desafía los supuestos tradicionales sobre la formulación de políticas públicas, los cuales se refieren a la neutralidad que les estaría otorgada por el uso de conocimientos expertos generados mediante métodos técnico – científicos. De esta forma, las políticas públicas aparecen como atravesadas por relaciones de saber, en la forma de conocimiento experto, y relaciones de poder, en la forma de intereses y conveniencias estratégicos, donde la expresión de este entrecruzamiento conformaría una red que sostendría a la política y sus múltiples elementos asociados. Teniendo esto en cuenta, las preguntas anteriormente planteadas pueden reformularse para interrogar el surgimiento y desarrollo histórico de la PNCE en Chile durante el periodo comprendido entre la primera y última política (2002 – 2019), esto con el fin de averiguar ¿cuáles han sido los movimientos y las formas de configuración seguidos por la red de actores, dispositivos, conceptos y condiciones institucionales que han permitido el surgimiento de la primera PNC? ¿de qué manera estos elementos han ido evolucionando a lo largo del tiempo imprimiendo distintos énfasis en la PNCE y convirtiendo a la convivencia escolar en un objeto y saber relevante para la política y práctica educativa nacional?

b. Pregunta de investigación y objetivos

Con la intención de ir circunscribiendo el alcance del presente trabajo, se plantea una pregunta de investigación que busca dar cabida a los cuestionamientos ya formulados. La pregunta en cuestión es ¿Cuáles han sido los movimientos y las formas de configuración seguidos por la red de actores, conceptos, condiciones institucionales y sociales que han permitido el surgimiento de la primera PNCE y sostuvieron su evolución a lo largo del tiempo, convirtiendo así a la convivencia escolar en un objeto y saber relevante para la política y práctica educativa? Se propone, entonces, el siguiente objetivo general:

- Analizar el surgimiento y evolución de la PNCE en Chile durante el periodo de 2002-2019

Mientras que como objetivos específicos se establecen:

- Identificar el o los problemas a los que busca responder la PNCE durante su desarrollo histórico
- Describir la evolución de la red de actores, conceptos y condiciones institucionales y sociales que constituyeron las condiciones de posibilidad de la PNCE
- Identificar los expertos y las formas de intervención que han logrado asociarse a la PNCE durante su desarrollo histórico
- Describir la forma en que los distintos énfasis y matices que se han impreso sobre la PNCE se relacionan con los intereses de los actores que han formado parte de la red y sus relaciones de poder

c. Metodología de investigación empleada

Este trabajo fue concebido como un estudio de carácter cualitativo con finalidad descriptiva – interpretativa. En lo que se refiere al diseño de investigación me ceñí a lo planteado por Sampieri y Mendoza (2018), quienes señalan que la mayoría de las investigaciones cualitativas toma elementos de más de un tipo de diseño debido al carácter relativo de los límites entre ellos. Por este motivo tomé elementos de los diseños etnográficos y narrativos, buscando así coherencia con la propuesta de Eyal (2013) para analizar “el ensamblaje de complementariedades en un aparato (dispositivo) que produce, reproduce y difunde declaraciones y actuaciones de expertos” (pp. 872).

En lo referido a la forma de recolección de datos se emplearon dos procedimientos, a saber, las entrevistas individuales semi – estructuradas y la revisión de documentos (Taylor y Bogdan, 1996). La estrategia de muestreo utilizada fue en cadena o por redes (Sampieri y Mendoza, 2018) también denominada de bola de nieve, atendiendo a la construcción conceptual – teórica del objeto de estudio donde predomina la noción de red. Lo anterior significó rastrear

los distintos elementos que componen la red y sus relaciones mediante las referencias que entre ellos se identificaron a partir de la revisión documental y en las entrevistas semi – estructuradas.

En cuanto a las entrevistas individuales semi – estructuradas, estas se utilizaron dado que permiten cubrir todos los temas relevantes y recolectar la información necesaria (Corbetta, 2003). Para esto se diseñó una pauta de entrevista (Anexo 2) siguiendo las recomendaciones de Chateau (1991), buscando producir datos cuya riqueza permitiera responder a la pregunta y objetivos de investigación e identificar nuevos actores y documentos clave. Fueron consideradas preguntas que invitaran a los sujetos a describir su participación activa o pasiva en los procesos de construcción de la PNCE y los debates asociados, así como su relación con el área de la convivencia escolar y/u otras iniciativas estatales relacionadas. Dicha pauta fue sometida a un proceso de validación previo a la realización de las entrevistas, el cual consistió en su evaluación por parte de dos investigadores afines al área de estudio. Se realizaron un total de diez entrevistas con sus respectivas transcripciones, las cuales se organizaron de la siguiente manera: en un primer momento se efectuaron cinco entrevistas para desarrollar un proceso de análisis preliminar a partir del cual se sistematizaron las notas generadas y se revisó el comportamiento de la pauta de entrevista para realizar los ajustes considerados necesarios, posteriormente se llevaron a cabo las cinco entrevistas restantes.

Con respecto a la revisión de documentos, se consideraron registros oficiales y documentos públicos² debido a que “sirven para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Sampieri y Mendoza, 2018, pp. 462). Para la constitución del corpus documental se adoptó una mirada recursiva, iniciando con las cuatro versiones de la PNCE e incorporando las transcripciones de las entrevistas a medida que se realizaban, ampliando tanto la base documental como de potenciales entrevistados a partir de su identificación durante la ejecución de las estrategias de recolección de datos. En un comienzo la periodización de los documentos consideró el intervalo comprendido entre 2002 a 2019 por corresponder a las fechas de publicación de la primera y la última versión de la PNCE respectivamente, sin embargo, a medida que avanzaba la investigación se constató la existencia de documentos relevantes pertenecientes a la década de los 90, razón por la cual la periodización se amplió hasta 1990 para tenerlos en cuenta.

Los textos del corpus documental fueron sometidos a un análisis temático (Riessman, 2008), que consiste en una modalidad del análisis narrativo que busca interpretar los datos como un todo atendiendo a qué comunica una determinada

² Para esto se recurrió a la biblioteca MINEDUC y la biblioteca del congreso nacional

narrativa, donde la teoría previa sirve como un recurso para la interpretación. De esta forma se buscó darle un tratamiento narrativo tanto a los documentos como a las entrevistas y sus respectivas transcripciones, lo que supuso atender al tiempo y lugar presentes en los discursos para reconstruir en un patrón significativo el encadenamiento de la secuencia de eventos o ideas que de otra forma sería azaroso o desorganizado. Se espera que el carácter narrativo dado al tratamiento de los datos permita acercarse a la comprensión del fenómeno por cuanto la narración implica un desarrollo temporal que proporciona un mayor entendimiento sobre las formas de funcionamiento³. Para el análisis de los textos se confeccionó una pauta de análisis (Anexo 2), la cual se orientó a identificar contenidos relativos a: las definiciones de convivencia escolar propuestas, los problemas que se busca abordar, los principios rectores o marcos normativos, la identificación de actores y documentos claves, la participación activa o pasiva de distintos actores en los procesos de construcción de la PNCE y los debates asociados, la referencia a otras iniciativas estatales asociadas o su surgimiento a raíz de la PNCE, las distintas formas de intervención en convivencia escolar que son promovidas o se generan a partir de la PNCE, entre otros. Finalmente, esto fue complementado mediante la sistematización de los memos, notas de campo y notas analíticas generados durante el proceso investigativo.

Para los criterios de confiabilidad o veracidad se empleó la propuesta de Korstjens y Moser (2018) buscando asegurar la credibilidad a través de la triangulación de diversas fuentes, tales como materiales de referencia y/o la intersubjetividad de otros investigadores; la transferibilidad, a través de una caracterización cuidadosa de la muestra, los métodos empleados y el contexto de la investigación que permita un eventual uso de los datos recabados en otro tipo de iniciativas; la confirmabilidad a través del acopio de documentación y registros escritos que puedan ser consultados por otros investigadores para confirmar los hallazgos del estudio; y la reflexividad llevando una bitácora de tesis en la que se consignaron preguntas, comentarios, ideas, relaciones entre datos, etc. además de distintos aspectos cotidianos del proceso de investigación.

Finalmente, en lo que respecta a los resguardos éticos, el presente trabajo se ciñó a los estándares éticos en investigación con seres humanos de la Universidad Alberto Hurtado (Comité de ética UAH, 2017), lo que se tradujo en la confección y gestión de un consentimiento informado para las entrevistas (Anexo 3)

³ Tal como señala Susan Sontag (2014) con relación a las limitaciones del carácter estático de la fotografía “Una fotografía de las fábricas Krupp prácticamente no revela nada acerca de esa organización (...) *la comprensión se basa en su funcionamiento. Y el funcionamiento es temporal, y debe ser explicado temporalmente.* Solo aquello que narra puede permitirnos comprender” (pp. 32-33).

siguiendo las recomendaciones propuestas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT, 2008).

d. Aporte de esta investigación

El presente trabajo aborda la convivencia escolar aproximándose desde la política pública y, de esta forma, marca distancia de un amplio volumen de investigación existente en el ámbito hispanohablante⁴, el cual suele explorar las distintas formas de violencia que tienen lugar en el espacio educativo (Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011; Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019; Kaplan y Szapu, 2019), evaluar la calidad de la convivencia entre establecimientos y sus factores asociados (Ascorra, López y Urbina, 2016; García y Tomasini, 2019) y sistematizar experiencias en función de su eficacia para gestionar la convivencia (Podestá, 2019; Ochoa y Pérez, 2019), donde la referencia que se realiza a la política pública usualmente alude a ella principalmente como elemento de contexto. En cuanto a investigaciones en materia de convivencia que efectivamente aborden la política pública, estas tienden a centrarse en evaluaciones de los procesos de implementación (Caso – López, Mora y Medrano, 2019) o el análisis temático de su contenido (Ahumada y Tapia, 2013).

Las investigaciones de Leiva (2020), Apablaza (2018) y el presente trabajo pueden tomarse como pertenecientes a una misma línea de pensamiento por cuanto los desarrollos teóricos de Foucault constituyen su marco de referencia para aproximarse a la PNCE, aunque poseen diferencias importantes entre sí en lo que respecta a sus fuentes de datos y objetivos. Lo que se busca en este trabajo no es abordar las prácticas de gestión en su articulación con la PNCE, tampoco entregar una nueva definición de convivencia ni proponer modificaciones a las ya existentes, menos aún realizar una evaluación de la implementación de dicha política. Más bien lo que este trabajo intenta aportar es una nueva perspectiva sobre la convivencia escolar al iluminar su condición como objeto de gobierno, tomando para esto la publicación de la primera PNCE y sus posteriores actualizaciones. Estos eventos

⁴ En cuanto a la investigación desarrollada en el contexto anglosajón se produce una distinción importante puesto que no existe una traducción precisa de convivencia escolar, empleándose en su lugar el concepto de clima escolar (*school climate*) el cual proviene desde el ámbito del desarrollo organizacional. Por lo anterior este concepto presenta un cariz mucho más instrumental, haciendo referencia a la calidad de las relaciones interpersonales que permiten lograr adecuadamente los aprendizajes escolares (López, Ascorra, Litichever y Ochoa, 2019) y ha sido adoptado por algunos investigadores del ámbito nacional (Retamal y González, 2019; Cornejo y Redondo, 2001).

son empleados como hitos en la construcción de un esquema histórico sobre el surgimiento y desarrollo de la convivencia escolar en Chile, recurriendo al concepto de dispositivo para dar cabida y dimensionar aquel ensamblaje de elementos que va más allá de la publicación del texto oficial correspondiente a la PNCE, configurándose como una red que se tiende entre un conjunto heterogéneo de elementos entre los que se encontrarían leyes, instituciones, discursos, proposiciones morales, decisiones reglamentarias, entre otros.

Otro aspecto al cual busca contribuir el presente trabajo guarda relación con la problematización de los lazos entre hechos y valores en las soluciones propuestas a problemas sociales. El entendimiento de la PNCE como una manifestación del cruce entre saber experto y lo político normativo⁵ permite cuestionar aquellos supuestos que postulan la existencia de una neutralidad política en el conocimiento empleado para la construcción de políticas públicas, la cual derivaría del uso de métodos técnico – científicos y la participación expertos en su producción (Hajer y Wagenaar, 2003). De igual manera, el producto resultante de este trabajo puede constituir un aporte en cuanto marco conceptual empíricamente fundamentado que permita la exploración de los efectos performativos de la PNCE.

e. Presentación de capítulos

El texto se estructura iniciando con un primer capítulo donde se exponen las bases teóricas de la investigación, abordando el concepto de gubernamentalidad según Foucault para reflexionar sobre cómo la convivencia puede ser entendida como un componente del gobierno de la población y realizando una breve revisión del concepto de convivencia para exponer la amplitud de perspectivas que le conforman. Junto con esto se propone pensar la PNCE mediante el concepto foucaultiano de dispositivo en relación con la gubernamentalidad, desarrollando así una distinción entre la política pública como documento y proceso, revisando una propuesta para el análisis de ensamblajes de políticas públicas que identifica las configuraciones que serán desarrolladas en los dos capítulos siguientes.

El segundo capítulo traza aquel recorrido que realiza la preocupación estatal por la convivencia escolar, poniendo el foco los antecedentes que dieron forma al proceso de problematización al que busca responder la política pública y cómo estos otorgaron al desarrollo de la PNCE el carácter de una propuesta socialmente relevante. Se continúa abordando la publicación del texto asociado a la primera PNCE, lo que representa el acontecimiento que marca el surgimiento del dispositivo

⁵ O, dicho de otra forma, como una expresión del entrecruzamiento entre relaciones de saber y de poder.

de la convivencia escolar en Chile y, además, una redefinición de un campo previo de relaciones de saber y poder que se evidenciaban tanto en la relación del equipo de convivencia escolar con el MINEDUC como en el progresivo interés, espacio e importancia que comienza a ganar la convivencia escolar en las escuelas y la academia. Junto con esto, se analiza la articulación entre medios y fines que tiene lugar a partir de los compromisos institucionales emanados desde el texto de la política y las distintas iniciativas desarrolladas para cumplir con dichos compromisos.

El tercer capítulo aborda los procesos de infraestructuración y refinamiento del dispositivo, pensándolos no desde la perspectiva de la creación de una infraestructura física, sino más bien desde la creación de una infraestructura legal – normativa asociada. Se presta especial atención al surgimiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación (SAC) y a la ley sobre violencia escolar (LSVE), esta última debido a su articulación explícita con el texto correspondiente a la segunda publicación de la PNCE a través del surgimiento de un nuevo actor al interior de las escuelas, a saber, la figura del encargado de convivencia. A pesar de que muchos de los elementos que componen esta infraestructura legal - normativa no fueron levantados directamente al servicio del dispositivo de convivencia escolar terminan formando parte de este, presentando consecuencias importantes para la forma en que el ensamblaje de elementos que lo constituye se configura y para los actores cuyas conductas buscan ser gobernadas.

El texto cierra con un apartado de comentarios finales donde se pasa revista de forma sintética al recorrido del dispositivo de convivencia escolar desde su surgimiento hasta el año de publicación del texto correspondiente a la cuarta versión de la PNCE. Se profundiza en la idea de que, aunque a primera vista la publicación de las cuatro versiones de la PNCE pueda parecer un proceso lineal que responde a sucesivos cambios de gobierno, en verdad se trata de un proceso mucho más complejo debido al carácter dinámico del ensamblaje que conforma el dispositivo, abordando la pluralidad y heterogeneidad de elementos que lo conforman en distintos momentos de su evolución. Se cierra reflexionando sobre una de las limitaciones de la investigación, a saber, el centrarse solamente los aspectos referidos a diseño, surgimiento y evolución del dispositivo de convivencia escolar, dejando de lado sus efectos, particularmente aquellos que se refieren a la producción de subjetividad por parte del dispositivo. Adicionalmente se incluyen anexos correspondientes a una lista de las fuentes documentales consultadas, pauta de entrevistas, pauta de análisis de textos y la documentación correspondiente al consentimiento informado.

CAPITULO I: Hacia la teorización de un ensamblaje de política pública como dispositivo de gobierno

a. Gubernamentalidad, convivencia escolar y gobierno de las conductas

Michel Foucault dictó clases en el Collège de France desde 1971 a 1984. La forma particular que adopta la enseñanza en esta institución implica, para los profesores, la obligación de dictar 26 horas de cátedra por año y exponer cada año una investigación original. Estas condiciones permitieron a Foucault desarrollar una serie de temas y conceptos asociados a la etapa de su pensamiento que sigue a la publicación de *vigilar y castigar*, donde aparecen los conceptos de gubernamentalidad, biopoder, dispositivos de seguridad, tecnologías del yo, entre otros. En cuanto al concepto de gubernamentalidad, que es dentro del cual enmarco esta investigación, fue desarrollado por Foucault en dos cursos. El primero de ellos corresponde al curso *seguridad, territorio, población* y agrupa las clases dictadas entre 1977 – 1978 (Foucault, 2018), mientras que el segundo se trata del curso *nacimiento de la biopolítica* que agrupa las clases de 1978 – 1979. Además de los textos correspondientes a los cursos anteriormente mencionados, Foucault impartió seis seminarios en la universidad de Vermont en 1982 donde revisita el concepto de gubernamentalidad y cuyas transcripciones se encuentran agrupadas bajo el título *tecnologías del yo* (Foucault, 2008).

En tanto referencia al pensamiento de Foucault, los textos anteriormente mencionados forman parte de una transición entre un periodo marcado por preguntas que se articulaban entorno al saber y el poder como principales ejes de interés, las cuales conforman las etapas arqueológica y genealógica respectivamente, y una etapa orientada hacia la subjetividad en conjunto con las técnicas y tecnologías que la modelan (Foucault, 2008). Si bien esta clasificación del pensamiento de Foucault puede ser puesta en tela de juicio⁶, es innegable que a partir de la publicación del primer volumen de *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber* en 1976 opera un giro en la analítica del poder que se venía desarrollando en textos anteriores, orientándose hacia una que considera las articulaciones entre poder, saber y subjetividad (Castro – Gómez, 2010) y que se hace manifiesta en el curso *seguridad, territorio, población* a través de la aparición del concepto de gubernamentalidad.

Según Foucault (2018) con gubernamentalidad alude a tres cosas, la primera de ellas es “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la

⁶ Véase por ejemplo el prólogo de Miguel Morey a la edición Argentina de *Tecnologías del yo*.

población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad”; la segunda guarda relación con “la tendencia, la línea de fuerza, que en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, al desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro el desarrollo de toda una serie de saberes”; y la tercera se refiere a “el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó” poco a poco” (pp. 136). A continuación, desarrollaré algunos conceptos presentes en la cita anterior para exponer la manera en que se articulan entre sí y, de esta forma, poder dibujar la relación entre gubernamentalidad y convivencia escolar que se intenta proponer en esta investigación.

Como punto de partida es conveniente tener en cuenta el tratamiento que hace Foucault del concepto de gobierno, donde aborda esta palabra en la amplitud de su significado, prestando atención a sus distintas acepciones y los contextos donde se aplica. Para este autor el carácter polisémico de dicha palabra guarda relación con la problematización del concepto de gobierno que se produce a partir del siglo XVI debido a movimientos de concentración estatal mediante la introducción de los grandes estados territoriales y movimientos de dispersión y disidencia religiosa encarnados en la reforma protestante y la contrarreforma católica. Es así que el concepto de gobierno aparece en cuanto referencia a una serie de objetos a ser gobernados, lo que permite que se hable del gobierno de las almas, de los niños, de sí mismo, de los enfermos, etc., es decir, existe una multiplicidad en la actividad de gobierno donde aquello que se gobierna es la imbricación de los hombres y las cosas, abarcando estas desde las riquezas, los artículos de subsistencia, las fronteras y el clima; pasando por las costumbres, hábitos, maneras de pensar o actuar; hasta los accidentes, enfermedades, infortunios o la muerte (Foucault, 1988, 2018). Gobernar, entonces, es dirigir la conducta de individuos o grupos, conducirles voluntariamente hacia determinados fines, no mediante la coerción y la disciplina sino más bien interviniendo sobre el campo de posibilidades en el que los sujetos actúan, trabajando sobre las probabilidades de ocurrencia de ciertas conductas ya sea incitándolas, induciéndolas, facilitándolas o dificultándolas (Ramos, 2012).

Al hablar de gobierno, con sus múltiples objetos y prácticas, es prudente hacer alusión a su relación con el estado para evitar equívocos, dado que ambos términos suelen ser tratados como sinónimos en el lenguaje de uso cotidiano. El estado moderno se diferencia del gobierno por cuanto no consiste en su sede y origen, sino más bien en su lugar de codificación (Castro – Gómez, 2010) en la medida que las múltiples prácticas de gobierno presentan inmanencia con respecto

del estado por tener lugar en su interior, siendo progresivamente racionalizadas y centralizadas bajo la forma de instituciones estatales. A esto se refiere Foucault cuando habla de gubernamentalización del estado o, como aparece en la cita del párrafo anterior, cuando dice que el estado se gubernamentalizó poco a poco desde los siglos XV y XVI en adelante. Este estado gubernamentalizado, con toda su particular lógica de gobierno, se diferencia de aquellas formaciones que lo precedieron, a saber, el estado administrativo y el estado de justicia, donde el primero se caracteriza por hacer uso de la disciplina y operar con el código binario normal/anormal y el segundo por basarse en la ley y el binarismo prohibición/permisión; mientras que el estado gubernamentalizado operaría con la pareja aceptable/inaceptable, gestionando las conductas de los individuos para mantener determinados procesos poblacionales dentro de un intervalo que no suponga una amenaza ni para la estabilidad del gobierno ni para el conjunto de la población (Castro – Gómez, 2010). Vemos así, entonces, cómo el gobierno se constituye en una forma de poder que Foucault diferencia de la soberanía, la disciplina y los estados de dominación, sin embargo, esto no significa que el gobierno reniegue de los elementos propios de estas otras formas de poder, sino más bien que dichos elementos dejan de ser el aspecto central y pasan a ser una más de sus variables, donde el fundamento de la relación de poder se refiere tanto al complejo de hombres y cosas como a la existencia de una cierta forma de libertad que permita la conducción de las conductas de los sujetos (Foucault, 2018).

Esta idea de que el estado gubernamental se constituye como la objetivación de una serie de prácticas de gobierno pone de manifiesto la importancia de las instituciones en el establecimiento de las relaciones de poder. Para Foucault (1988) las relaciones de poder se materializan y cristalizan en las instituciones, donde las formas de institucionalización de dichas relaciones son múltiples y heterogéneas, mezclando disposiciones tradicionales, estructuras jurídicas, fenómenos relacionados con la costumbre o la moda, etc. Esto constituye a las instituciones como una plataforma privilegiada para la observación de las formas, lógicas y mecanismos internos de las relaciones de poder, por lo cual las instituciones siempre deben analizarse a partir de las relaciones de poder y no a la inversa. Este punto adquiere relevancia para el presente trabajo por cuanto aquello que se emplea como punto de partida, a saber, la publicación de la primera PNCE constituye la objetivación de una serie de prácticas de gobierno, asunto que intentaré demostrar en el capítulo II.

Otro punto importante por desarrollar tiene que ver con aquello que Foucault (2018) definió como el “blanco principal” de la gubernamentalidad, es decir, la población. Durante el siglo XVIII ocurre una expansión de la actividad económica y la vida urbana cuya consecuencia es un crecimiento significativo de la población, esto representó un aumento importante en la complejidad de los procesos

poblacionales como, por ejemplo, los ciclos económicos, las epidemias, la delincuencia, entre otros. Para ocuparse de las problemáticas derivadas de esta situación se desarrollan toda una serie de nuevos saberes, usualmente asociados a las ciencias sociales, los cuales se constituyen como un elemento nuclear para el desarrollo de la gubernamentalidad al abordar los procesos poblacionales buscando hacerlos inteligibles mediante la explicación de sus mecanismos subyacentes y regularidades internas (Ramos, 2012), volviéndolos así gobernables. Esta contribución de las ciencias sociales al desarrollo de la gubernamentalidad haría posible algunas de sus operaciones centrales: 1) la constitución de objetos de gobierno, 2) la elaboración de programas de intervención que apunten a dichos objetos y 3) la elaboración de relatos que permitan justificar y legitimar tales programas de intervención (Ramos, 2016).

Habiendo efectuado esta breve revisión de algunos aspectos teóricos presentes en la obra de Michel Foucault, es posible aventurarse a reflexionar entorno a la relación entre gubernamentalidad y convivencia escolar. En una primera instancia, existe el supuesto de una continuidad ascendente en el gobierno de la convivencia que iniciaría con la autorregulación o gobierno de sí mismo por parte de los individuos, lo que encontraría continuidad en la gestión de la violencia al interior de los establecimientos educacionales bajo una lógica del cuidado de sí mismo y de los demás, desembocando esto en la regulación de la violencia a nivel social. De esta manera, el gobierno de la convivencia al interior de las escuelas sería una forma de intervención indirecta sobre un proceso poblacional que, en una primera aproximación, parecieran ser las expresiones de violencia. Sin embargo, pensar la violencia en la sociedad como aquel proceso poblacional propio de la convivencia es engañoso, puesto que durante la revisión del material empírico pude constatar que aquello que se intenta gobernar a través de la convivencia escolar es el conflicto, manteniéndolo dentro de rangos que sean aceptables y evitando así que se desborde en violencia. Visto de esta forma, la violencia sería una expresión evitable y prevenible del conflicto, aunque inaceptable para la vida en una sociedad democrática. Esto a diferencia del conflicto mismo que sería consustancial a las relaciones sociales y, consecuentemente, a la vida en sociedad, donde más que pensar en su erradicación de lo que se trata es de gestionar su abordaje. Lo anterior es una idea que aparece con distintos grados de elaboración en las cuatro versiones de la política nacional de convivencia escolar, tal como se expresa en las siguientes citas:

“Los conflictos son parte inherente de la convivencia entre personas. En la medida en que somos diferentes, pensamos en forma diferente y tenemos intereses, actitudes y preferencias distintas los unos de los otros, es inevitable que surjan conflictos en la convivencia cotidiana (...) No es necesario resolver todos los desacuerdos, pero sí decidir acerca de los

conflictos; es decir, aquellas situaciones en que el desacuerdo constituye una amenaza para uno o para todos.”

(MINEDUC, 2002a, pp. 66-67)

“Abordar los conflictos es una manera efectiva de prevenir el uso de la violencia en la convivencia cotidiana. Supone que cada actor debe aprender a identificar los conflictos, reconocerlos como un desacuerdo que es expresión de la diversidad de opiniones e intereses que tienen los actores, y abordarlos desde una perspectiva pacífica y dialogada”

(MINEDUC, 2019, pp. 14)

El entendimiento del conflicto como algo inherente a la convivencia entre personas encuentra su base en el reconocimiento de la diversidad humana, lo que se aleja de aquel carácter normalizador propio del poder y las técnicas disciplinarias, situándolo más como un riesgo a ser gestionado, como una permanente amenaza a la estabilidad o integridad del orden social. Junto con lo anterior, es posible asumir que las ciencias sociales han jugado un rol no menor en la constitución de la convivencia escolar como objeto de gobierno, algo que de ser así es esperable que aparezca durante el estudio de los movimientos y las formas de configuración seguidos por la red de actores, dispositivos, conceptos y condiciones institucionales que han permitido el surgimiento de la PNCE y sostuvieron su evolución a lo largo del tiempo.

Asumiendo a la convivencia como un objeto de gobierno, en el siguiente apartado se explora el concepto de convivencia para ofrecer una visión panorámica acerca de la manera en que dicho concepto se ha ido constituyendo a partir de los conocimientos generados por investigadores.

b. Un objeto de gobierno (in)definido: Las múltiples facetas del concepto de convivencia y su desarrollo

Para abordar el concepto de convivencia escolar en cuanto objeto de gobierno es necesario revisar el origen histórico del término convivencia a secas, el cual es usado por primera vez a principios de 1900, donde la historiografía española lo empleó para “describir una ‘Edad de Oro’ durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones, durante los siete siglos en que los musulmanes gobernaron el sur de España.” (Carbajal, 2013, pp. 14). De esto es posible constatar que el concepto aparece vinculado en sus orígenes aludiendo a la vida compartida en un espacio, donde las interacciones humanas se encontrarían orientadas a la organización pacífica en el marco de la diversidad (Ascorra, López y Urbina, 2016).

Durante los años 90 surge un pequeño grupo de académicos españoles y latinoamericanos en el área de la educación que comienzan a mirar el espacio escolar enfocándose la construcción de vínculos afectivos y sociales (Chávez, 2019). Las investigaciones realizadas por este grupo comienzan a ser agrupadas bajo el rótulo de convivencia escolar en referencia al uso histórico del concepto que fue revisado en el párrafo anterior, sin embargo, entre dichas investigaciones coexistían diversidad de posturas y perspectivas. A modo de ejemplo, el trabajo de Chávez (2018) sobre los enfoques analíticos de la convivencia escolar en México identifica tres enfoques desarrollados entorno al interés compartido de la dinámica cotidiana escolar y las prácticas disciplinarias para afrontar los conflictos, el primero de ellos corresponde a convivencia escolar y aparece como un tema emergente en el campo de la educación, siendo abordado como prevención de la violencia y como parte de la calidad de la educación a partir del periodo 2002 – 2011, de forma similar a lo que se constata en este trabajo para el caso de Chile. El segundo enfoque consiste en la disciplina escolar, la cual aparece asociada al ejercicio de la autoridad y el poder en las escuelas mediante normatividad escolar, articulándose con convivencia y violencia escolar, actuando como una bisagra entre el primer y el tercer enfoque. Finalmente, el tercer enfoque refiere a violencia escolar y es aquel que se encuentra más consolidado, centrando su mirada sobre las actitudes y comportamientos violentos entre estudiantes.

De forma complementaria a lo anterior, el trabajo de Fierro, Carbajal, Fortoul y Pedroza (2019) distingue dos polos que formarían un continuo donde se pueden ubicar los distintos enfoques de la convivencia, estos serían: convivencia como seguridad, que emana del concepto de seguridad nacional y se encuentra orientado a enfrentar la violencia e indisciplina a través del castigo, y convivencia como formación, cuya orientación apela al desarrollo de habilidades comunicacionales y comportamientos prosociales. Durante el desarrollo del presente trabajo se recurrirá a esta distinción de enfoque punitivo y enfoque formativo para entender las maneras en que el concepto de convivencia escolar sirve a los fines del dispositivo, esto a raíz de que dicha forma de clasificación permite entender mediante una imagen dinámica la tensión que se da entre ambos enfoques al interior del dispositivo, donde la balanza puede inclinarse hacia uno y otro polo coexistiendo así en distintos grados los elementos propios de cada enfoque.

A pesar de la diversidad de modelos y enfoques existente en la investigación del área, la mayoría de ellas contempla referencias al informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1997), particularmente a dos de los cuatro pilares que se establecen para la educación del siglo XXI, los que serían: “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”⁷, constituyéndose dicho texto en un referente

⁷ Aunque este último es referido en menor medida que el anterior

indispensable para el desarrollo del concepto de convivencia escolar (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Junto con identificar este núcleo de conocimientos en común, las autoras anteriormente citadas interrogan el porqué de la amplitud y solapamiento temático que existe en convivencia escolar, señalando que esto sería consecuencia de que dicho concepto terminó convirtiéndose en una meta narrativa en tono a la que investigadores de distintas perspectivas añadieron sus trabajos para incidir en la formulación de políticas públicas.

De esta forma, convivencia escolar termina convirtiéndose en un “ensamblaje sincrético” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019) donde confluyen una serie de temas y orientaciones como, por ejemplo, criterios de organización escolar, normas de convivencia, procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela, procesos de negociación y formas de afrontar los conflictos interpersonales, entre otros. (Chávez, 2018). Lo anterior hace que se vuelva difícil operacionalizar el concepto de convivencia en términos prácticos para guiar tareas específicas en la escuela, además de dar cabida a dobles discursos en el estudio y evaluación de la convivencia escolar (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Para Ortiz, Baltar, Álvarez, y Carrasco-Aguilar (2019) esta situación transforma a convivencia escolar en un significativo vacío dentro del espacio educativo, donde su contenido sería objeto de una permanente disputa política e ideológica que volvería visibles aquellas producciones de la escuela para transmitir determinada forma de comprensión y análisis del mundo cotidiano.

En el presente apartado se revisaron los orígenes históricos del concepto de convivencia, advirtiendo que este haría alusión a una cierta forma de vida en común caracterizada por la existencia de relaciones que posibilitan construir una paz social, donde convivencia escolar aparece cuando el concepto de convivencia se traslada al ámbito educacional. En su desarrollo, el concepto de convivencia escolar comienza a enriquecerse por el trabajo de múltiples investigadores y sus perspectivas, dando pie así a una gran amplitud temática y configurando el concepto como un campo de batalla donde su significado entra en constante disputa para poder justificar formas de proceder, intervenir y estudiarlo. En el siguiente apartado se expone en detalle la propuesta que realiza el presente trabajo para entender la política de convivencia escolar como un dispositivo.

c. Pensar la política nacional de convivencia escolar como dispositivo

El concepto de dispositivo se encuentra ampliamente difundido en los trabajos de las ciencias sociales, particularmente en aquellos pertenecientes a la sociología, donde su uso suele referenciar a la obra de Michel Foucault (Moro,

2003). Si bien este autor empleó dicho concepto⁸, por ejemplo, al hablar del dispositivo disciplinario o el dispositivo de la sexualidad, su utilización no fue acompañada de un desarrollo teórico sistemático debido a que el carácter de operatividad del concepto parecía ser autoexplicativo en sí mismo, relegando a un segundo plano la necesidad de reflexión teórica sobre este. A raíz de esta situación es que dicho concepto llega a ser demasiado amplio, habiendo autores para quienes prácticamente cualquier cosa puede ser un dispositivo, tanto una prisión como un cigarro, en la medida que influyan sobre las conductas, opiniones, gestos y discursos de los seres vivos (Agamben, 2011). Por este motivo, el concepto de dispositivo es empleado muchas veces por las investigaciones de una forma idiosincrática para poder explicar los resultados de indagaciones complejas.

Para evitar caer en la situación descrita en el párrafo anterior me propongo realizar una caracterización de cómo entenderé el concepto de dispositivo en el marco de la presente investigación. Con este fin recurriré a una entrevista de 1977 que aparece publicada en español con el título de *“El juego de Michel Foucault”*, donde este autor ofrece una definición tentativa del concepto: “Lo que trato de situar bajo este nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos (...) entre estos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, estas también, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie – digamos – de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia” (Foucault, 1985, pp. 128 – 129). De la cita anterior es posible desprender tres características que definirían al dispositivo, la primera de ellas haría referencia al aspecto de

⁸ Bibliográficamente el concepto de dispositivo aparece en la obra de Foucault a partir de los textos “vigilar y castigar” y “Historia de la sexualidad: La voluntad de saber”, anterior a esto es posible encontrar antecedentes en el concepto de episteme que aparece en los textos “la arqueología del saber” y “las palabras y las cosas” (Castro, 2004). El paso de la episteme al dispositivo tiene que ver con que este último es más amplio y permite incluir la relación entre lo discursivo y lo no discursivo “la episteme es un dispositivo específicamente discursivo, en lo que se diferencia del dispositivo, que puede ser discursivo o no discursivo, al ser sus elementos mucho más heterogéneos” (Foucault, 1985, pp. 131).

multiplicidad que le otorga el estar compuesto por un conjunto heterogéneo de elementos, tanto discursivos como no discursivos. Sin embargo, es importante aclarar que el dispositivo es más que la sumatoria de los elementos que lo componen, es decir, es irreducible a las propiedades individuales de dichos elementos por sí solos. La segunda característica que definiría al dispositivo tiene que ver con la naturaleza del vínculo entre estos múltiples elementos, a saber, su ordenamiento en red. Según García (2011) la noción de red en Foucault implica una forma de asociación en la cual las palabras, las cosas y los sujetos están vinculados de modo tal que no pueden ser definidos ni pensados sin poner en relación los unos con los otros, es decir, prima un criterio de posición donde cada elemento adquiere su significado en función de la posición relativa que ocupa con respecto a otro. Finalmente, el tercer aspecto se relaciona con que el dispositivo responde a una urgencia en un momento particular, es decir, el conjunto de elementos posee un funcionamiento eminentemente práctico que se encuentra dado por su carácter histórico, esto es denominado por Foucault como racionalidad del dispositivo (Castro – Gómez, 2010).

Que el dispositivo responda a una urgencia determinada por las condiciones históricas permite pensar en su proceso de génesis como otra característica que lo definiría, en donde sería posible distinguir dos momentos: en el primero de ellos habría un predominio del objetivo estratégico, esto se refiere a la articulación eficaz entre medios y fines para alcanzar determinado objetivo en función de la racionalidad del dispositivo; el segundo momento se trataría de la constitución del dispositivo propiamente tal y de la continuidad de su operar a lo largo del tiempo. Esto se realizaría mediante dos procesos: la sobredeterminación funcional y el relleno estratégico, el primero haría referencia a la inevitable emergencia de efectos inesperados producto de la puesta en resonancia o contradicción de aquel conjunto de elementos que conforma el dispositivo, esto exigiría un constante reajuste del dispositivo para cumplir con su objetivo o para plantear nuevos objetivos, lo que vendría a ser el relleno estratégico (Castro, 2004; Castro – Gómez, 2010; Foucault, 1985). Otra forma de entender esta continuidad en la operación del dispositivo es pensarlo como una especie de bucle de retroalimentación donde, frente a la aparición de elementos o efectos que excedan las lógicas del dispositivo se les incorpora al funcionamiento del mismo, generando así un proceso de readaptación constante.

Anteriormente se ha hecho mención de que el presente trabajo busca pensar la política nacional de convivencia escolar como un dispositivo, esto significa adoptar una concepción del objeto de investigación como el resultado de múltiples operaciones que lo constituyen (Ramos, 2018), adscribiéndole aquello que Foucault definió como propio del dispositivo y que ha sido revisado hasta ahora. Esta decisión

guarda relación con la manera en que dicho concepto permite interrogar la política⁹; por ejemplo, el carácter de multiplicidad del dispositivo permitiría considerar a la PNCE de forma más amplia sin reducirla únicamente al texto publicado, dando espacio para considerar tanto aquella variedad de elementos que acompaña a la publicación del texto como a su proceso de evolución y los efectos esperados e inesperados que pudiesen tener lugar. De igual forma, el proceso de génesis del dispositivo ofrece una oportunidad para examinar el surgimiento de la PNCE como un evento que, además de responder a unos objetivos declarados explícitamente en la política, tiene que ver con responder a una urgencia que surge desde la conjunción de factores sociales e históricos e involucra la reconfiguración de un campo previo de relaciones de saber y poder. En cuanto a la naturaleza de aquella forma de asociación que se da entre los elementos del dispositivo, a saber, la de una red que sostendría ciertos tipos de saber y a su vez sería sostenida por ellos (Foucault, 1985; Romero y Villasmil, 2018), esto sería un punto de partida para problematizar el supuesto de neutralidad política entorno a la formulación de políticas públicas (Hajer y Wagenaar, 2003), abriendo espacio para considerar la existencia de diversos sesgos en el conocimiento con que los expertos insuman la toma de decisiones reconociendo su carácter político y contextual. El entendimiento de la PNCE como una red que va evolucionando de manera conjunta al ejercicio de los actores en el día a día¹⁰, y que no se limita ni agota en la publicación de un texto oficial, implica la existencia de momentos de cambio e inestabilidad en ella, los

⁹ Para García (2007) se trata de abrir el camino para “‘pensar de otro modo’, y pensar de otro modo implica hacer de otro modo, también en la práctica de la investigación y por sobre todo en Ciencias Sociales. Ello implica la problematización como estrategia de investigación: no se trata de interrogarse (exclusivamente) por el “por qué” ó el “para qué”, sino sobre el “como”” (pp. 4). Por ejemplo, en el caso de la pregunta que orienta a esta investigación se encuentra integrada también la pregunta sobre ¿cómo fue posible que la convivencia escolar se convirtiera en un objeto y saber relevante para la política y práctica educativa?

¹⁰ Si bien el presente trabajo no busca hacerse cargo de las prácticas concretas a las que da origen la PNCE en el interior de los establecimientos educacionales, sí se reconoce su importancia en la medida que considerarlas contribuiría a comprender de manera más profunda la evolución de la red que conforma la política. Sin embargo, dada la multiplicidad de prácticas que coexisten en el espacio escolar, así como la vertiginosa velocidad que adquieren las acciones que forman parte de su día a día, he optado por dejarlas fuera de esta investigación puesto que añadirían una complejidad difícil de manejar en una tesis de magíster, reconociendo en ello una de las limitaciones del presente trabajo.

cuales permitirían entender tanto su evolución a lo largo del tiempo como la naturaleza compleja de los problemas que busca abordar.

Finalmente, me gustaría volver sobre una cita de Foucault (2018) que aparece en el primer apartado del presente capítulo, en ella se expone que el “instrumento técnico esencial” de la gubernamentalidad serían los dispositivos de seguridad. Hasta ahora, entonces, podemos ver que el concepto de dispositivo presenta diferentes apellidos, ya sea que hablemos del dispositivo disciplinario, de la sexualidad, de seguridad, carcelario, etc., lo que sería indicativo de que los dispositivos pueden ser de distintos tipos. Para el caso particular de la gubernamentalidad vemos que la referencia a Foucault involucra a los dispositivos de seguridad, los cuales se caracterizarían por buscar anticipar y regular eventos posibles apoyándose en el saber generado por las disciplinas científicas (Ramos, 2012). Sin embargo, para esta investigación opto por no adherir a un tipo particular de dispositivo en la conceptualización que realizo de la PNCE, empleando el concepto de forma genérica – al menos en una primera instancia – quedándome más bien con aquellas características revisadas en los párrafos anteriores que, según Foucault, definirían a los dispositivos. De esta manera busco visibilizar el hecho de que los dispositivos serían uno de los componentes más básicos de la gubernamentalidad¹¹, a la vez que hago énfasis en la idea de un conjunto de elementos heterogéneos que se articulan entre sí adoptando configuraciones particulares, las cuales son susceptibles de ser identificadas y caracterizadas, dando pie así a la emergencia de propiedades que se encuentran ausentes en sus componentes aislados. Si bien puede objetarse que esta forma de trabajar con los conceptos de dispositivo y gubernamentalidad no presta la suficiente atención a ciertos elementos y matices de la obra de Foucault, se debe tener en cuenta que el pensamiento de este autor pasó por distintas reformulaciones teórico – metodológicas, a raíz de lo cual García (2007) recomienda que el uso de las herramientas conceptuales foucaultianas debe hacerse en función del proceso de

¹¹ En este sentido Castro – Gómez (2010) señala que uno de los efectos del dispositivo sería hacer que ciertas relaciones de gobierno puedan llegar a cristalizarse en un momento dado de la historia, lo que nos lleva al primer apartado del presente capítulo donde se mencionó que las relaciones de poder se materializan y cristalizan en las instituciones con motivo de la gubernamentalización del estado. Es importante precisar que, si bien los dispositivos pueden dar origen a instituciones o encontrarse asociados a ellas, esto no implica que la institución en si sea el dispositivo ni que este se reduzca a la institución, sino más bien que la institución es uno de los múltiples elementos que componen el dispositivo (Moro, 2003).

delimitación del objeto de estudio y de definición del problema de investigación, que es lo que he intentado hacer en este trabajo.

En el siguiente apartado se profundiza, a partir del concepto de dispositivo, en la distinción de la política como documento y proceso. Junto con esto se revisa una propuesta para el análisis de ensamblajes de políticas públicas que identifica las configuraciones que pueden adoptar sus elementos asociados.

d. La política pública como documento y como proceso

Hajer and Wagenaar (2003) señalan la existencia de dos grandes líneas o tradiciones de análisis de políticas públicas: una más “clásica” que se basa en supuestos epistemológicos positivistas y otra surgida a inicios de 1980 que denominan interpretativa. La primera de estas líneas dota a las políticas públicas de un carácter estático y lineal, donde estas se cerrarían sobre sí mismas en el texto de su publicación y pasarían a las manos de los actores involucrados en su implementación, llevando a un resultado ya conocido y previsto. Frente a esto, la tradición interpretativa ofrece una perspectiva dinámica de las políticas públicas al entenderlas como un complejo patrón de interacción entre una variedad de participantes, donde el resultado generado puede diferir de las intenciones iniciales que dichos participantes tuvieran, como también la importancia y valoración de los resultados pueden variar a lo largo del tiempo o pueden dar pie a nuevos problemas que deben ser abordados.

La línea interpretativa de análisis hace aparecer las políticas públicas como difusas y menos relacionadas a resultados específicos, más bien asociadas a los diferentes tipos de conocimientos involucrados en las prácticas de definición de un problema. A partir de esto Colebatch (2006) reconoce el potencial que tendría una aproximación al análisis de políticas públicas más cercana al enfoque de gubernamentalidad, puesto que implicaría interrogarlas en términos de qué es lo que se gobierna, qué conocimiento nos habla sobre ello y qué respuestas son presentadas como las más adecuadas. Al respecto, la propuesta de Miller y Rose¹²

¹² El trabajo de estos autores forma parte de un cuerpo de iniciativas de investigación que suele ser denominado *gubernmentality studies*, los cuales tienen origen en Inglaterra, particularmente en los trabajos de la red historia del presente (Castro – Gómez, 2010), expandiéndose en el mundo anglosajón y posteriormente abarcando otros países. Lo que caracteriza a estos estudios es su naturaleza interdisciplinaria, el abandono de la concepción del estado como centro unitario del poder y el uso de conceptos de inspiración foucaultiana derivados del enfoque de gubernamentalidad

(2008) permite desarrollar la distinción entre la política nacional de convivencia escolar como documento y como proceso que se propone en el presente trabajo. Estos autores identifican dos aspectos clave del arte de gobernar, el primero de ellos lo constituyen las racionalidades o programas de gobierno, que serían formas de representar y conocer un fenómeno, es decir, de hacer la realidad pensable; el segundo aspecto serían las tecnologías de gobierno¹³ que consisten en ensamblajes de personas, técnicas, instituciones e instrumentos para la conducción de la conducta, mediante lo cual se busca actuar sobre un fenómeno para transformarlo.

Con relación al concepto de dispositivo tanto lo programático como lo tecnológico aparecen como una distinción entre fines y medios para el gobierno, como dos caras de la misma moneda que se constituyen mutuamente habilitando la emergencia y operatoria del dispositivo. En este sentido, los programas de gobierno pueden asimilarse al texto de la política pública por cuanto representan “esquemas y programas más o menos racionalizados llevados a cabo por una multiplicidad de autoridades, empleando una variedad de técnicas y formas de conocimiento que buscan modelar la conducta de acuerdo con normas específicas para lograr fines particulares con efectos diversos y en su mayoría imprevistos” (Greenhalgh, 2008, pp. 8). A su vez, el concepto de tecnologías de gobierno daría cabida a la dimensión procesual de la multiplicidad de elementos asociados a la política y su forma de organización, en coherencia con el entendimiento en términos de dispositivo que propone este trabajo. De esta forma las políticas públicas serían elementos fundamentales del poder moderno, poseedores de un carácter ubicuo, aunque a menudo invisible (Greenhalgh, 2008).

En síntesis, el enfoque de gubernamentalidad visibiliza el carácter estratégico del dispositivo al abordar el rol de los saberes en la construcción de lo político y la importancia de las racionalidades de gobierno, es decir, el aspecto programático mencionado anteriormente. Para aproximarse al aspecto tecnológico y analizar su operatoria práctica y redes constituyentes, resulta productiva una articulación teórica con el enfoque de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS), los

para examinar los sistemas de producción de verdad, regímenes de autoridad y prácticas de subjetivación.

¹³ Esta alusión al componente tecnológico del gobierno también se encuentra presente en la obra de Foucault (2008), donde se establecen ciertos vínculos y similitudes con el concepto de dispositivo dando lugar a que muchas veces sean usados de manera análoga debido a su carácter procedimental. Para el presente trabajo entiendo el aspecto tecnológico como formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer (Bröckling, 2015), considerándolo como un elemento del dispositivo.

cuales se orientan hacia el examen del surgimiento y continuidad de asociaciones de entidades humanas y no humanas que producen agencia y otros efectos, tales como: ideas, identidades, reglas, rutinas, políticas, instrumentos y reformas; manifestando así el límite poroso entre ciencia y política (Fenwick y Edwards, 2010; Greenhalgh, 2008; Ramos, 2018; Ureta, 2017). En este contexto propongo realizar dicha articulación a partir del concepto de ensamblajes, el cual hace referencia a un conjunto de diversos elementos que se mantienen unidos sin dejar de ser heterogéneos (Allen, 2011), siendo entendidos como “totalidades cuyas propiedades emergen de la relación entre las partes” (De Landa, 2006, pp. 5).

A primera vista es posible apreciar que el concepto de ensamblaje presenta algunos puntos de conexión con el de dispositivo, por ejemplo, las características de multiplicidad y heterogeneidad. Sin embargo, son aquellos aspectos teóricos que diferencian al ensamblaje del dispositivo los que resultan complementarios, dado que permiten comprender conexiones y relaciones en el contexto de un conjunto de elementos que se articulan entre sí. Dentro de esta dimensión teórica se encuentran las relaciones de exterioridad que caracterizarían a los componentes del ensamblaje, lo que implica que estos no pertenecen de forma exclusiva a un ensamblaje, sino más bien poseen un carácter autónomo que les permitiría pertenecer a más de un ensamblaje a la vez, pudiendo desprenderse y conectarse a otro donde sus interacciones sean diferentes. Lo anterior implica que la agencia no se encuentra localizada en algunos actores clave, sino ampliamente distribuida entre los distintos elementos que conforman el ensamblaje ya sean humanos o no humanos (Ureta, 2014b). Las interacciones entre los componentes del ensamblaje no son necesariamente coherentes, consistiendo muchas veces en una coexistencia de diversas lógicas y prioridades que a menudo empujan en diferentes direcciones (Allen, 2011), por lo cual los ensamblajes se encuentran en constante proceso de estabilización – definición y transformación – indefinición, donde la existencia del ensamblaje es entendida como un logro que debe ser constantemente alcanzado (Ureta, 2014a). Esta dinámica es denominada por Manuel De Landa (2006) como territorialización – desterritorialización, encontrándose asociada al grado de homogeneidad y heterogeneidad interna alcanzado por el ensamblaje y la definición que puedan mostrar sus límites espaciales¹⁴.

¹⁴ Al hablar de límites espaciales De Landa (2006) señala que, para el caso de las organizaciones gubernamentales, estos se corresponderían con aquellos límites jurisdiccionales que tienden a ser geográficos, por ejemplo, los límites de un pueblo, una provincia o un país. En el presente trabajo empleo como punto de partida esta idea, entendiéndola en el marco de la delimitación de un dominio de intervención al interior de las escuelas y el sistema educativo, el cual estaría dado por aquellos

El trabajo de Rabinow (2003) ofrece algunas claves para iluminar esta discusión sobre las similitudes y diferencias entre ensamblaje y dispositivo. Según este autor, ambos conceptos corresponderían a un tipo de enfoque de sistemas dinámicos, los cuales serían autorregulados, pero no homeostáticos. Los dispositivos emergen y se transforman a partir de los ensamblajes, presentando un carácter estabilizado frente a la condición efervescente y fugaz del ensamblaje, en palabras del autor “se podría decir que un ensamblaje no es el tipo de cosa que está destinada a durar; o emerge un dispositivo más estructurado o se disgrega” (pp. 56). De esta forma, el ensamblaje sería una suerte de estado fluido previo del dispositivo, a partir del cual el dispositivo se “arma” o “ensambla” para responder a un problema histórico específico.

Para complementar lo planteado hasta ahora recurro al trabajo de Ureta (2014b, 2017), quien propone ver las políticas públicas como ensamblajes formados por una amplia gama de elementos heterogéneos, donde sería posible identificar ciertas configuraciones particulares adoptadas por esta entidad. El autor reconoce tres configuraciones principales de los ensamblajes de políticas: problematización, infraestructuración y régimen; sin embargo, para el caso de esta investigación consideraré solamente las dos primeras configuraciones. Esta decisión guarda relación con que régimen refiere a el funcionamiento del aspecto infraestructural, es decir, lo que tradicionalmente se entendería como la implementación de la política. De esta forma, abordar dicha configuración excedería los límites del presente trabajo puesto que implicaría indagar en los efectos de la política al interior de la escuela, tomando en consideración cómo los estándares y dispositivos técnicos modelan las prácticas concretas, así como las distintas maneras en que estas pueden aparecer desafiando los intentos de regulación de la conducta.

La configuración de problematización (Ureta, 2014b) constituye la primera versión del ensamblaje de la política y usualmente toma la forma de un documento que expone formulaciones particulares de un determinado problema o asunto junto con las soluciones propuestas, representándolo como una cuestión de interés en términos políticos y prácticos. Esto involucra poner al problema en relación con al menos otras dos entidades: un grupo humano que está viviendo una situación que les afecta negativamente y una entidad representada como la responsable de resolver dicha situación, es decir, como aquel actor apropiado para implementar las acciones necesarias para defender y proteger a ese grupo perjudicado. Según Greenhalgh (2008) las problematizaciones permiten constituir una nueva realidad al darle forma a aquello que es pensable en el dominio del problema, sin embargo,

elementos que en un momento determinado constituyen el ensamblaje que da forma a la PNCE.

este proceso muchas veces queda oscurecido y *cajanegrizado*¹⁵ en la publicación del texto de la política debido a la participación de expertos, la incorporación de conocimientos científico – técnicos especializados, sensibilidades políticas, entre otros (Ramos, 2018).

La configuración de infraestructuración (Ureta, 2014b) refiere a la organización de una infraestructura con la finalidad de transformar el problema, la cual puede ser construida desde cero o consistir en un nuevo ordenamiento de entidades ya existentes. Dicha infraestructura es puesta en relación con las entidades identificadas en la problematización, basándose en el establecimiento de normas técnicas que regulan la forma en que se van a conectar los múltiples elementos del ensamblaje. La infraestructuración no refiere únicamente a la creación de una infraestructura física, como por ejemplo un edificio, aunque dicha infraestructura física bien puede formar parte de esta configuración, sino más bien el término refiere a un ordenamiento que habilita la operatoria de sistemas técnicos (Star y Ruhleder, 1996). Teniendo esto en cuenta, para el presente trabajo la infraestructuración sería entendida como la constitución de una infraestructura legal – normativa en la cual se conectan diversos elementos jurídicos e institucionales que habilitarían el operar del dispositivo de la PNCE estableciendo criterios y normas para esto.

Para cerrar el presente apartado enunciaré dos ideas de Ureta (2014b) que son relevantes en el marco de la propuesta para el análisis de ensamblajes. La primera de ellas tiene que ver con que las configuraciones no deben ser entendidas como etapas en un proceso lineal, aunque así puedan parecerlo a primera vista, con frecuencia las configuraciones se superponen entre sí iterando continuamente. La segunda se relaciona con la posibilidad de identificar nuevas formas de configuración además de las ya conceptualizadas por el autor, asociadas a las coordenadas temporales y espaciales de otros ensamblajes y procesos históricos.

¹⁵ “Una caja negra es un dispositivo utilizado por los cibernéticos cuando una pieza de maquinaria o un conjunto de comandos es extremadamente complejo. En su lugar, dibujan un recuadro negro para indicar que no es necesario sondear el contenido; sólo las entradas y salidas requieren atención (...) “cajanegrizar” algo significa encubrir su funcionamiento interno debido a su sensibilidad política o complejidad técnica” (Greenhalgh, 2008, pp. 51).

CAPITULO II: De la ausencia de la convivencia escolar como objeto de gobierno a su surgimiento y consolidación

a. Problematización

Problematización, señala Foucault (1999) en una entrevista con F. Ewald de mayo de 1984, “es el conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)” (pp. 371). El uso del término para designar a la configuración que adopta el ensamblaje de elementos contemporáneo a la aparición de la primera PNCE guarda relación con la desnaturalización de ciertos aspectos de la vida cotidiana que se genera a raíz de condiciones particulares y que, siguiendo a Ureta (2017), se caracteriza por mostrar la propuesta de regulación de la conducta como socialmente relevante.

La coyuntura histórica dentro de la cual se articula el ensamblaje de elementos que da forma a la configuración de problematización se enmarca en la vuelta a la democracia, a nivel nacional, y el fin de la guerra fría, a nivel internacional. En este escenario aparece un conjunto de condiciones que constituyen a la convivencia escolar como un objeto para el pensamiento, las cuales son: a) una baja participación electoral en los jóvenes; b) un aumento de la exposición mediática de episodios de violencia escolar; c) la ratificación, por parte de Chile, de tratados en materia de derechos humanos y el despliegue de iniciativas internacionales que buscaban construir una cultura de paz y no violencia; y d) la coexistencia de una serie de iniciativas en materia de transversalidad educativa bajo la figura del departamento de educación extraescolar y programas formativos complementarios. Cada uno de estos puntos se relaciona en mayor o menor medida con la publicación del texto correspondiente a la primera PNCE lo que, para la presente investigación, consistiría en aquel acontecimiento histórico que marca el surgimiento del dispositivo de convivencia escolar. Sin embargo, antes de abordar el surgimiento y desarrollo de dicho dispositivo revisaré cómo es que estas condiciones adquieren el carácter de urgencia frente a la cual se vuelve necesario responder.

En primer lugar, una baja participación electoral en los jóvenes representaba una amenaza a los principios de la democracia representativa por cuanto restaba legitimidad tanto a los procesos que esta involucraba como a los representantes electos. Además, se constituía como un signo de desencanto frente a una transición desde la dictadura hacia la democracia que no habría colmado las expectativas depositadas en ella. Al respecto un entrevistado señala:

“Ya estamos hablando de 10 años más o menos del regreso a la democracia y son años de mucha tensión electoral de los jóvenes, de bajo interés el “no

estoy ni ahí” estas expresiones que eran como muy fuertes y siendo que la política ya estaba en un periodo de franco descrédito, la gente no estaba votando, no estaba participando en ésta. Y también viene entre medio la formación ciudadana y el rol de la escuela en esto ¿no? (...) el tema de que los cabros no están aprendiendo a participar entonces el sistema político se ve en crisis porque si no votan por nosotros ¿Quién cresta va a votar por nosotros? O sea, hay un desmedro de lo que ellos llamaban la democracia, en ese sentido”

E3, A2

En este escenario se produce un cuestionamiento al sistema educativo por cuanto la labor de formación ciudadana que desarrollaba no estaría cumpliendo con uno de sus objetivos clave, a saber, generar ciudadanos que ejerzan su derecho a la participación a través del voto. De esta forma, la práctica del abstencionismo es leída como una deficiencia de los procesos formativos necesarios para mantener la participación electoral de la población dentro niveles aceptables y así validar la legitimidad del sistema democrático, pese a que el ejercicio de una ciudadanía activa no se agota en el mero acto de votar para elegir un representante y, consecuentemente, la formación ciudadana no debiese tratarse únicamente de una preparación para esta actividad.

En segundo lugar, el aumento de la exposición mediática de episodios de violencia escolar produjo inquietud en diferentes actores del sistema educativo, en especial porque los avances tecnológicos permitieron que su difusión ocurriera con mayor velocidad y amplitud, causando conmoción en la opinión pública. A raíz de la visibilidad que adquiere esta dimensión de la violencia se comenzaron a problematizar una serie de dinámicas cuya ocurrencia estaba naturalizada al interior de los establecimientos educacionales y que se referían tanto al ejercicio arbitrario del poder por parte de los adultos como a las situaciones de injusticia a las que esto daba lugar, lo cual entraba en conflicto con la imagen que se tenía de una sociedad e instituciones democráticas. Al respecto un entrevistado señala:

“Empezaron a aparecer más hechos de violencia, los recursos tecnológicos empiezan a filmar cosas que a lo mejor pasaban en los colegios ¿no? (...) empiezan a surgir como por todos lados cosas ¿no? Empiezan a surgir como los reclamos también o tensiones respecto de los abusos en los colegios, abusos en el sentido no de que la gente.... Hoy día toda la gente entiende abuso como la cosa sexual, no pos, no, había abusos de sobre – autoridad en establecimientos, expulsiones sumarias (...) como te digo había ecos políticos que empezaron a preocupar algunas personas de la política “oye, oye están peleando mucho en los colegios, que mira la pelea...” esto que hoy día es como pan de cada día, los videos de los colegios de los cabros peleando también ahí en ese sentido las plataformas eran más débiles, pero ya se estaba notando el aumento de la violencia en los colegios”

En cuanto a tratados en materia de derechos humanos, esto se refiere a la ratificación que realiza el Estado Chileno de la Convención Internacional sobre los Derechos del niño el 14 de agosto de 1990 (MINEDUC, 2002). Este acto significó que el Estado Chileno reconocía a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y, a su vez, se comprometía a trabajar en una serie de iniciativas para generar un cambio de paradigma al promover que el enfoque de derechos permeara en el actuar de las instituciones públicas, entre las que se encontraban los establecimientos educacionales. Sumado a esto, durante la década de los 90 se comienza a manifestar en el escenario internacional una preocupación por la educación para la paz y la no violencia¹⁶. Estas preocupaciones fueron desplegadas en el marco de la asamblea general de las Naciones Unidas y culminaron en la elaboración de un “programa de acción sobre una cultura de paz”, el cual contempló al año 2000 como el “año internacional de la cultura de la paz” y al periodo 2001 – 2010 como el “decenio internacional de una cultura de la paz y la no violencia para los niños del mundo”. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fue la entidad encargada de coordinar estas iniciativas, las cuales contemplaban diversas acciones asociadas como, por ejemplo, estrategias comunicacionales y asesoría por parte de la UNESCO para que los países elaboraran planes y programas nacionales de educación en pro de una cultura de paz. De esta manera, la relación de Chile con el escenario internacional generó un contexto propicio para el emprendimiento de acciones formativas en materias de derechos humanos, democracia, interculturalidad, igualdad entre hombres y mujeres, no violencia, entre otros.

En relación con lo anterior aparecía la realidad del departamento de educación extraescolar y programas formativos complementarios, en donde se agrupaban una serie de pequeñas iniciativas que surgen durante los años 90 con el retorno a la democracia y que se orientaban hacia temas como prevención del consumo de drogas, educación y democracia, educación ambiental, educación sexual y equidad de género, entre otros. La incorporación de estos temas al proceso

¹⁶ Por ejemplo, la declaración de la 44^a reunión de la Conferencia Internacional en Educación de 1994 cierra señalando que “Nosotros, los Ministros de Educación presentes en la 44^a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, aprobamos la presente declaración e *invitamos al Director General a que someta a la Conferencia General un plan de acción que permita a los estados miembros y a la UNESCO integrar dentro de una política coherente la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia en la perspectiva de un desarrollo sostenible*” (pp. 3)

educativo buscaba otorgarle un carácter de formación integral¹⁷ que iba más allá de los aspectos instruccionales involucrados en la entrega de conocimientos enciclopédicos y la enseñanza de la lectoescritura. De esta forma se esperaba que los estudiantes incorporaran valores y directrices que les servirían de guía en la vida, generando así individuos capaces de insertarse productivamente a la sociedad. Sin embargo, aquellos contenidos tratados por los programas formativos complementarios quedaban relegados a un segundo plano debido a una jerarquía de prioridades que ponía en primer lugar aquellas metas asociadas al éxito académico, principalmente por el desmejorado estado que presentaba el sistema educativo al salir de la dictadura

“Estaba tan bajo el sistema en términos de producción de las competencias duras (matemática, lenguaje) estaba en el suelo. Las escuelas estaban, en el año 90’ estaban abandonadas (...) como sistema estaba la tendalá, entonces, claro, en ese esquema es comprensible que la fuerza iba por las competencias duras, porque los niños estaban leyendo muy poco, los niños estaban con las operaciones básicas”

E9, A35

Sumado a lo anterior, la vinculación de los programas formativos complementarios al departamento de educación extraescolar parecía restarles seriedad frente a los actores del sistema educativo. Esta situación se daba con particular intensidad en relación a la unidad de currículum y evaluación (UCE), donde existía una actitud de indiferencia hacia estos programas, tal como lo describe una entrevistada:

“O sea, llamar a algo “extracurricular” es como decir “está extra de lo pedagógico” “extra formativo” “extra” extra— algo que no tiene que ver con entregarle herramientas o aprendizajes a los estudiantes, entonces es como que quedábamos fuera, y por lo mismo así nos trataban dentro del Ministerio. Si, había todo un prejuicio respecto de lo que nosotros hacíamos, en términos de recursos, en términos de— nadie podía hablar con la gente de la UCE, no nos pescaban para nada, entonces eso era súper crítico en esa época (...) en las relaciones, por ejemplo, uno podía llamar y no te pescaban, no te daban reuniones, no te contestaban los correos, no, en general no te pescaban porque éramos de la Unidad de extraescolar”

¹⁷ Al respecto, el trabajo de Mayorga (2014) analiza la evolución del binomio conceptual educación/instrucción en Chile durante el periodo comprendido entre 1930 – 1960, constatando cómo la idea de que la educación debía ser integral contribuyó a ampliar semánticamente dicho concepto, generando así la ruptura del binomio educación/instrucción al ser este último concepto fagocitado por el primero.

Sumado a lo anterior, las distintas iniciativas pertenecientes a estos programas coexistían entre sí como una serie de prácticas desperdigadas, careciendo de una fuerte coordinación central que estructurara sus esfuerzos y estableciera enlaces entre ellas, lo que subordinaba el éxito del trabajo realizado tanto a los intereses y motivaciones de los funcionarios a cargo como al vínculo que eran capaces de establecer con el establecimiento educacional a intervenir. Esta situación llevaba a que los establecimientos se sintieran inundados por una serie de iniciativas ministeriales entre las cuales no percibían una relación, así como una serie de otras problemáticas internas que debieron enfrentar estos programas tales como: dificultades presupuestarias, administrativas y de recursos humanos. Esta situación es relatada por un entrevistado:

“(…) Nosotros le llamábamos un chiringuito, digamos, una cosa chica, 3 personas que estaban en educación y democracia. Y estábamos los drogólogos que éramos yo y teníamos como 6 personas más, después había otras personas que estaban trabajando en temas como de educación ambiental, estaban gentes trabajando en... eran puros temas chicos que fueron como la nueva política, llegaron con la democracia en los 90 ¿ya? ¡Ah!, estaba la mujer también, una señora, la Rosario estaba en el tema mujer y género, sexualidad era todo un tema ¿qué más había? El tema éramos como 4 o 5 kiosquitos que teníamos temas específicos que tratábamos de trabajar en el sistema (...) porque como había tanto chaucheo que le llamábamos nosotros, tanta isleta con su tema que cada uno trataba de meterlo en el colegio porque era como parte de tu éxito profesional, llegaban “ah no vienen los de drogas, ahora llegaron los de sexualidad, vinieron los de medio ambiente, después llegaron los de no sé qué cosa”

E3, A2

Este conjunto de condiciones actuó tensionando componentes del sistema educativo que se encontraban relacionados con la construcción, mantenimiento y fortalecimiento del orden democrático, lo que comenzó a generar inquietud entre los actores políticos al presentarse como una potencial amenaza para la imagen de progreso, equidad y justicia que se tenía del proyecto correspondiente al Estado Chileno post – dictadura. La problematización de estos temas relativos al componente valórico del proceso educativo proporcionó un contexto de mayor sensibilidad frente al desarrollo de las iniciativas de estos programas, los cuales terminaron independizándose del departamento de educación extraescolar.

“Pero de ahí se separó eso (el departamento de educación extraescolar), políticamente no se le fue dando bombo. Bueno, nos quedamos en esto de los programas formativos complementarios y a mí se me ocurrió, digamos, se nos ocurrió nuclearnos en una perspectiva que rompiera un poco los

compartimientos estancos ¿ya? Mi dicho era “tenemos una cosa hermosa pero cada foca en su roca” [risas] cada uno con su tema y uno en estas cosas de tratar de cohesionar empezamos a decir “bueno, busquemos un núcleo de cohesión” y empezamos a mirar los objetivos transversales po’, los objetivos de aprendizaje transversales que antes se llamaban los objetivos fundamentales transversales

E3, A2

Al desligarse del departamento extraescolar, los programas formativos complementarios marcan distancia del carácter recreativo que este vínculo les confería, presentándose como una propuesta más seria que comienza a ganar terreno en lo pedagógico a través de los objetivos fundamentales transversales (OFT). Este componente del currículo es particularmente importante en tanto que permite comprender la agrupación de los programas formativos complementarios en la unidad de apoyo a la transversalidad, así como dimensionar los alcances de una agenda política que buscaba la consolidación del orden democrático y la administración de un modelo de desarrollo instaurado durante la dictadura (PIIE, 2003).

Los OFT surgen en el contexto de la reforma educacional llevada a cabo durante los años 90, siendo incorporados en el marco curricular de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (CMO) (decreto 40 de 1996, decreto 220 de 1998). Su función consistía en orientar el proceso educativo para lograr el desarrollo personal, moral y social de los estudiantes conforme a “ideales nacionalmente compartidos”¹⁸ (MINEDUC, 2003, pp. 10). Estos objetivos poseían un carácter valórico y actitudinal que contrastaba con el carácter instrumental de los CMO, lo que hacía emerger la dicotomía instrumental/valórico con respecto a las finalidades de la enseñanza. La forma en que esta situación fue elaborada en los documentos oficiales obedecía a la distinción progreso técnico/democracia, términos que eran concebidos como opuestos complementarios, donde un proceso educativo de calidad¹⁹ sería aquél que lograra integrarlos armónicamente por

¹⁸ Entre estos ideales se encontraban algunos orientados al fortalecimiento del orden democrático, por ejemplo: vocación por la verdad, justicia, espíritu de servicio, respeto por el otro, tolerancia, respeto por las instituciones, ejercicio de derechos y deberes, entre otros.

¹⁹ Rodríguez (2011) realiza una revisión del concepto de calidad en la educación donde aborda su vínculo con el neoliberalismo y el ámbito empresarial por cuanto su emergencia coincidiría con la crisis del estado de bienestar y el desarrollo de iniciativas privadas para hacerle frente. De esta forma, el énfasis puesto en el concepto de calidad por la reforma educacional de los años 90 y las posteriores iniciativas en materia de política educativa aparece como coherente con un proceso

cuanto esto le permitiría hacer frente a los desafíos que la transición democrática, la globalización, las TIC y el siglo XXI planteaban a la sociedad. Para lograr esto, la propuesta del MINEDUC contemplaba el trabajo en transversalidad, la cual hacía referencia a una forma de enfocar el proceso educativo bajo una concepción holística o de totalidad que lograra articular los OFT y los CMO a través de un trabajo conjunto del currículum que abarcara más de un sector, sub – sector o especialidad (Magendzo, 2001). De esta forma, la transversalidad aparece como la manera de conciliar los aspectos referidos al éxito académico y a la formación valórica en el proceso educativo, donde la encargada a nivel ministerial de colaborar en la implementación de este enfoque era la unidad de apoyo a la transversalidad constituida por aquellas iniciativas anteriormente denominadas programas formativos complementarios.

La conexión de los OFT al ensamblaje de elementos que da origen a la PNCE cumple una función aglutinante que contribuye a estabilizarlo en torno a una preocupación central por la democracia, donde se relacionaría a esta forma de organizar la vida en sociedad con la formación valórica del estudiantado en temáticas como la paz, los derechos humanos y la no violencia. Estos elementos se encuentran al centro del ensamblaje presentando múltiples puntos de conexión que los hacen aparecer como una presencia constante en aquellas propuestas de la época que buscaban una renovación y mejora de la educación. Por ejemplo, es posible encontrar indicios de la ubicuidad de estos elementos y sus relaciones en el hecho de que la mayor parte de los profesionales asociados a la unidad de apoyo a la transversalidad había desarrollado trayectorias profesionales ligadas a iniciativas de trabajo en derechos humanos y democracia o contaba con formación en estas materias. Sumado a lo anterior pueden contarse las distintas iniciativas de capacitación realizadas a funcionarios del MINEDUC en temáticas de educación en valores y educación democrática, las cuales fueron impulsadas por la organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI)²⁰.

Lo anterior, entonces, permite identificar aquellos antecedentes que conforman el cuerpo de conocimientos desde donde emana lo que más tarde sería entendido como convivencia escolar. La democracia, en cuanto forma de organización social y política, aparecía siendo promovida desde el ámbito nacional

de transición democrática que contribuyó a consolidar el modelo neoliberal instaurado durante la dictadura.

²⁰ Junto con su participación en acciones formativas, esta organización tuvo una activa participación en acciones asociadas a la PNCE, como por ejemplo la publicación del texto “convivencia escolar y calidad de la educación” y el informe de investigación “Seguimiento de la política de convivencia escolar”.

e internacional como un escenario ideal a alcanzar, donde el término convivencia se presentaba en referencia a las relaciones sociales y a la vida en sociedad. Esto se ve reflejado en los documentos oficiales de la época, donde el concepto de convivencia puede encontrarse elaborado en la fórmula de “convivencia democrática”. Es en el marco del programa educación y democracia donde pueden encontrarse los primeros registros del trabajo en convivencia escolar puesto que, al presentarse conectado a los OFT, este programa abre una puerta por la cual el trabajo en temáticas de convivencia escolar inicia su ingreso a los establecimientos educacionales pasando a formar parte de las bases que guían la intervención didáctica y el quehacer formativo en las escuelas.

“y yo formo parte entonces de un equipo en el ministerio de educación creando el programa de democracia, educación y democracia, y ahí entonces comienzo eh... a trabajar esto de hacer visible en las escuelas un ámbito del currículum que era muy invisible como es la convivencia ¿sí?, entendida como el espacio donde se ejerce el derecho, pero además aprende a ejercerlo y a respetarlo”

E1, A11

Sin embargo, la frecuencia con que aparece la expresión convivencia democrática va disminuyendo paulatinamente, mientras que la expresión convivencia escolar es utilizada cada vez más. En este proceso convivencia escolar se presenta aparejada a la idea de calidad de la educación siendo entendida como uno de sus componentes, a la vez que convivencia democrática llega a ser entendida como un componente de la convivencia escolar. De esta forma, el aspecto democrático de la convivencia comienza a perder centralidad en cuanto expresión de un proyecto político u horizonte a alcanzar mediante la transmisión de valores en la educación, proceso que se irá profundizando a lo largo de los años. La nueva asociación entre convivencia escolar y calidad de la educación se enmarca en una referencia al espacio y al tiempo del proceso educativo, demarcando así sus fronteras entorno a aquello que tiene lugar en el interior de la escuela y entre los actores que forman parte de ella.

“(...) a mí me empezó a tocar la interacción con otras unidades del ministerio, estaba en diseño el sistema de aseguramiento y gestión de la calidad y bueno esto empezó como “bueno sí”, decían algunos de estos especialistas, en el modelo de gestión debiera haber una parte, eso se llamaba como “problemas de los estudiantes” así como “atención al estudiante” toda esta parte y toda esta cosa. Y empezó este tema de la convivencia ¿no? Y bueno no sé cómo salió el nombre escolar, bueno porque era en las escuelas, a mí no me gustó porque decía “pero el pase escolar, esta cuestión” creo que ahí hay detalles bien descriptivos”

E3, A2

Hasta ahora, la reconstrucción que se ha realizado del ensamblaje de elementos previo a la aparición de la primera PNCE identifica la producción de preocupaciones concretas que tienen un carácter político. Sin embargo, estas son reelaboradas en la forma de preocupaciones abstractas y generalistas que conforman una narrativa de contexto (Ramos 2018), la cual termina enmascarando u oscureciendo las relaciones que se establecen entre dichas preocupaciones y las condiciones que les dieron origen. La producción de esta narrativa de contexto es un proceso que permite justificar la toma de determinadas decisiones, por lo mismo, multiplicidad de contextos pueden ser elaborados en función de los distintos intereses que se encuentren en juego. Es en un seminario internacional desarrollado en la ciudad de Santiago durante octubre del 2002 en donde se genera aquella narrativa de contexto que hace emerger un problema o asunto frente al cual se requiere intervenir, lo que permitiría respaldar la elaboración de la PNCE como una forma de responder a esto.

La narrativa de contexto expuesta en el seminario anteriormente mencionado es enunciada en el discurso de apertura a cargo de la entonces ministra de educación Mariana Aylwin. Aquí, la ministra identifica 3 factores que estarían problematizando los sistemas educativos, a saber, cambios en las Tecnologías de la Información y Comunicación, cambios culturales y cambios en el concepto de familia, reconociendo así la existencia de una situación que es elaborada en términos de una crisis cuyos efectos requieren ser atendidos.

“Las profundas transformaciones mencionadas han llevado a una reformulación - que algunos llaman crisis - de las formas tradicionales de regulación social; el Estado, la iglesia, para nombrar las más emblemáticas. Nos corresponde a nosotros hoy en día, hablar de la escuela”

(MINEDUC, 2002b, pp. 15-16)

Como se aprecia en la cita anterior, esta forma de elaborar el contexto da origen a una crisis que, aunque indirectamente reconocida como tal, conlleva en sus efectos la problematización de instancias que tradicionalmente habrían contribuido a la regulación social, donde la escuela es mencionada como una de ellas. La resolución de dicha crisis implicaría una reformulación de estas instancias, lo que podría desembocar tanto en una regulación social más armónica y una democracia fortalecida, como en una fractura que amenace el orden social. De esta manera se comienza a iluminar aquella relación entre convivencia escolar y gubernamentalidad esbozada en el primer apartado del capítulo I, donde la convivencia escolar se constituye como un objeto de gobierno en cuanto permite establecer un dominio de intervención para gestionar un riesgo potencial a la estabilidad del orden social, frente a lo cual emerge un dispositivo que, se postula, sería la PNCE. Queda así expuesta la trayectoria que va desde aquellas condiciones particulares que

comienzan a generar inquietudes en el sistema educativo, pasando por su elaboración en el marco de una preocupación propia de la transición por la consolidación y mantención del orden democrático, hasta llegar a la narrativa de contexto que permite expresar dichas preocupaciones en la forma de una crisis que requiere atención por parte del estado.

El discurso de apertura de la ministra de educación, en conjunto con las ponencias del seminario, son recogidos en el texto “convivencia escolar y calidad de la educación” (MINEDUC, 2002). En el prólogo de este texto se señala que dicho seminario constó de dos partes, la primera de ellas correspondió a las ponencias de los expertos, mientras que la segunda consistió en talleres de reflexión y levantamiento de información cuya sistematización sirvió como insumo para la elaboración de la PNCE, constituyéndose así este evento como la antesala de la primera política. La PNCE es publicada en diciembre de 2002, conteniendo múltiples referencias a este seminario.

El texto de la política identifica dos principales actores que son puestos en relación, el primero de ellos corresponde al grupo humano conformado por los alumnos, quienes estarían viendo comprometido su derecho a la educación por cuanto una mala convivencia constituiría un obstáculo para el logro de los aprendizajes. El segundo actor correspondería al estado chileno, el cual es llamado a hacerse cargo de la situación dado que constituye su deber garantizar el derecho a la educación para todos los niños, niñas y adolescentes al ratificar la convención internacional sobre los derechos del niño. De esta forma, la manera en que ambos actores son puestos en relación se aleja de la crisis revisada en los párrafos anteriores, aunque mantiene la misma narrativa de contexto, lo que termina oscureciendo aún más las relaciones entre el ensamblaje de elementos que da origen a la política.

b. El hito de la publicación del texto de la política nacional de convivencia escolar y el surgimiento del dispositivo

La publicación del texto correspondiente a la primera PNCE en diciembre del año 2002 se constituye como aquel acontecimiento que marca el surgimiento del dispositivo de la convivencia escolar en Chile. Este acontecimiento implica una redefinición de un campo previo de relaciones de poder y saber, lo que se expresa en el progresivo interés, espacio e importancia que comienza a ganar convivencia escolar

"cuando se crea la primera política los referentes teóricos eran muy escasos y, aquí en Chile casi nulos (...) después empieza a aumentar, ya no era solamente Ana María Arón, empieza qué se yo, Amanda Céspedes ya y

empiezan a aparecer otros, otros que de alguna manera también empiezan a mirar algo que se empieza a mencionar convivencia escolar, los conflictos en la escuela, no sé qué, y empiezan a mirar hacia la escuela y a escribir y a producir sobre eso"

E1, A11

Dicha situación conlleva un aumento de la producción de literatura en torno al tema, entre la que se encuentran libros, tesis, investigaciones, manuales, programas y orientaciones ministeriales. Al realizar una consulta a la base de datos de la biblioteca MINEDUC (Tabla 1) es posible apreciar que en el periodo correspondiente al intervalo entre la primera PNCE y segunda PNCE existe un aumento significativo de las publicaciones referidas a convivencia y violencia escolar, mientras que disminuyen aquellas referidas a educación democrática, en derechos humanos y en valores, lo que continúa aquella tendencia de atenuación del componente democrático que fue tratada en el apartado anterior. Sumado a esto, aparecen textos sobre el tema de educación socioemocional, conectándose a convivencia escolar un nuevo conjunto de conocimientos más cercanos a la psicología. Si bien puede argumentarse que la base de datos de la biblioteca MINEDUC no necesariamente se correspondería con los textos y temas más representativos del periodo, no deja de ser un registro valioso en cuanto su contenido permite entrever qué textos y temas el ministerio ha considerado lo suficientemente relevantes como para su producción o adquisición, conservación y difusión.

Tabla 1

*Textos disponibles en biblioteca Mineduc según temática y año**

Periodo	Convivencia escolar	Violencia escolar	Educación democrática y en DDHH	Educación en valores	Educación socioemocional	Total
2001 y anteriores	7	5	14	14	0	40
2002-2011	15**	14	9	10	2	49
Total	21	19	23	24	2	

Fuente: Elaboración propia

* La consulta fue realizada empleando las temáticas como palabras claves, orientándola a partir de los enfoques de la convivencia que identifican Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019)

** Esta cifra considera el texto de la primera y segunda PNCE

En esta dinámica de aumento progresivo del interés y relevancia en el área, también es posible identificar el surgimiento de la red latinoamericana de convivencia escolar (RLCE) en el año 2003, la cual reunió investigadores de México, Chile y Costa Rica. La RLCE buscó generar un trabajo de articulación entre investigadores y tomadores de decisión a nivel de ministerios de educación, para así propiciar una sinergia entre el campo de la investigación y el campo de la ejecución y diseño de las políticas públicas. El trabajo de la RLCE se vio potenciado

gracias a la convocatoria realizada por la red Innovemos de la UNESCO, la cual ponía a disposición fondos concursables para instituciones dedicadas a la investigación en educación

“Con la convocatoria de la UNESCO se amplió, se amplió la red y se le dio un aporte económico que le permitiera trabajar en una investigación latinoamericana interconectada, a través de un trabajo más sólido que era en el fondo de investigación y ejecución en terreno, no era investigación-acción era una mezcla entre investigación-acción y estudio de casos”

E10, A36

De esta forma, la producción de investigación sobre convivencia escolar recibe un impulso significativo, conformándose como un objeto de estudio en el ámbito educativo que justificaba la inversión de recursos, tiempo y esfuerzos. El principal representante de Chile en la RLCE fue el programa Valores de la Pontificia Universidad Católica, el cual surge en 2001 por la escuela de psicología de dicha universidad y el programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Aparece así la disciplina psicológica ligada a las bases del programa Valores y su trabajo en convivencia escolar, lo que permite que sus conocimientos disciplinares se conecten a la RLCE y, de esta forma, puedan ser movilizados a nivel latinoamericano como un elemento que forma parte de la articulación que esta red buscaba generar entre los funcionarios de los ministerios de educación e investigadores expertos.

La aparición de literatura relativa a temáticas de educación socioemocional y la participación del programa Valores en la RLCE constituyen una muestra de cómo el conocimiento y la disciplina psicológica van paulatinamente conectándose al ensamblaje que conforma el dispositivo de convivencia escolar para terminar instalándose en su seno. Este proceso transcurre lentamente a lo largo de los años, consolidándose en el año 2015 con la publicación de la tercera versión de la PNCE donde aparece la figura de la dupla psicosocial, la cual representa un nuevo actor que ingresa al espacio educativo. Esta figura permite que psicólogos y trabajadores sociales²¹ se incorporen a la escuela, llevando a su interior todo un conjunto de conocimientos especializados propios de ambas profesiones, así como también una base de conocimientos comunes a las ciencias sociales. Sumado a lo anterior, la

²¹ Si bien esto ya era factible desde el año 2008 debido la ley SEP que permite a los sostenedores financiar la contratación de asistentes de la educación profesionales en función de un plan de mejoramiento educativo que entre sus áreas de acción consideraba a convivencia escolar, no es sino hasta la publicación de la tercera PNCE que los psicólogos y trabajadores sociales aparecen formalmente asociados al trabajo en convivencia escolar.

dupla psicosocial tiene la cualidad de constituirse como uno de los actores centrales en convivencia donde, en conjunto con el encargado de convivencia, poseen la jurisdicción profesional sobre el ámbito de la convivencia en la escuela.

Anteriormente, durante el primer capítulo del presente trabajo, se mencionó que en la génesis de un dispositivo es posible distinguir dos momentos. El primero de ellos estaría relacionado con la articulación entre medios y fines, mientras que el segundo haría alusión a cómo el operar del dispositivo daría pie a ciertos efectos inesperados que pueden o no demandarle reorganizaciones para garantizar su continuidad. La articulación entre medios y fines aparece de forma explícita en el texto de la PNCE bajo la forma de cuatro compromisos institucionales que el ministerio de educación estableció con las comunidades educativas. Estos compromisos fueron: 1) Desarrollar orientaciones para la actualización de mecanismos reguladores del comportamiento de los actores educativos y para procedimientos de resolución pacífica de conflictos al interior de las comunidades escolares; 2) Potenciar estilos de gestión escolar democrática y participativa al interior de las comunidades educativas; 3) Fortalecer la práctica pedagógica y desarrollo curricular en Objetivos Fundamentales Transversales referidos a Convivencia; y 4) Implementar estrategias de información, acogida y orientación para la solución de conflictos que se refieran a la convivencia escolar.

Cada uno de los compromisos previamente mencionados se tradujo en el desarrollo de componentes específicos que, siguiendo la distinción de Rose y Miller (2008) revisada en el capítulo I, corresponderían al aspecto tecnológico del dispositivo. El primer compromiso implicaba, entre otras cosas, levantar un estudio nacional sobre violencia en el ámbito escolar, sin embargo, la prioridad para el MINEDUC era emplear el presupuesto en acciones de capacitación docente. Lo anterior motivó a que el equipo de convivencia buscara otras formas de financiamiento, donde aparece el ministerio del interior

"Entonces se genera una alianza entre ministerio de educación y el ministerio de interior y se aplica una encuesta, la encuesta nacional de violencia escolar (...) ¿y por qué a interior le importaba? porque a ellos también les importa saber qué pasa con los fenómenos de violencia en la sociedad y la escuela es parte de ella"

E1, A11

El trabajo conjunto con el ministerio del interior permitió contar con los recursos para llevar a cabo el proyecto de un estudio nacional sobre violencia en el ámbito escolar, aunque esto representó alinearlos con los intereses de dicho actor, a saber, la violencia en su relación con el orden público y la seguridad ciudadana. La encuesta nacional sobre violencia escolar (ENVAE) viene a ser aquel nuevo elemento que surge a partir de esta alianza y pasa a formar parte del dispositivo de

convivencia escolar. De esta forma, la alianza MINEDUC – Interior genera una orientación propia de los dispositivos de seguridad buscando controlar, o al menos tener cierto grado de injerencia, sobre un acontecimiento riesgoso de la población, el cual refiere a la violencia y sus expresiones potencialmente problemáticas para el orden gubernamental, tales como el delito, el vandalismo y las conductas antisociales.

La manera en que la alianza MINEDUC – interior visibiliza el tema de la violencia entra en disputa con otras acciones emanadas desde el mismo compromiso institucional como, por ejemplo, las capacitaciones realizadas a docentes sobre resolución pacífica de conflictos que buscaban posicionar a la mediación como el procedimiento idóneo para su abordaje. La tensión que surge a partir de la ENVAE y el enfoque centrado en la mediación guarda relación con el contraste que se genera entre aquellas visiones que los actores consideraban como la forma más adecuada de manejar el problema de la violencia. Es así como se comienza a definir y visibilizar la dicotomía entre enfoque punitivo v/s enfoque formativo, la cual constituye una tensión que se situará al interior del dispositivo de convivencia escolar y que no logrará resolverse a lo largo de su desarrollo histórico, sino más bien se verá elaborada en función de los distintos énfasis que se otorgarán a uno u otro polo.

“Más adelante empezó a ser muy vigente el tema de la violencia, que la política primera de convivencia lo asumía, pero desde un modo de mirar más bien como la resolución de conflictos, de hecho, había como un anexo a la política, una orientación que era equipos como de mediación, resolución de conflictos, pero no se hablaba derechamente del tema de violencia. En el contexto en el que a mí me tocó conducir, sí se hablaba derechamente del tema de violencia y por lo tanto también, desde la política”

E5, A32

Aquello establecido inicialmente en lo programático de la PNCE presentaba a la violencia como un obstáculo para la formación, donde el lugar que ocupaba su abordaje desde el enfoque punitivo era más bien inexistente o marginal. En el caso del enfoque formativo, los esfuerzos se proyectaban en generar las condiciones para su desarrollo a través del abordaje pacífico de conflictos y la elaboración de normativa escolar, representados en las figuras de la mediación y el reglamento de convivencia respectivamente.

El segundo compromiso se encontraba asociado al desarrollo de iniciativas para abrir nuevos espacios de participación en las escuelas y fortalecer aquellos en los que ya se venía trabajando. Entre estas iniciativas se encuentran los consejos escolares, los cuales buscaban ser un espacio promotor del ejercicio de la

participación democrática al fomentar que sus actores pudieran informarse, opinar y proponer sobre materias relevantes para la gestión escolar.

“Los consejos escolares surgen precisamente con la intención de ser un referente ciudadano en la escuela, y si nosotros estamos diciendo que la escuela es un espacio o debiera ser un espacio de participación democrática para generar aprendizaje significativo, la presencia de los consejos escolares era precisamente como un referente ciudadano, un espacio de diálogo entre los diferentes estamentos”

E1, A11

En el marco de la reforma educacional de los años 90, el MINEDUC impulsó la instalación de equipos de gestión pedagógica que involucraban al director, profesionales con responsabilidades técnicas y un representante de los docentes. De esta experiencia surgen los equipos de gestión ampliados, donde se invitaba a participar a representantes de los alumnos y apoderados. La conformación de estos equipos ampliados tuvo resultados positivos en el mejoramiento de la gestión educativa, razón por la cual se buscó institucionalizarlos mediante los consejos escolares. Los comités de convivencia escolar democrática constituyen otro antecedente de los consejos escolares, estos comités contaban con una composición muy similar a dichos consejos y fueron promovidos por el MINEDUC durante los años 90 en la forma de una progresión de sesiones de trabajo orientadas a incentivar procesos reflexivos en la escuela mediante la realización de un diagnóstico participativo sobre la situación de convivencia en el establecimiento.

De esta forma, se generan una serie de iniciativas que buscan democratizar el espacio educativo estableciendo instancias formales para garantizar el derecho a la participación de los miembros que conforman los distintos estamentos de la comunidad educativa. Estas iniciativas tienden a caracterizarse por visibilizar las voces de los diversos actores que componen la comunidad educativa mediante su representación en equipos de trabajo, sin embargo, las iniciativas no parecen dialogar entre sí por cuanto no se reconoce la continuidad que existe desde los comités de convivencia escolar democrática a los consejos escolares, especialmente en lo referido a cómo la ley sobre violencia escolar entrega a estos últimos atribuciones y responsabilidades en materia de convivencia escolar.

El tercer compromiso dio origen al desarrollo de un mapeo curricular que tenía por objetivo servir de apoyo a los docentes en la implementación de los OAT. Esta iniciativa generó transformaciones significativas en el vínculo entre la UCE y la unidad de apoyo a la transversalidad, donde esta última logra legitimarse como un actor técnicamente competente en el debate educativo a raíz del trabajo correspondiente al mapeo curricular y echando mano a la conexión establecida con los OFT tratada en el apartado anterior del presente capítulo.

“Como te decía, como era la Unidad de Extraescolar antes de ser la de Apoyo a la Transversalidad, no tenía muy buen prestigio por no ser muy conocida, por no ser muy técnica, por no tener mucho conocimiento técnico de lo curricular que era lo que la llevaba dentro de la DEG, pero eso empezó a cambiar, cambió, cambió, cambió mucho, después ya empezó a verse un cambio, sobre todo cuando empezamos a levantar el mapeo curricular que hicimos, que la Unidad de curriculum nunca fue capaz de hacer un mapeo como el que hicimos nosotros (...) Yo creo que, como te decía, ese fue uno de los trabajos más importantes que hicimos para legitimarnos. Ese mapeo, cuando nos sentamos con la UCE, no la podían creer, yo creo que entre que nos legitimamos, pero la UCE como que tuvo que legitimarnos, como que no le quedó otra.”

E6, A33

La unidad de apoyo a la transversalidad se fue convirtiendo paulatinamente en un referente sobre aquellas temáticas en las cuales trabajaba. Al ser dicha unidad legitimada como un núcleo temático de conocimientos especializados, sus funcionarios pasaron a ser reconocidos como expertos técnicos, lo que les abrió las puertas para desempeñar el rol de asesores ministeriales. Tal fue el caso para el equipo de convivencia escolar, lo que significó que aquel enfoque formativo que buscaba promover la PNCE logra movilizarse mediante los asesores ministeriales para amplificarse a través de la posición e influencia de los ministros de educación. De esta forma, el nuevo estatus que adquiere la unidad de apoyo a la transversalidad y sus profesionales asociados aparece como un efecto no previsto a partir de la publicación de la PNCE.

Finalmente, el cuarto compromiso se encuentra asociado a la nueva institucionalidad encarnada en la línea 600 del MINEDUC. A través de la línea 600 se incorporan nuevos actores y lógicas de trabajo en la forma de profesionales abogados, lo que viene a reforzar aquel enfoque de la convivencia escolar desde el derecho que era promovido mediante la Convención Internacional sobre los Derechos del niño

“La Línea 600 eran un par de abogados que estaban ahí. Eran solamente un par de abogados que sabían las normativas que existían, si nosotros éramos un equipo chico, ellos eran más chicos, entonces más bien, claro, estaba la Línea 600 en el sentido de que supuestamente existía, pero más que nada respondían los correos, pero nosotros también les hacíamos consultas cuando a nosotros nos sobrepasaba el tema (...) el enfoque siempre era de Derechos Humanos, es que eso era lo más importante que había en lo que nosotros hacíamos, el enfoque de Derechos Humanos. Y también en la Línea 600, la Línea 600 tenía un enfoque de Derechos Humanos.”

E6, A33

El alcance del trabajo desarrollado por la línea 600 era más bien limitado, concentrándose principalmente en la entrega de información y orientación desde la normativa vigente para la resolución de consultas relativas a situaciones de conflictos en la escuela. Pese a esto, la línea 600 constituye una experiencia trabajo en la entrega de información sobre normativa educacional para el resguardo de derechos y atención ciudadana que sienta las bases para el desarrollo de una institucionalidad más compleja, a saber, la superintendencia de educación.

Tal como se deja entrever en los párrafos anteriores, la puesta en resonancia del conjunto de elementos involucrados en la articulación entre medios y fines posee la cualidad de hacer emerger diversos efectos que originalmente no estaban previstos en lo programático. Sumado a lo que ya ha sido revisado, la promoción del enfoque formativo a través de la elaboración de normativa escolar posee un efecto imprevisto particularmente interesante para comprender evolución del dispositivo de convivencia escolar a lo largo de su desarrollo histórico. Dicho efecto se refiere a los alcances que tuvo la aparición del reglamento de convivencia, cuya adopción por parte de los establecimientos educacionales privilegió la dimensión de regulación conductual asociada al carácter prescriptivo de las normas, en detrimento de su potencial como elemento auxiliar a la formación de los alumnos. Lo anterior tuvo como consecuencia la instauración de un enfoque de la convivencia centrado en lo normativo que, progresivamente, comienza a adquirir un lugar predominante, lo que termina relegando a un segundo plano las aspiraciones de democratización de la escuela presentes inicialmente en la PNCE.

“yo creo que quedó de esa primera Política un concepto que al día de hoy creo que... problematiza la relación, que es una visión más bien normativa de la convivencia, es como que si tenemos buenas normas la convivencia es buena. ¿Sí? Es como que, se entendió... no sé dónde estuvo el error, pero, porque dentro de las estrategias, se impulsó que cada escuela debía tener— y de ahí empezó el concepto de manual de convivencia o reglamento de convivencia (...) por muchos años el ámbito de la convivencia escolar era ajustar el reglamento de convivencia, hacer el reglamento de convivencia, y todo era el reglamento de convivencia. Y entonces siento como que se redujo, hay un reduccionismo del concepto de este ámbito curricular, hay un reduccionismo al tema normativo”

E1, A11

De esta forma, el reglamento de convivencia pasa a ser una tecnología central al dispositivo de convivencia escolar, la cual contribuye a estabilizarlo por cuanto constituye un elemento que se inserta fácilmente en la lógica disciplinaria del espacio educativo y da cabida a la coexistencia de los enfoques formativo y punitivo en un mismo elemento. El logro de esta estabilidad permite la continuidad del operar del dispositivo a lo largo del tiempo y se produce a pesar de las diversas

visiones y enfoques de convivencia escolar. Sin embargo, este logro no descansa exclusivamente en el reglamento de convivencia, sino más bien se relaciona con diversos elementos lo suficientemente flexibles para permitir el desarrollo de los distintos enfoques y absorber las contradicciones que puedan derivar de esta heterogeneidad. Si bien existen periodos en los que es posible identificar la predominancia de iniciativas que promueven un enfoque por sobre otro, su capacidad para conseguirlo queda condicionada a la manera en que los establecimientos educacionales se apropian de dichos elementos, tal como sucede en el caso del reglamento. En el siguiente capítulo se abordará el desarrollo de una infraestructura legal – normativa que posibilita la dinámica de continuidad y estabilidad anteriormente mencionada, profundizando en aquellos elementos que sostienen el reglamento de convivencia como uno de los componentes más visibles de la convivencia escolar.

CAPITULO III: La organización del dominio de intervención constituido por convivencia escolar y las conexiones entre sus elementos

a. Infraestructuración I: el ordenamiento jurídico – normativo en convivencia escolar

Cuando las problematizaciones son exitosas en presentar el problema como un hecho que requiere de la intervención pública surge la configuración de infraestructuración (Ureta, 2014b). Como ya ha sido mencionado en ocasiones anteriores, esta configuración será entendida como aquella infraestructura que se constituye a partir de diversos elementos jurídicos e institucionales que se conectan al dispositivo y habilitan la continuidad de su operatoria. A raíz de lo anterior, en el presente apartado se revisan aquellos elementos que establecen normas y criterios para el área de convivencia escolar, bosquejando así un borrador de aquella infraestructura que permite el operar y la sostenibilidad del dispositivo a lo largo del tiempo.

La ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos del niño (CDN) constituye un primer antecedente en el establecimiento de una estructura de derecho en torno a la infancia y adolescencia, en esta misma línea también aparecen la Constitución Política de la República de Chile (CPR) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Junto con lo anterior, la ley 18.962 de 1990 denominada ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE) es un componente de esta estructura que busca alinearse con aquellos criterios establecidos por la mirada que enfoca a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Dicha ley aparece referenciada en el texto de la primera PNCE como parte del marco legal e institucional que establece los principios rectores²² para fundamentar el desarrollo de una política orientada al trabajo en convivencia escolar. La LOCE es derogada por la ley 20.370 de 2009 denominada Ley General de Educación (LGE), contemplando derechos y deberes para todos los integrantes de la comunidad escolar en cuanto a la convivencia escolar, constituyéndose así en el elemento central a partir del cual se respaldan las siguientes versiones de la PNCE.

²² Estos eran 1) Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho, 2) Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho, 3) La educación como pleno desarrollo de la persona, 4) Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar, 5) La Convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética, 6) Respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y de su familia, 7) Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres y 8) Las Normas de Convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética.

De esta manera, tanto la LOCE como la LGE conforman los cimientos de la arquitectura que soporta el dispositivo de convivencia escolar.

Para sostener el dispositivo de la manera en que fue concebido por el texto de la primera PNCE, se vuelve necesario un ordenamiento jurídico que sirva de apoyo para el desarrollo de aquellos principios rectores y garantías fundamentales derivados de los referentes normativos enunciados en el párrafo anterior. Uno de ellos se relaciona con el ideal de democratización de la escuela promovido por la PNCE, para lo cual se busca abrir espacios institucionalizados que permitan garantizar el derecho a la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Un punto de partida lo constituyen los decretos 524 y 565 de 1990 que aprueban los reglamentos generales correspondientes a los centros de alumnos y centros de padres de padres y apoderados, sumado a esto en 2004 surge la ley 19.979 de jornada escolar completa que en sus artículos 7°, 8° y 9° aprueba la formación de los consejos escolares y cuya reglamentación aparece el año 2005 de la mano del decreto 24, posteriormente aparece la Ley 20.911 en el año 2016 creándose así el plan de formación ciudadana. De esta forma se constituye un componente de la configuración de infraestructuración que junto con sostener el operar del dispositivo, viene a contrarrestar un déficit de espacios de participación heredado de la dictadura

“Primero era la necesidad de que la escuela pudiera tener espacios de participación, de democratización de la participación de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, porque como le digo, era plena transición en donde antes la comunidad educativa no existía, de hecho no existía el concepto, no existía los centros de estudiantes, no había consejos escolares, todo eso se fue desarrollando (...) de la mano de la comprensión de la convivencia escolar, del aprender a convivir, y siempre estuvo el énfasis desde el aprender a convivir con el otro”

E5, A32

Otro ordenamiento jurídico que posibilita el desarrollo de aquellos principios rectores que sostienen la PNCE se encuentra relacionado con velar por el acceso y permanencia de los alumnos en el sistema educacional, buscando así garantizar el derecho a la no discriminación y exclusión arbitraria. Además de las conexiones que se pueden establecer con la CDN (arts. 2, 14 y 23), la CPR (arts. 1, 19), la LOCE y la LGE, aparecen algunos cuerpos legales que abordan específicamente el tema de la no discriminación en el espacio educativo. Al respecto, un hito lo constituye la protección a las trayectorias educativas de estudiantes embarazadas mediante la ley 19.688 del 2000 que incorpora un inciso en el artículo 2° de la LOCE, además del decreto 79 del 2005 que regula dicho inciso. Junto a lo anterior se encuentran otras leyes que se conectan al ámbito educacional y buscan impedir las prácticas discriminatorias, tales como la ley 19.638 de 1999 donde se determina que ninguna

persona podrá ser discriminada en virtud de sus creencias religiosas, la ley 19.779 de 2001 que establece normas relativas al VIH señalando que los establecimientos educacionales no podrán condicionar el ingreso, permanencia o promoción de los alumnos a encontrarse afectados por este virus, la ley 19.284²³ de integración social de personas con discapacidad y la ley 20.845 de inclusión escolar que insta la gratuidad en establecimientos que reciben aportes del estado y elimina los requisitos de admisión que constituyen mecanismos de discriminación contra los estudiantes y sus familias, además de exigir a los Consejos Escolares dedicar al menos una de sus sesiones a revisar y aprobar los reglamentos y normativas de convivencia institucionales.

A diferencia de lo que sucede con la normativa relativa a participación, la mayor parte de aquella normativa relacionada con la no discriminación se encuentra conectada a casos particulares de connotación pública que adquieren una amplia exposición mediática²⁴ (UDP, 2003), un ejemplo de esto lo constituye la ley 20.609 de 2012 que establece medidas contra la discriminación, la cual es conocida informalmente como “ley Zamudio”²⁵ debido a su asociación con el asesinato de Daniel Zamudio a manos de adherentes a la ideología Neonazi. De esta forma, existe un componente de la infraestructura legal – normativa del dispositivo de convivencia escolar cuya construcción se impulsa a partir del malestar social generado por situaciones de discriminación, donde la ausencia de espacios de participación no pareciera despertar la misma indignación en la opinión pública ni movilizar una respuesta institucional de igual magnitud.

Junto a las disposiciones sobre los consejos escolares ya revisadas, la ley 19.979 introduce otras modificaciones en el decreto con fuerza de ley número 2 (DFL 2) relativas a las condiciones que los establecimientos educacionales deben cumplir para recibir la subvención. Entre estas aparece la obligatoriedad de contar con un reglamento adecuado a ciertos criterios mínimos, a saber, principio de legalidad, principio de debido proceso, requisito de información a los padres e improcedencia de medidas contra el alumno por deudas impagas. De esta manera, la ley 19.979 contribuye tanto al desarrollo de los reglamentos en cuanto aspecto tecnológico central al dispositivo como a la realización de un principio rector que

²³ Esta fue derogada por la ley 20.422 de 2010 la cual sigue la misma lógica de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad

²⁴ Por ejemplo, el caso judicial “Carabantes contra Araya”, Corte de Apelaciones de La Serena, rol 21.633, del 25 de diciembre de 1997 que desembocó en una denuncia contra el Estado de Chile ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

²⁵ Si bien los orígenes de esta ley se remontan al 2005, su promulgación el 2012 obedece a la urgencia que se le concedió debido al asesinato de Daniel Zamudio

toma a las normas de convivencia como un punto de encuentro entre el derecho y la ética, considerando a estas como una expresión práctica de los derechos humanos en el espacio escolar. Los reglamentos de convivencia no pretendían ser solamente un marco normativo que regulara las interacciones entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, sino más bien buscaban convertirse en un instrumento para la formación de los estudiantes en la vida democrática. Para lo anterior se consideraba fundamental que el reglamento propendiera a la instauración de formas de relación más democráticas en la escuela, sin embargo, los estudios nacionales sobre reglamentos realizados durante los años 2008 (Casas et al, 2008) y 2019 (Mena et al, 2021) revelaron una serie de deficiencias en la materialización de este objetivo, las cuales se refieren a dos ámbitos: aquellas relativas a la forma que adoptan los procesos de elaboración, actualización y socialización del reglamento y aquellas relativas al contenido de los reglamentos.

Con respecto al primer ámbito, se constata una progresiva burocratización del proceso como consecuencia de una preocupación tanto por asegurar su legalidad y ajuste a la normativa vigente como por evitar sanciones de la superintendencia de educación, lo cual genera una repetición mecánica de actividades con fines administrativos como, por ejemplo, la entrega del reglamento al momento de matrícula o su lectura en la primera reunión de apoderados. En cuanto al segundo ámbito, se constata una omisión de normas o mecanismos para garantizar la no discriminación de los miembros de la comunidad educativa, así como una dificultad para plasmar de forma concreta el debido proceso y asumir a los estudiantes como sujetos de derecho. Este último punto se evidencia en los reiterados intentos por normar de manera autoritaria aspectos relativos a la vida privada de los estudiantes como serían las expresiones de afecto entre parejas y la presentación personal. Los reglamentos tienden a ser particularmente enfáticos en el tema de la presentación personal y el uso del uniforme, lo que entrega señales acerca del lugar que ocupan la homogeneidad y uniformidad como valores cardinales para la escuela en contraposición a una falta de apreciación por la diversidad, las minorías y la expresión individual. En cuanto tecnología, los reglamentos se alejan de su concepción inicial como herramienta para la democratización del espacio educativo y terminan siendo utilizados para reproducir, mediante un enfoque punitivo, prácticas y actitudes arraigadas en la sociedad desde la dictadura como, por ejemplo, el autoritarismo o la intolerancia a la diversidad y las minorías.

Un componente que entrega un empuje importante al desarrollo del dispositivo tiene que ver con la ley 20.248 de subvención escolar preferencial (SEP) promulgada el año 2008, la cual otorga a los colegios un aumento de recursos económicos en función de su porcentaje de alumnos con alta vulnerabilidad socioeconómica. Estos recursos adicionales quedan condicionados a la elaboración

de un plan de mejoramiento educativo (PME) por parte del establecimiento educacional, donde su distribución obedece a las cuatro áreas de proceso que identifica el modelo de calidad de la gestión escolar (MINEDUC, s/f), entre las cuales se encuentra convivencia escolar. De esta forma, la inyección de recursos que recibe convivencia escolar puede contribuir a la puesta en práctica de los principios rectores al permitir el desarrollo de iniciativas y actividades alineadas con ellos, donde la ley identifica:

“Acciones en el área de convivencia escolar, tales como apoyo psicológico y de asistencia social a los alumnos y a sus familias; mejoramiento de la convivencia y gestión del clima escolar; fortalecimiento del Consejo Escolar; fortalecimiento de las familias y de los apoderados en el vínculo educativo y afectivo con los alumnos y la escuela; apoyos a los aprendizajes de todos los alumnos, y contratación de personal idóneo para el logro de las acciones mencionadas en este número, entre otras.”

(Ley 20.248, art. 8°, núm. 3)

La inclusión de convivencia escolar en los PME gracias a la ley SEP consolida y formaliza su asociación con el concepto de calidad educativa, pasando a ser entendida por los establecimientos educacionales como un componente relevante de la gestión educacional, lo que amplía su visibilidad en las escuelas.

Una última normativa por revisar en el presente apartado surge más cercana a la cuarta versión de la PNCE y se refiere a la ley 21.128 promulgada durante el año 2018 que se denominó ley aula segura. Esta ley busca dotar a los directores de mayores atribuciones para aplicar las sanciones de expulsión y cancelación de matrícula, así como disminuir el tiempo que toma hacer efectiva una medida de expulsión. La tramitación del proyecto de ley aula segura es solicitada mediante mensaje presidencial el 25 de septiembre de 2018 y suscitó una fuerte polémica entre diversos actores como, por ejemplo, el colegio de profesores, representantes de ONGs e investigadores²⁶ y expertos afines al área de convivencia escolar. El

²⁶ Al respecto puede consultarse el número 1 del año 2018 de la revista académica psicoperspectivas que reúne artículos en torno a la temática de violencia escolar con la finalidad de contribuir a la revisión crítica de las tensiones en las políticas sobre violencia y convivencia escolar. En la editorial de dicho número se menciona la ley de aula segura, destacando el hecho de que “Más de 30 investigadores chilenos sobre violencia escolar y convivencia escolar unieron fuerzas, firmaron dos declaraciones públicas y participaron como expertos en la Cámara de Diputados, en el Senado y en más de 30 foros de televisión, radio y periódicos, argumentando en contra del proyecto de ley. El argumento fue que las medidas punitivas de tolerancia cero para abordar la violencia escolar y la seguridad escolar no solo han demostrado ser ineficaces a nivel internacional, sino que pueden causar más daño

carácter polémico de aula segura se hallaba relacionado con su marcada orientación punitiva, la cual entraba en conflicto con los esfuerzos desarrollados hasta el momento para la promoción del enfoque formativo lo que, sumado a la exposición mediática que recibió el proyecto de ley, desembocó en una polarización del debate público entorno a la iniciativa. A lo anterior se sumaban las críticas relativas a que el proyecto de ley buscaba instaurar una legislación nacional a partir de los episodios de violencia ocurridos en solo 7 liceos emblemáticos de la comuna de Santiago, sin atender a las causas de dicha violencia en particular ni contribuir a la construcción de una paz duradera en las escuelas del país (TV Senado, 2018). Uno de los elementos que adquiere centralidad en los debates del proyecto de ley tenía que ver con el denominado debido proceso, donde se cuestionaba en qué medida el proyecto le daba cabida y cómo producía una resignificación de este desde su concepción inicial como garantía democrática hacia la judicialización y burocratización del espacio educativo (Historia de Ley N° 21.128, 2018).

Las controversias en torno a la ley aula segura muestran que la tensión existente entre enfoque punitivo y formativo nunca llega a resolverse. Como se ha expuesto en el presente apartado, el desarrollo de la infraestructura puede favorecer el despliegue de estos enfoques contando así con periodos en que la orientación del dispositivo se inclina hacia uno u otro polo. Sin embargo, esto es un proceso que se encuentra permanentemente abierto debido al carácter dinámico tanto del dispositivo como de su objeto de gobierno y a que su infraestructura está en constante desarrollo. En el siguiente apartado se examinan dos normativas correspondientes al año 2011 debido a que su relevancia para el dispositivo amerita un tratamiento por separado.

b. Infraestructuración II: la creación de una nueva institucionalidad y la instauración de mediciones

El año 2011 marca un hito debido a la promulgación de dos leyes que originan desarrollos tecnológicos cuyos efectos implican reconfiguraciones significativas en la orientación del dispositivo. La primera de estas leyes corresponde a la ley 20.536 denominada ley sobre violencia escolar (LSVE), la cual busca contribuir al abordaje de las situaciones de violencia en la escuela incorporando una tipología y graduación de las faltas en los reglamentos internos, sanciones para aquellos establecimientos que no adopten medidas frente a situaciones de violencia, un plan de gestión de la convivencia escolar y la introducción de dos nuevos actores en el espacio educativo, a saber, el encargado de convivencia y el comité de buena

a un sistema escolar ya altamente segregado y excluyente como el chileno” (López, Ascorra, Litichever y Ochoa, 2019, pp. 6)

convivencia²⁷. El proceso de construcción de esta ley permite ver cómo se despliega de forma explícita una tensión que venía siendo elaborada al interior del dispositivo, la cual se refiere a la contraposición entre enfoque formativo v/s enfoque punitivo como aquella forma más adecuada para manejar el problema de la violencia. En el capítulo anterior se revisó la alianza Mineduc – interior para exponer esta tensión, desde donde es posible trazar una continuidad hasta la LSVE por cuanto son precisamente los datos de la ENVAE aquellos que sirven de insumo para fundamentar la necesidad de regular el ámbito de la violencia al interior de las escuelas. Sin embargo, existían una serie de aspectos que limitaban la comparabilidad entre las distintas aplicaciones de esta encuesta, poniendo en entredicho aquellas conclusiones que pudieran sacarse sobre el aumento o disminución de la violencia escolar a lo largo de los años

“No hay continuidad que permita comparar y aparte que también se modificaron las metodologías y los focos con los cual se aplicaba la encuesta, entonces tampoco era posible comparar de un año a otro, creo que esos errores metodológicos tienen costos enormes para poder interpretar y poder hacer un monitoreo del trabajo que se hace (...) entonces vuelve de nuevo la pregunta ¿cómo podemos comparar y decir si estamos mejor o peor que antes?”

E2, A14

Otro elemento que permite trazar la continuidad desde la ENVAE hacia la LSVE es el enfoque punitivo como forma de abordar la violencia. Originalmente el proyecto de ley de la LSVE poseía una fuerte orientación punitiva, siendo concebido como una propuesta para respaldar a los establecimientos educacionales en la aplicación de sanciones y reforzar sus atribuciones para definirlas. Para justificar el proyecto de ley se apelaba, además de la ENVAE, a unos estudios realizados por UNICEF y la fundación paz ciudadana, complementando estos antecedentes con casos de connotación pública²⁸. Entre estos antecedentes destaca un fallo de la corte suprema que establece la legalidad de una medida de expulsión aplicada por un colegio a raíz de los dichos homofóbicos y racistas de un estudiante contra su compañero de curso, donde dicho fallo resumiría el espíritu del proyecto de ley al reconocer “el derecho que tiene un colegio a enfrentar un caso de hostigamiento y

²⁷ Dicho comité queda homologado a los consejos escolares, reforzando así sus atribuciones en materia de convivencia escolar. De esta forma, el comité de buena convivencia pasa a ser un nuevo actor solo en aquellos colegios que no reciben subvención estatal y no cuentan con consejos escolares.

²⁸ Por ejemplo, el suicidio de Pamela Pizarro en Iquique el 2006 debido al hostigamiento del que fue víctima y las lesiones graves de Vicente Gamboa al caer por un ventanal mientras escapaba de sus agresores.

acoso en contra de un alumno y aplicar las sanciones por drásticas que sean “(Historia de Ley N° 20.536, 2011, pp.4), sin considerar que la naturaleza de una sanción como la expulsión tiene poco impacto en modificar las conductas violentas del estudiante y reparar el daño causado a la víctima.

A medida que el proyecto de la LSVE fue avanzando por las etapas correspondientes comenzaron a surgir diversas críticas sobre su orientación punitiva, las cuales provenían tanto de investigadores y académicos en el rol de consultores externos como de otros actores políticos. Es precisamente a través de estos asesores que se introduce la figura del encargado de convivencia, sin embargo, la forma en que se incorpora a la LSVE no considera un perfil profesional para este actor ni una serie de aspectos de orden práctico, lo que genera confusión respecto de otros actores ya existentes en la escuela como el orientador y el inspector general. Junto a esto, la poca precisión con que fue incorporada la figura del encargado de convivencia da pie a que su rol pueda ser enfocado tanto desde lo formativo como lo punitivo. Al respecto un entrevistado que formó parte del proceso señala

“Participé como consultor en el Congreso, en la comisión de educación del Congreso, en nuestra presentación yo me acuerdo de haber defendido la hipótesis o la propuesta de que, así como en la escuela como había un jefe de UTP que estaba a cargo de toda la formación académica, hubiese en el mismo nivel un encargado de convivencia escolar que se preocupara de esta otra parte (...) entonces esa fue mi propuesta a la Comisión de Educación del Congreso de la Cámara, y que en definitiva fue lo que quedó, no tal vez como yo lo había propuesto, como a mí me hubiese gustado que quedara, que fuese una institución dentro de la escuela así como era UTP, que tuviesen igual poder, igualdad de recursos, igualdad de importancia– quedó, pero así, desbalanceado. Quedó con el nombre de “encargado de convivencia”, así como había un “encargado de UTP”, un encargado de convivencia, pero igual quedó algo. Y ese encargado de convivencia que no se perfiló, no se le implicaron cuál eran sus funciones, su rol, cómo se debe hacer el contrato, cuántas horas ni cuánta plata, eso no quedó en la Ley”

E8, A34

La intención de los asesores era fortalecer la presencia del enfoque formativo en la LSVE, para lo cual se propuso que el encargado de convivencia fuera un actor con un rol pedagógico protagónico al interior de la escuela, así como también se realizaron ciertas orientaciones sobre las medidas reparatorias y la necesidad de trabajar con el alumno que ejerció violencia para modificar esas conductas. Pese a esto, gran parte de las recomendaciones provenientes de los expertos no terminan siendo incorporadas en la LSVE, a lo que se suma el efecto imprevisto que tuvo la aparición del encargado de convivencia, generándose una centralización de la responsabilidad de la convivencia escolar en este actor.

“Ya el nombre es una contradicción porque en la misma Ley dice “la convivencia escolar es la coexistencia entre todos los actores de la comunidad escolar, y es responsabilidad de todos y todas”. Pero vamos a tener un encargado. Y tú vas a los encargados y lo que han hecho los profesores y profesoras es “encárguese usted, encárguese usted”, derivan, han derivado en esa persona con o sin formación de lo que estamos hablando, la gestión de las dificultades y de los conflictos de distinto nivel, de distinto nivel: leve, grave, gravísimo ¡pum! a la unidad de convivencia, al encargado, a la encargada. Entonces esto que podría haber sido un plus, hoy día es un problema.”

E1, A11

Para hacer frente a esta situación la tercera PNCE introduce la figura de los equipos de convivencia escolar, la cual es reforzada con la cuarta PNCE y algunos documentos orientadores. Estos equipos buscaban ser una oportunidad para el trabajo interdisciplinario y así contribuir al desarrollo de una mirada integral en torno a convivencia escolar, para lo cual se propuso que en su conformación mínima debiesen estar presentes los siguientes actores: encargado de convivencia, orientador, inspector general y profesionales de apoyo psicosocial como psicólogos y trabajadores sociales (MINEDUC, 2017). Junto con esto, la tercera PNCE estableció como uno de sus ejes estratégicos de trabajo para el periodo 2015-2018 que los establecimientos educacionales contaran con encargados de convivencia y duplas psicosociales con una carga horaria de 44 horas semanales, lo que representa la extensión en el sistema educacional de la lógica psicosocial asociada a convivencia escolar en el periodo anteriormente mencionado. De esta forma, la tercera PNCE introduce la idea de conformar equipos de trabajo interdisciplinarios para la convivencia escolar y otorga el puntapié inicial a aquel movimiento que posiciona lo psicosocial como un elemento propio del trabajo en convivencia escolar, consolidando así el vínculo entre convivencia escolar y disciplinas de las ciencias sociales como la psicología y el trabajo social.

Otro aspecto que constituyó una fuente de controversia durante los debates de la LSVE fue la aparición del concepto de bullying, a partir de lo cual se hacía énfasis en su definición para diferenciarlo de la violencia y el maltrato con la finalidad de cautelar que la ley efectivamente regulara aquello que pretendía abordar. Si bien dicho concepto ya era utilizado por los investigadores nacionales desde el 2000 y circulaba ampliamente en las redes académicas internacionales, fueron los medios de comunicación quienes permitieron su constitución como realidad cotidiana y tema de relevancia pública (Valenzuela y Ramos, 2017), lo que dio pie a una voluntad política por ocuparse del tema de forma urgente. Un ejemplo de esto puede verse en las declaraciones del ministro de educación durante la discusión general del proyecto de ley el 28 de septiembre de 2010

“Les pido a los señores Senadores el máximo de celeridad en el despacho de este proyecto. La verdad es que él surgió de esta propia Corporación, y el Gobierno decidió ponerle urgencia (...) pido que se le dé el mayor apoyo posible a la iniciativa, señor presidente. Junto con algunos señores Senadores hemos contraído el compromiso de que el año escolar 2011 se inicie con una ley vigente sobre el maltrato escolar”

(Historia de Ley 20.536, 2011, pp. 32-33)

Pese a que en el texto de la LSVE no se utiliza el término bullying, sino más bien acoso escolar, la ley quedó asociada al primero tanto en los medios de comunicación como en los documentos del MINEDUC, por ejemplo, la segunda PNCE señala que la LSVE “Define lo que se entenderá por convivencia escolar y por acoso escolar permanente o bullying” (pp. 7). De esta forma, el concepto de bullying pasa a formar parte del conjunto de leyes, discursos, teorías y definiciones que conforman el dispositivo, entregándole una orientación hacia la gestión de la violencia coherente con la lógica de la seguridad interior, lo que se ve reforzado con el lanzamiento del plan escuela segura por parte del gobierno en el año 2012.

La segunda ley que aparece el año 2011 corresponde a la ley 20.529 que crea el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación (SAC), originando una nueva institucionalidad que se suma a la LSVE en lo referido a la regulación del ámbito de la convivencia escolar. El SAC se compone de cuatro actores: el ministerio de educación, el consejo nacional de educación, la agencia de la calidad de la educación y la superintendencia de educación, donde son los dos últimos quienes contribuyen a darle forma a un sistema de rendición de cuentas que se incorpora al dispositivo. La superintendencia posee principalmente un rol fiscalizador, velando por el cumplimiento de la normativa educacional y el resguardo de derechos mediante la atención de consultas ciudadanas, mientras que la agencia se concentra en evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes e informar los resultados de dichas evaluaciones, además de ofrecer orientaciones a los establecimientos educacionales para la mejora de su desempeño. La superintendencia se convierte en un elemento fundamental del proceso de infraestructuración por cuanto cautela el cumplimiento de aquella normativa educacional ligada a convivencia escolar, entre la que se encuentra la LSVE, constituyendo así un mecanismo de coerción para que los establecimientos educacionales implementen las medidas y acciones en materia de convivencia escolar que establece la ley, haciendo uso de variadas sanciones en caso incumplimiento.

En cuanto a la agencia, su relevancia en términos de infraestructura guarda relación con que conecta un componente de evaluación asociado a un sistema de medición ya instaurado en el ámbito nacional, a saber, el Sistema de Medición de

la Calidad de la Educación (SIMCE)²⁹. Esto ocurre mediante los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) que fueron establecidos el año 2013 mediante el decreto 381 y se presentan en la forma de cuestionarios anexos al SIMCE. Los IDPS buscan entregar información sobre aspectos complementarios al logro académico evaluado por el SIMCE, entre estos indicadores se encuentra uno con el nombre de clima de convivencia escolar que “considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento” (MINEDUC. 2014, pp. 26). Al incorporarse el concepto clima de convivencia escolar dentro de la terminología empleada por los documentos ministeriales y la normativa educacional³⁰ el objeto de gobierno constituido por la convivencia escolar se vuelve medible y, por lo tanto, mejorable u optimizable.

Entre aquello que el concepto clima de convivencia escolar incorpora a la construcción del objeto de gobierno se encuentra su asociación a las percepciones de los actores individuales sobre las formas de relación en el espacio educativo. Lo anterior continúa profundizando en el distanciamiento que experimenta convivencia escolar desde su concepción inicial como proyecto democratizador del espacio educativo y la sociedad, llevando esto a soslayar aquellos aspectos de la convivencia escolar que pudiesen presentar un cariz más político. De esta forma, el concepto de clima viene a psicologizar la convivencia al elaborarla en los términos de percepciones y actitudes con respecto a un determinado ambiente, el cual se encontraría estructurado en torno a las dimensiones de respeto, organización y seguridad. La preocupación por los ambientes aparece como propia del poder gubernamental, donde se buscaría intervenir sobre ellos mediante los dispositivos de seguridad, los cuales “acondicionarían” un ambiente que favorezca y regule cierto tipo de movilidad y conducta (Castro – Gómez, 2010).

En síntesis, los establecimientos educacionales se ven expuestos a una serie de presiones introducidas por la LSVE y el SAC que adoptan la a forma de sanciones, fiscalizaciones y sistemas de evaluación. Estos elementos de la

²⁹ Al respecto, el trabajo de Ramos y Falabella (2020) aborda el sistema de evaluación educacional en Chile desde una perspectiva de la gubernamentalidad empleando el concepto de dispositivo, de una forma que es coherente con el presente trabajo.

³⁰ Si bien el concepto era empleado por investigadores del ámbito nacional desde mediados de los 90’ y principios de los 2000 (véase, por ejemplo: Milicic y Arón, 1999, 2000 y Cornejo y Redondo, 2001, es con la segunda versión de la PNCE publicada el año 2011 cuando el concepto aparece en los documentos oficiales del ministerio de educación, de forma similar a lo que sucede con el concepto de bullying.

infraestructura – jurídico normativa materializados durante el año 2011 favorecen el despliegue del enfoque punitivo por sobre el formativo, lo que contrasta con la orientación más formativa que se intentaba promover a través de la PNCE, evidenciando así una desconexión entre el ámbito legislativo y la visión tanto de los funcionarios ministeriales como de los investigadores expertos. La LSVE logra posicionar a la violencia como una de las principales problemáticas a abordar mediante convivencia escolar, manteniendo la racionalidad gubernamental orientada a la conducción de las conductas como forma de gestionar un riesgo potencial a la estabilidad del orden social, pero desplazando el foco de trabajo desde la consolidación y fortalecimiento del orden democrático hacia el combate y erradicación de la violencia. Al respecto una entrevistada señala:

“Creo que la ley de violencia escolar entró en una tensión contradictoria con las políticas de convivencia escolar en Chile (...) la Ley abordó el tema de la convivencia desde un enfoque punitivo, estrictamente muy protocolar, muy de gestión desde la convivencia pero desde un punto de vista de que existiesen protocolos, el manual de convivencia, el reglamento, que existieran ciertos procedimientos, la multa a las escuelas donde se hacía bullying y no se abordaba el tema (...) entonces tenías por un lado, las políticas de convivencia en Chile que han sido bastante buenas, que están abordadas desde un enfoque más bien formativo, y por el otro lado tú tenías la ley de violencia que está abordada desde un enfoque punitivo y más bien de la lógica de rendición de cuentas, articulada por la Superintendencia de Educación y con la Agencia de la Calidad de la Educación, que burocratizó también el tema de la convivencia.”

E10, A36

Lo anterior termina acotando el trabajo en convivencia escolar a los temas normativos en la escuela. Esto profundiza aquel énfasis en la dimensión de regulación conductual que se genera como efecto imprevisto por del desarrollo de los reglamentos de convivencia, contribuyendo así al enfoque de la convivencia centrado en lo normativo y más cercano a lo punitivo.

El presente capítulo intentó entregar una imagen del complejo entramado compuesto por leyes, políticas y orientaciones técnicas que sirven de infraestructura para sostener el operar del dispositivo de convivencia escolar. En el siguiente apartado se pasa revista de forma sintética al recorrido del dispositivo de convivencia escolar, revisitando algunos de los elementos que forman parte de su ensamblaje y fueron tratados en los capítulos anteriores. Finalmente, se cierra reflexionando sobre las limitaciones que, para la presente investigación, representa el centrarse solamente los aspectos referidos a diseño, surgimiento y evolución del dispositivo de convivencia escolar, dejando de lado sus efectos.

COMENTARIOS FINALES

a. La trayectoria del dispositivo de convivencia escolar: un recorrido marcado por su carácter práctico y la oscilación entre lo formativo – punitivo

La presente investigación abordó la política nacional de convivencia escolar de una manera amplia que permitiera ir más allá del texto oficial de la política, considerando todo aquel entramado de elementos y relaciones del que dicho texto forma parte y que, en mayor o menor medida, le dan forma a la política en la realidad cotidiana de las escuelas. Para esto se puso énfasis en su carácter procesual, empleando la noción de dispositivo como un constructo teórico que permitiera abarcar tanto la composición de la red que conforma la política, como también la dinámica entre medios y fines que se da con relación a las interacciones entre los elementos de esta red. Desde ese punto de partida el trabajo se abocó a indagar en los movimientos y las formas de configuración seguidos por la red de elementos heterogéneos que permitieron el surgimiento de la primera PNCE y sostuvieron su evolución en Chile durante el periodo de 2002-2019.

Rastrear los elementos y las relaciones que han formado parte del dispositivo a lo largo de los años constituyó un desafío metodológico, debido al oscurecimiento que generan los procesos políticos y ministeriales implicados en su trayectoria histórica, los cuales se encuentran enmarcados en una cultura de conocimientos técnicos que dificultan su comprensión y acceso a actores no especializados. Otro aspecto que contribuye a este oscurecimiento es la dificultad para acceder a algunos textos por la ausencia de sus registros, particularmente aquellos referidos al periodo anterior a la década del 2000. Todo esto produce la imagen ilusoria de un todo coherente, cuando en verdad el desarrollo y evolución del dispositivo se trata de un proceso plagado de discontinuidades y accidentes, tal como evidencia la alta heterogeneidad de elementos que lo conforman. Lo anterior se tradujo en la necesidad de realizar un tratamiento minucioso de los textos y entrevistas, el cual estuvo enfocado en las relaciones de intertextualidad que permitieran iluminar el recorrido histórico del dispositivo, desenredando así el ovillo de elementos y relaciones que lo componen para desplegar su entramado.

Aproximarse a la trayectoria histórica del dispositivo haciendo el recorrido desde lo general a lo particular y viceversa permite apreciarlo de manera panorámica, donde es posible constatar la coexistencia de diversas lógicas y prioridades que dan origen a una dinámica de estabilidad – inestabilidad. Esto solicita constantes reorganizaciones al ensamblaje de elementos que conforma dispositivo, las cuales son posibles gracias a la existencia de una infraestructura lo suficientemente flexible para dar cabida a ello. De esta forma el dispositivo puede hacer frente a los momentos de inestabilidad y así mantener su integridad, lo que usualmente suele ampliar aquellos límites del dispositivo que definen un dominio de intervención al

interior de las escuelas y el sistema educativo. Entre aquellas lógicas que empujan en diferentes direcciones destaca la contraposición que se produce entre el enfoque punitivo y el enfoque formativo de la convivencia escolar. Esta tensión caracterizaría el desarrollo del dispositivo sin resolverse nunca por completo ni de manera definitiva, sino más bien siendo elaborada por cada escuela en particular. Tal como señala un entrevistado

“no sé si se ha ido resolviendo, eso pasa por momentos, por etapas, y es difícil sobre esto hablar en general porque esa tensión se resuelve muchas veces en cada colegio, en cada unidad educativa, o en cada localidad, dependiendo de la maestría que tenga el profesor o el sostenedor o el director de la escuela, esas tensiones se resuelven en la práctica, pero no en la teoría. Esa tensión no se va a resolver nunca en teoría porque son como grupos distintos que siempre van a estar tensionados. En algunos momentos, en alguna época, en algún lugar, en alguna escuela, con algunos directores, con algunos profesores, con algunos estudiantes se logra esa tensión hacerla productiva, hacerla crecedora”

E8, A34

Pese a esto, tal como ya ha sido expuesto en los capítulos II y III del presente trabajo, resulta evidente que los distintos desarrollos del dispositivo buscan conducirlo hacia la instalación de uno u otro enfoque. Un caso particularmente ilustrativo de la tensión entre enfoque punitivo y formativo y sus distintas formas de resolución lo constituyen los reglamentos de convivencia. En un inicio el reglamento es concebido como una herramienta para la formación del alumnado, pero se genera un inesperado énfasis en lo normativo por parte de las escuelas, centrándose estas en la definición de faltas y aplicación de sanciones, adquiriendo una orientación punitiva. Esto respondería a la lógica del poder disciplinario, sin embargo, los reglamentos en la lógica formativa serían propios de la gubernamentalidad neoliberal, por cuanto buscan producir un sujeto autónomo y autorregulado que se informe acerca de las faltas, las sanciones y la gradualidad que propone el reglamento para así tomar decisiones sobre cómo orientar su conducta

El ensamblado del dispositivo sucedió de forma paulatina, donde sus primeros antecedentes pueden encontrarse en la década de 1990 a través del programa educación y democracia, los comités de convivencia escolar democrática, los intentos de la UNESCO por construir una cultura de paz y no violencia a través de la educación, la ratificación de la CDN y el ingreso de los OFT en la reforma curricular. En este ensamblaje es posible distinguir elementos tan diversos como: regulaciones legales, indicadores, estándares, conocimientos disciplinarios, discursos de justificación, orientaciones, instituciones, entre otros. De igual manera, se pueden identificar algunos actores que han jugado un rol fundamental en la constitución del dispositivo como, por ejemplo, funcionarios ministeriales,

investigadores y expertos, actores políticos, y ONGs, entre las que destacan UNESCO, OEI y UNICEF.

Los distintos elementos ya mencionados se erigen como nodos en la red que conforma el dispositivo, articulándose entre sí mediante relaciones de saber y poder que dan forma al entramado de la red y, consecuentemente, terminan orientando su desarrollo. Al observar los distintos actores y sus relaciones se abre una ventana a la naturaleza de sus intereses, donde adquieren relevancia tanto las motivaciones que les subyacen como la forma en que intentan influir sobre el desarrollo de la PNCE y el dominio de intervención constituido por la convivencia escolar. En este sentido, vale la pena listar algunos de estos actores para ilustrar el punto anteriormente planteado y así contribuir a la comprensión de cómo los intereses de los actores se relacionan con los distintos énfasis y matices que se han impreso sobre la PNCE (Tabla 2). Si bien se reconoce la existencia de múltiples actores cuyas voces tienen incidencia en la orientación que va adoptando el desarrollo del dispositivo, el trabajo realizado permite identificar y describir el aporte de un breve número de actores que, sin embargo, destacan por el lugar central que han ocupado en este proceso.

Tabla 2

Principales actores e intereses que han influido sobre el desarrollo de la convivencia escolar

actores	Intereses	A qué responde el interés	En qué se expresa
UNESCO	Generar una cultura de paz	Erradicar la cultura de guerra que había quedado instalada por la guerra fría	La declaración del año 2000 como año internacional de la cultura de la paz y la promoción de iniciativas que buscaban que los países miembros desarrollaran políticas educacionales orientadas hacia una educación para la paz
El currículo y el estado chileno	Fortalecimiento de las competencias democráticas en la población	Necesidad de fortalecer y consolidar la democracia en la transición desde la dictadura	La formulación de los OFT y la promoción de su trabajo a través de la transversalidad en la escuela
OEI	Promover la formación en Democracia y Ciudadanía para la Garantía de los Derechos Humanos	Resguardar el derecho a la educación de NNA	Formación de funcionarios ministeriales y docentes en materias relacionadas a la mediación
UNICEF	Promover el enfoque de derechos en convivencia escolar	Resguardar el derecho a la educación de NNA	Realización de distintas iniciativas orientadas a convivencia escolar, por ej., preparación de material

			didáctico o financiamiento de investigaciones en la materia
Red Latinoamericana de Convivencia escolar	Promover una investigación latinoamericana interconectada en materias de convivencia escolar	Generar incidencia en la formulación de políticas públicas de convivencia y educación	La participación de miembros de la RLCE como asesores y/o expertos invitados en discusiones públicas sobre convivencia escolar (ej., asesorías parlamentarias en las discusiones sobre proyectos de ley)
Ministerio del interior	Monitorear las expresiones de violencia en los establecimientos educacionales	Identificar, prevenir y controlar futuras conductas antisociales	La alianza MINEDUC – interior y la creación de la ENVAE
Actores políticos de orientación política “conservadora”	Identificar, castigar y erradicar las expresiones de violencia en los establecimientos educacionales	Garantizar la seguridad de los alumnos en la escuela y su derecho a la educación	La creación de la LSVE, el plan escuela segura y la ley Aula Segura
Actores políticos de orientación política “progresista”	Promover la formación, la participación y la democracia a través de convivencia escolar	Garantizar el bienestar de los alumnos en la escuela y su derecho a la educación	La incorporación de iniciativas en la tercera PNCE orientadas a fortalecer el enfoque territorial y el apoyo psicosocial a los alumnos

Fuente: Elaboración propia

En conjunto con los actores mencionados en la Tabla 2 se encuentran los medios de comunicación, los cuales se encargaron de volver visibles diversas expresiones de violencia asociadas al ámbito escolar. Esto contribuyó a encender el debate público en torno a la violencia escolar y dio forma a los discursos que buscaban justificar el desarrollo de iniciativas para combatirla como, por ejemplo, la LSVE y la ley aula segura. El que no se aluda a los medios de comunicación en la Tabla 2 obedece a la dificultad que implicaría abordar a este actor en los términos de sus intereses y motivaciones, lo que no quiere decir que se desconozca o niegue su capacidad de agencia en la construcción de hechos sociales, tal como lo demostraron Valenzuela y Ramos (2017) para el caso del bullying.

Uno de aquellos aspectos que este trabajo contribuye a iluminar tiene que ver con la narrativa que permite justificar el ensamblado del dispositivo, la cual elabora la existencia de una crisis como consecuencia de una serie de cambios que se estarían viviendo por la llegada del año 2000 y los desarrollos tecnológicos, donde las escuelas son llamadas a hacerse cargo de los desafíos que dichos cambios representaban para la vida en sociedad. A medida que avanzaba el tiempo, los discursos de justificación se van modificando para actualizar su pertinencia al

contexto histórico – social y así reforzar su capacidad persuasiva, de esta forma la convivencia escolar aparece como una forma de garantizar el derecho a la educación, como una manera de erradicar la violencia del espacio escolar, como un factor necesario para el éxito académico y como un elemento constitutivo de la calidad educativa. Con respecto a la idea de calidad educativa, Ramos (2018) expone su carácter de realidad construida al señalarle como uno de los efectos generados por aquello que denomina el dispositivo de evaluación educacional. Para el caso del dispositivo de convivencia escolar, afirmo que su vínculo con la calidad educativa contribuye a darle forma, proveyendo insumos para la construcción de la calidad en una relación de interdependencia donde esta permite justificar la relevancia de convivencia escolar y, a su vez, los cambios que experimente el dispositivo de convivencia repercutirán en cómo se entiende la calidad. Junto con lo anterior, esta situación permite constatar las relaciones de exterioridad que presentan los componentes de los ensamblajes, donde el dispositivo de evaluación y el de convivencia escolar compartirían elementos como la idea de calidad educativa, el SIMCE y el SAC, entre otros.

Tal como se ha mencionado en ocasiones anteriores, el dispositivo busca responder a una urgencia determinada por las condiciones socio – históricas. En ese sentido posee un carácter práctico, cumpliendo una función dada por la racionalidad gubernamental a la que sirve como una herramienta de gobierno. Durante su trayectoria, el dispositivo de convivencia escolar se ha enfocado en gestionar el conflicto para evitar que desemboque en violencia, configurándose como un instrumento para garantizar y mantener el orden social³¹ o, en otras palabras, la gobernabilidad de la población. En un comienzo aquella función que desempeñó el dispositivo era contribuir a consolidar y fortalecer la democracia, de forma coherente con lo que se necesitaba para mantener el orden social en el contexto de transición post dictadura. Una vez que el sistema democrático que se hubo asentado coexistiendo con el modelo económico neoliberal y garantizando una cierta estabilidad en el gobierno de la población, el dispositivo sufre una reorientación hacia la gestión de la violencia resultante del malestar social provocado por dicho modelo económico, cuya expresión más evidente han sido los movimientos estudiantiles (Muñoz-Tamayo y Durán-Migliardi, 2019).

La función del dispositivo se pone en marcha mediante una lógica orientada a direccionar las conductas, la cual se sustenta en la autonomía y responsabilización de los individuos y organizaciones. Esta lógica puede identificarse en tres momentos cruciales de la trayectoria del dispositivo, el primero de ellos refiere a su surgimiento, donde a primera vista el énfasis en el

³¹ Una de entre muchas otras, como pueden ser la policía o los sistemas de evaluación.

fortalecimiento y consolidación de la democracia como proyecto político colectivo puede parecer contradictorio con la lógica de responsabilización individual, sin embargo, en este contexto son las escuelas quienes aparecen como aquellas encargadas de consolidar la democracia través de los procesos formativos que tienen lugar en su interior y, consecuentemente, aquellos alumnos que no logran los aprendizajes necesarios para esto serían los responsables de socavar dicha forma de organización social.

Un segundo momento abarca el periodo comprendido entre el 2011 con la entrada en funcionamiento del SAC, la LSVE y la PNCE, hasta la publicación de la tercera versión de esta política. A partir de esto se establece la responsabilidad de los colegios por las situaciones de violencia que puedan ocurrir en su interior lo que, en conjunto con la conexión del dispositivo al sistema de evaluación mediante el SIMCE e IDPS, genera la posibilidad de que las escuelas puedan ser reconocidas públicamente como lugares con buena o mala convivencia escolar y orientar su conducta en base a estos. El surgimiento del encargado de convivencia por parte de la LSVE tuvo el efecto inesperado de individualizar la responsabilidad del área sobre esta figura, mientras que la aparición de los equipos de convivencia y las duplas psicosociales centra la atención en el alumno y su contexto familiar como el causante de la violencia en la escuela, buscando responsabilizarlo por su buena o mala conducta, sus deseos y actitudes³².

El tercer momento es aquel que va desde la publicación de la cuarta PNCE en adelante, donde se mantiene aquella tendencia del periodo anterior a la vez que se agudiza un aspecto particular de ella, a saber, el componente de gestión presente en el plan de gestión de la convivencia escolar. Según la LSVE, el encargado de convivencia debe cautelar la implementación de dicho plan, a partir del cual comienza a expandirse y ganar fuerza el componente de gestión, siendo incorporado de forma explícita en la cuarta versión de la política donde se promueve una estrategia de gestión para la convivencia en la escuela y se define la gestión como un “proceso colaborativo e intencionado de diseñar, implementar y evaluar políticas, acciones, prácticas y actividades sobre el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen en el contexto escolar” (MINEDUC, 2019, pp. 15). Es posible distinguir ciertas afinidades entre la definición de gestión otorgada por la

³² El espacio cada vez mayor que comienza a ganar la disciplina psicológica al interior de convivencia escolar, durante el periodo de la segunda a la cuarta PNCE aproximadamente se encuentra asociado al desarrollo de una orientación hacia la violencia, lo que resulta coherente con aquello que Furlán y Spitzer (2013) identifican para el ámbito de la investigación en convivencia escolar, donde señalan que cuando esta se origina desde el área académica de la psicología el foco suele estar puesto en estudiar las manifestaciones violentas y los factores de riesgo.

política y el concepto de gobierno tal como fue revisado en el capítulo I del presente trabajo, particularmente en lo referido al carácter ambiental de la intervención gubernamental para influir sobre la probabilidad de aparición de conductas en los sujetos, dirigiéndolas al facilitar o dificultar su ocurrencia. Estas afinidades se ven reforzadas por la estrategia de gestión propuesta en la política, la cual invita a actuar sobre lo que denomina contextos de aprendizaje. Estos son elaborados de la siguiente manera por un entrevistado implicado la formulación de la política:

“Los contextos de aprendizaje -y eso lo desarrollamos en la política- son contextos que tienen que ver con la cultura escolar, lo que he llamado los contextos institucionales de aprendizaje o la institución escuela; pero hay otros contextos que son los contextos pedagógicos, que es no solamente lo que el profesor enseña en la sala de clases, el qué, el *quid*, el contenido curricular que es muy importante, sino el cómo lo hace (...) a eso le llamo un contexto de aprendizaje pedagógico, por una parte en los contextos institucionales que tenían que ver con la estructura de la cultura, y los otros contextos tenían que ver con cómo enseño el curriculum.”

E8, A34

Este énfasis en la gestión de ambientes o contextos implica disponer de cierta manera los elementos que conforman dichos contextos para lograr que los individuos regulen libre y autónomamente sus conductas, de esta forma se busca conducir el actuar de los sujetos sin necesidad de apelar a la coerción. Es necesario aclarar que los tres momentos identificados aquí obedecen más que nada a una distinción analítica para exponer aspectos relativos a la trayectoria del dispositivo y no deben entenderse como aislados e independientes o contando con una delimitación temporal bien definida y acotada, ya que los elementos que conforman estos momentos suelen superponerse entre sí.

Para que los procesos anteriormente descritos puedan tener lugar resulta fundamental la constitución de convivencia escolar como un objeto de gobierno, donde una de sus particularidades es que permite trabajar aspectos valóricos dentro del proceso educativo, los cuales están orientados al desarrollo actitudes, disposiciones y habilidades en los alumnos, contribuyendo así al modelamiento de un sujeto autorregulado. En la constitución de los objetos de gobierno suele destacar el rol que juegan los conocimientos técnico – científicos (Ramos, 2018, 2016), sin embargo, en el caso de convivencia escolar esto sucede de otra manera. En un comienzo el aporte de estos conocimientos para la conformación del objeto de gobierno fue más bien marginal, principalmente debido a un bajo volumen de producción, razón por la cual la primera PNCE constituye a la convivencia como objeto de gobierno echando mano a referentes normativos y principios éticos encarnados en la CDN y los DDHH, lo que dota al objeto de gobierno de un carácter político. Al respecto una entrevistada señala:

“Yo diría que nuestro primer marco teórico tuvo que ver con la Convención sobre los Derechos del Niño, ese fue nuestro primer marco teórico cuando trabajamos y otros pocos intelectuales como los que te menciono, Rosario Ortega entre ellos, Ana María Aron aquí en Chile”

E1A11

Tal como fue expuesto en el capítulo II, la publicación del texto correspondiente a la primera PNCE logra posicionar a convivencia escolar como un tema relevante y genera un aumento de la productividad académica en torno al tema, donde destaca la circulación de conocimientos en redes internacionales de investigadores. Esto posibilita que el objeto de gobierno se vaya reestructurando, apelando al mayor número de conocimientos técnico-científicos disponibles, retirando el cariz político que presentaba dicho objeto al dotarlo de la objetividad que derivaría de los nuevos conocimientos empleados en su constitución.

El dispositivo de convivencia escolar posee un carácter flexible y fluido, lo que le permite sostener su operar a lo largo del tiempo. Pese a esto, su función de herramienta para la mantención del orden social se mantiene constante, desde sus orígenes ligados como componente necesario para el fortalecimiento democrático hasta la deriva que adopta como forma de gestionar y controlar la violencia. Esta función no es algo que sea expresado de forma evidente en los textos de las distintas versiones de la política, sino más bien surge a partir de las interacciones entre los distintos elementos del dispositivo, siendo irreductible a las propiedades individuales de estos. Es decir, es posible constatar la presencia de una distancia que se extiende entre aquello declarado en la PNCE sobre modos de convivir que se pretende alcanzar y el desarrollo del agenciamiento sociomaterial de la política, el cual pareciera responder a la lógica de gobierno sustentada en la concepción de un sujeto autorregulado y responsable de sí mismo. Al respecto una entrevistada señala:

“A mí me tocó allá dos experiencias fuertes. Bueno, ir a las escuelas después del SIMCE, porque había que analizar los resultados y habían preguntas muy malas, después me tocó entregar la Evaluación Docente, a los docentes, brutal, brutal... gente compitiendo no creo que estén en muchas condiciones de hacer que los niños se pongan solidarios, que desarrollen sus aspectos internos, ah, que sepan cuáles son los valores si, si estai' en una carrera de SIMCE y de tu propia evaluación”

E9, A35

De esta forma, el conjunto de elementos que compone el dispositivo dificulta la concreción de lo declarado en el texto de la política, orientando el operar del dispositivo de la manera expuesta durante el presente apartado. En la siguiente sección se revisan algunas limitaciones del trabajo realizado y posibles

proyecciones de investigación en la misma línea, levantando hipótesis a partir del material empírico y lo revisado durante el proceso de análisis.

b. Proyecciones de investigación: un enfoque en los efectos de la PNCE y las prácticas de gestión de la convivencia escolar

Como ha sido mencionado en ocasiones anteriores, el presente trabajo centró su atención en la política nacional de convivencia escolar como un dispositivo conformado por el ensamblaje de diversos elementos, abriendo al análisis la configuración de dicho ensamblaje durante la trayectoria temporal del dispositivo. Al introducir una perspectiva histórica, este trabajo buscó volver la convivencia escolar objeto del pensamiento crítico, abriendo a cuestionamiento aquello que se presenta como natural y obvio en su proyecto político – formativo del ciudadano democrático. En este sentido se intenta responder al llamado que realizan Contreras, Ascorra y López (2019) de “historizar la convivencia escolar y su relevancia, articulándola no solo con el proyecto ciudadano deseado sino con el origen de este proyecto” (pp. 70).

Pese a sus méritos, lo anterior deja fuera de foco aquellos efectos resultantes del contacto entre el dispositivo y lo humano, lo que daría pie a la producción de sujetos, puesto que todo dispositivo conllevaría procesos de subjetivación sin los cuales no podría funcionar como dispositivo de gobierno (Agamben, 2011; García, 2011). De esta forma se visualiza una dirección para profundizar la indagación iniciada por el presente trabajo, valiéndose del dispositivo como un marcador a través del cual investigar aquellos procesos de subjetivación que determinarían la vida de las personas (Moro, 2003). Teniendo esto en consideración me propongo realizar un ejercicio analítico a partir del material empírico recolectado, intentando aventurar algunas ideas que puedan servir de guía para el desarrollo de indagaciones que aborden los procesos de subjetivación asociados al dispositivo.

Bröckling (2015) señala que, para Foucault, la subjetivación es concebida como un proceso formativo en el que se encuentran imbricadas creación social y automodelamiento, fomentando así el desarrollo de cierto tipo de relaciones con nosotros mismos y los demás. Esto permitiría identificar y caracterizar regímenes de subjetivación en la medida que existiría un conjunto de regularidades en la producción de determinado tipo de sujetos. El régimen de subjetivación que sería promovido desde el dispositivo de convivencia escolar conforma un campo de fuerza³³ que opera a través de arreglos institucionales, referentes normativos y

³³ La metáfora del campo de fuerza suele ser utilizada en ciencias sociales para pensar las interacciones entre el individuo y su entorno, siendo tomada desde la

directrices para la formación de los estudiantes, donde el currículum ocupa una posición estratégica en cuanto a su capacidad para actuar sobre los individuos mediante los OFT y los objetivos de aprendizaje de la asignatura de orientación³⁴. Esta cualidad del currículum le estaría dada por ser el resultado de un “proceso de organización y selección de la cultura para su enseñabilidad y aprendizaje” (Magendzo, 2001, Sección Definiendo el conocimiento oficial, párrafo 1) que se encuentra supeditado a posiciones valóricas – ideológicas derivadas del contexto político, económico y social, las cuales determinarían aquello que es pertinente enseñar a los alumnos para el desarrollo de habilidades, actitudes y patrones de comportamiento que respondan a un ideal regulatorio particular. De acuerdo con lo constatado por la presente investigación, este ideal regulatorio se correspondería con aquello que Apablaza (2018) denomina el “buen ciudadano/ciudadana chileno/chilena”, lo que constituye un imaginario de aquello que debiesen llegar a ser los estudiantes, el cual se articula bajo un marco de principios democrático-neoliberal y encauzaría el proceso de subjetivación asociado al dispositivo de convivencia escolar.

Al interrogar este régimen de subjetivación comienzan a distinguirse aquellos aspectos que lo caracterizarían, los cuales tenderían a imponer una forma de relación con nosotros mismos y con los demás que se encuentra modelada por el cuidado, la reflexión y la autorregulación, la cual se expresa por medio de un referente normativo incorporado en la cuarta versión de la PNCE, a saber, la ética del cuidado.

“La PNCE se constituye en un horizonte ético de la política educativa, ya que invita a las comunidades educativas a pensarse a sí mismas; a mirar qué, quién

física teórica donde hace alusión a las relaciones entre elementos en un espacio (Sapiro, 2017). En este caso particular empleo la expresión recurriendo a Bröckling (2015), quien se vale de ella para referirse al régimen de subjetivación del *self* emprendedor, entendiéndolo como un espacio donde determinadas fuerzas se ejercen y actúan sobre el individuo, una “corriente que empuja a las personas en una dirección” (pp. 22), una “fuerza de succión” que sometería a los individuos a una serie de orientaciones.

³⁴ La asignatura de Orientación está concebida como una forma de contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes y, en este sentido, se vincula con el carácter formativo que se intenta promover a través de convivencia escolar. En su organización curricular dicha asignatura contempla 4 ejes en torno a los cuales están agrupados los objetivos de aprendizaje, dos de estos ejes corresponden a crecimiento personal y relaciones interpersonales (MINEDUC, 2018), lo que implicaría trabajar sobre el desarrollo de las relaciones del alumno consigo mismo y con los demás.

y cómo se aprende; a reconocer qué tipo de relaciones predominan en su quehacer cotidiano y a trabajar en forma conjunta por transformar esos modos de convivencia y así alcanzar objetivos compartidos en beneficio de los demás. Esta ética colectiva es una “ética del cuidado”: del cuidado de nosotros mismos, de los demás, de los bienes públicos, del entorno natural y del planeta.”

(MINEDUC, 2019, pp. 8)

La aparición de la ética del cuidado como un elemento relevante en el régimen de subjetivación resulta coherente con el uso que Foucault hace de la ética en sus investigaciones sobre el poder gubernamental, donde la emplea para referirse a un dominio específico de consejos prácticos con respecto a las formas de preocupación y relación con nosotros mismos (Rose, 2019).

Además de aquello que ya ha sido revisado, el proceso de subjetivación implica la inscripción en los cuerpos de los sujetos de un determinado modo y forma de ser (García, 2011). En lo que refiere al dispositivo de convivencia escolar, resulta particularmente ilustrativo el rol que juegan los reglamentos de convivencia en dicho proceso, inscribiendo en los cuerpos de los alumnos un deber ser social que niega la diversidad presente en la sociedad chilena a través de una serie de normas relativas a la presentación personal, las cuales se encuentran diseñadas para obtener la homogenización y uniformidad del cuerpo estudiantil mediante disposiciones sobre la obligatoriedad del uso de uniforme, el largo y color del pelo, la utilización de adornos, el uso de maquillaje, el largo de faldas, el uso y forma de uso de pantalones y los tatuajes, etc. (Apablaza, 2018; Casas et al, 2008). Aunque la normativa limita la capacidad coercitiva de las reglamentaciones sobre uso del uniforme, estableciendo que las sanciones asociadas a su incumplimiento no pueden contemplar la prohibición de ingresar al establecimiento educacional o la marginación de las actividades educativas, si se permite a los directores establecer el uso obligatorio del uniforme previo acuerdo con la comunidad educativa (Decreto 215 de 2009). En lo que concierne a la presentación personal tal como fue detallada previamente, el dominio de las regulaciones sobre el cuerpo del estudiante se sitúa en una zona ambigua y difusa, debido a que gran parte de las directrices en esta materia constituyen recomendaciones gestadas bajo la lógica de permitir su exigencia siempre que estas y sus sanciones no contravengan el derecho a la educación. De esta forma se evidencia cómo la normativa constituye una infraestructura que permite la operación de una tecnología para producir determinada corporalidad en los estudiantes, si bien es posible aducir que siempre han existido reglamentaciones sobre el cuerpo en la escuela, este párrafo buscó exponer cómo dicho componente regulatorio aparece enlazado a convivencia escolar a través de los reglamentos, donde una dirección interesante hacia dónde dirigir futuras investigaciones es profundizar en los orígenes de esta asociación.

En el presente apartado se intentó de caracterizar aquel régimen de subjetivación promovido por el dispositivo de convivencia escolar, sin embargo, la imagen formulada sigue siendo parcial, puesto que para poder dimensionarlo de forma exhaustiva y global es necesario revisar tanto los procesos de apropiación, rechazo y resistencia correspondientes a este régimen de subjetivación (Bröckling, 2015), como aquello que emerge de esto, ya que la producción de sujetos no implica un proceso mecánico por parte del dispositivo donde se reproduzca siempre el mismo resultado (García, 2011). Un ejemplo de esta dinámica puede constatarse en las dificultades experimentadas para la implementación de los OFT a raíz de su débil asimilación por parte de los docentes, respecto de lo cual un estudio del componente de seguimiento a la implementación curricular perteneciente a la UCE señala “En general, los docentes no alcanzan un nivel de comprensión profundo de la propuesta de los OFT, ya que ellos están leyendo e interpretando estos objetivos ‘simplistamente’ lo que los lleva a reducir los alcances conceptuales que involucra la transversalidad y la gran complejidad que poseen las diversas dimensiones que componen los OFT” (MINEDUC, 2001, pp. 12), esto llevaría a que las prácticas en la escuela no necesariamente produzcan aquel sujeto concebido en lo programático. De esta manera, para investigar la clase de realidad generada a partir del encuentro entre los programas de gobierno – autogobierno y las potenciales formas de oposición, un abordaje etnográfico de las prácticas cotidianas en el espacio educativo aparece como prometedor.

Una última idea por enunciar para abrir nuevos cauces de investigación guarda relación con lo que Agamben (2011) llama procesos de desubjetivación, los cuales vendrían a ser la otra cara de aquellos procesos de subjetivación propios del dispositivo. Según este autor, todo proceso de subjetivación conlleva a su vez procesos de desubjetivación, los que implicarían la negación y desplazamiento del sujeto previo para el advenimiento de un nuevo sujeto. En este sentido, y teniendo en cuenta la función de reconstitución de la democracia que se asigna a la convivencia escolar, una hipótesis a explorar apunta a que la creación del sujeto “ciudadano democrático – neoliberal” acarrearía la negación del sujeto disciplinario de la dictadura, desplazando el eje del poder desde un gobierno basado en el control directo a uno donde el elemento central lo constituye la autorregulación (Apablaza, 2018).

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?, *Sociológica*, 26(73), pp. 249-264
- Ahumada, I. y Tapia, J. (2013) Principales características y contenidos de la política educacional chilena sobre Convivencia Escolar entre los años 2002 y 2012: Una aproximación a la realidad del sistema educacional chileno a partir de un análisis de contenido temático. Memoria para optar al título de psicólogo, universidad de chile
- Allen, J. (2011) Powerful assemblages?, *Area*, 43(2), 154–157
- Apablaza, M. (2018). Política de convivencia escolar: gubernamentalización de la escuela y sus tecnologías de gobierno en L. Follegati y R. Karmy (Eds.), *Estudios en gubernamentalidad: Ensayos sobre poder, vida y neoliberalismo* (pp. 281-321). Asociación Comunes
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. (2), 1-18.<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Asociación Educativa Convivencia en la Escuela AECE. (20 de Julio de 2022). <https://www.convivenciaenlaescuela.org/>
- Bröckling, U. (2015). *El self emprendedor: sociología de una forma de subjetivación*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado: Santiago de Chile
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una conceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carrasco-Aguilar, C., y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Casas, L., Ahumada, C., Ramos, L., Guajardo, A. y Contreras, D. (2008). *La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación (Estudio de reglamentos escolares)*. Santiago: UNICEF
- Caso-López, A., Mora, N. y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad nacional de Quilmes: Argentina
- Castro – Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del hombre editores: Bogotá
- Chateau, J. (1991). *Manual para la elaboración de cuestionarios y pautas de entrevista*. FLACSO

- Chávez, M. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1-18
- Colebatch, H. (2006). "What Work Makes Policy?" *Policy Science* 39 (4), 309–321. doi:10.1007/ s11077-006-9025-4.
- Comité de ética Universidad Alberto Hurtado. (2017). *Estándares éticos en investigación con seres humanos de la Universidad Alberto Hurtado*. Recuperado de <https://www.uahurtado.cl/wp-images/uploads/2019/03/R-427.pdf>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [CONICYT] (2008). *Sugerencias para escribir un consentimiento informado en estudios con personas*. Santiago: Comité Asesor de Bioética FONDECYT/CONICYT.
- Contreras, T. Ascorra, P. y López, V. (2019) Evolución de las políticas de convivencia escolar 2000-2018 en Chile en C. Carrasco y V. López (Eds.), *Asesorando en convivencia escolar* (pp. 47-73) La Pataleta Súper Editorial
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. SAGE.
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. *Revista Última Década*, 9(15), 11-52
- Decreto 40 de 1996 [Ministerio de educación]. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. 24 de enero de 1996.
- Decreto 220 de 1998 [Ministerio de educación]. establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación. 18 de mayo de 1998.
- Decreto 215 de 2009 [Ministerio de educación]. Reglamenta uso de uniforme escolar. 08 de octubre de 2009
- De Landa, M. (2006) *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. London: Continuum.
- Delors, J. (coord.) (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Paris: UNESCO.
- Eyal, G. (2013). For a sociology of expertise: The social origins of the autism epidemic. *American Journal of Sociology*, 118(4), 863–907. <https://doi.org/10.1086/668448>
- Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile FACSO. (20 de Julio de 2022). <http://facso.uchile.cl/sociologia/archivo-departamento-de-sociologia/nucleo-de-educacion-y-convivencia-escolar>
- Fenwick, T. y Edwards, R. (2010). *Actor – Network Theory in Education*. Routledge: London

Fierro, M., Carbajal, P., Fortoul, M. y Pedroza, P. (2019) Análisis de reglamentos escolares en educación media superior. Instituto nacional para la evaluación de la educación INEE: México

Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas* 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Ediciones La Piqueta: Madrid

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20

Foucault, M. (1999). *Obras esenciales Volumen III: Estética, ética y hermenéutica*. Paidós: Barcelona

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Editorial Paidós: Buenos Aires

Foucault, M. (2018). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de cultura económica: Ciudad de México

Furlán, A., y Spitzer, T. (2013). Introducción. En A. Furlán y T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 21-38). México: ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa

García, G., y Tomasini, E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>

García, L. (2007). Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michel Foucault en Ciencias Sociales. *Discurso y Argentinidad*, 2(2), pp. 1-9

García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei Revista de Filosofía*, 74, pp. 1-8

Greenhalgh, S. (2008). *Just One Child: Science and Policy in Deng's China*. Los Angeles: University of California Press.

Hajer, M., & Wagenaar, H. (2003). *Deliberative Policy Analysis: Understanding Governance in the Network Society*. Cambridge University Press

Historia de la Ley N° 20.536. (2011). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en https://www.bcn.cl/historiadelaley/fileadmin/file_ley/4600/HLD_4600_37a6259cc0c1dae299a7866489dff0bd.pdf

Historia de la Ley N° 21.128. (2018). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en https://www.bcn.cl/historiadelaley/fileadmin/file_ley/7604/HLD_7604_37a6259cc0c1dae299a7866489dff0bd.pdf

Kaplan, C., y Szapu, E. (2019). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1485>

Korstjens, I. y Moser, A. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing, *European Journal of General Practice*, 24(1), pp. 120-124, DOI: 10.1080/13814788.2017.1375092

Leiva, (2020). Convivencia tensionada: Análisis de la articulación de instrumentos políticos – legislativos y las prácticas de gestión de convivencia escolar. Tesis para optar al Título Profesional de Trabajador(a) Social. Universidad Alberto Hurtado

López, V., Ascorra, P., Litichever, L., y Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia en América Latina: Oportunidades, perspectivas y proyecciones. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-8. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1608>

Magendzo, A. (2001). *Currículum – Transversalidad*. Santiago de Chile: Ministerio de educación

Mayorga, R. (2014). Consensos aparentes, peligros ocultos: Instruir y educar en la escuela chilena (1930-1960), *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, 3, pp. 15-34

Mena, I., Subercaseaux, J., Cortese, I., Montero, M., Jolly, J., Alburquerque, F. y Vallejos, P. (2021). *Hacia la construcción de espacios inclusivos: Estudio sobre reglamentos internos y convivencia escolar*. Santiago: UNICEF

Milicic, N. y Arón, A. (1999). *Clima escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello

Milicic, N. y Arón, A. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhé*, 9(2), pp. 117-123

Miller, P. y Rose, N. (2008). *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Polity Press

MINEDUC. (s/f). *Modelo de calidad de la gestión escolar*. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18640/modelocalidadgestion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDUC. (2001). *Objetivos fundamentales transversales (OFT) en la enseñanza media: La mirada de los profesores*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17757/E01-0003.pdf?sequence=1>

MINEDUC. (2002a). *Política nacional de convivencia escolar: hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile

MINEDUC. (2002b) *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago de Chile

- MINEDUC. (2003). *Criterios para una política de transversalidad*. Santiago de Chile
- MINEDUC. (2014). Otros indicadores de calidad. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/10447/OIC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC. (2017). Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- MINEDUC. (2018), *Bases curriculares Primero a Sexto básico*. Santiago de Chile
- MINEDUC. (2019). *Política nacional de convivencia escolar: la convivencia la hacemos todos*. Santiago de Chile
- MINEDUC. (20 de Julio de 2022). <https://www.mineduc.cl>
- Moro, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo?. *EMPIRIA Revista de metodología de ciencias sociales*, 6, pp. 29-46
- Muñoz-Tamayo, V. y Durán-Migliardi, C. (2019). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017. *Izquierdas (Santiago)*, 45, pp. 129-159
- Ochoa, A., y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Ortiz, S., Baltar, M., Álvarez, J. y Carrasco-Aguilar, C. (2019). Discusiones éticas, teóricas y políticas sobre asesoramiento en convivencia escolar en C. Carrasco y V. López (Eds.), *Asesorando en convivencia escolar* (pp. 47-73) La Pataleta Súper Editorial
- Podestá, S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext1451>
- Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psyche (Santiago)*, 20(2), 39-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200004>
- Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES. (20 de Julio de 2022). <https://www.paces.cl/>
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE. (20 de Julio de 2022). <https://www.piie.cl>
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE. (2003). *Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales: Los Dilemas de la Innovación*, <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L2003-002.pdf>

Rabinow, P. (2003) *Anthropos today: Reflections on modern equipment*. Princeton University Press

Ramos, C. (2012). *El ensamblaje de ciencia social y sociedad: Conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado: Santiago de Chile

Ramos, C. (2016). *La producción de la pobreza como objeto de gobierno*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado: Santiago de Chile

Ramos, C. (2018) Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta de moebio*, 61, 41-55 doi: 10.4067/S0717-554X2017000100041

Ramos, C. y Falabella, A. (2020). Dispositivo de evaluación educacional y gubernamentalidad en Chile: los orígenes (1844-1970). *CUHSO*, 240-269

Retamal, J., y González, S. De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>

Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE

Rodino, A. M. (2013). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Sociedade e Cultura*, 16(2), 257-274. <http://dx.doi.org/10.5216/sec.v16i2.32183>

Rodríguez, W. (2011). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas En Educación*, 10(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088>

Romero, N. y Villasmil, E. (2018). La Genealogía como método histórico-filosófico para el estudio de la cultura organizacional pública. *Encuentros. revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, 6(7), 91-114

Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo*. Pólvora Editorial

Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education

Sapiro, G. (2017). La teoría de los campos en sociología: génesis, elaboración, usos. *El Taco En La Brea*, 4(5), 435–455

Sontag, S. (2014). *Sobre la fotografía*. Penguin Random House Grupo Editorial

Star, S. L., and K. Ruhleder. 1996. "Steps toward an Ecology of Infrastructure: Design and Access for Large Information Spaces." *Information Systems Research* 7 (1): 111–134. doi:10.1287/isre.7.1.111.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Barcelona: Ariel.

Taylor, S. y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós

TV Senado. (2018). *Comisión de Educación y Cultura Boletín N° 12.107-04* [Video]. Disponible en <https://tv.senado.cl/tvsenado/comisiones/permanentes/educacion-y-cultura/comision-de-educacion-y-cultura/2018-10-17/095413.html>

Universidad Diego Portales UDP. (2003). *Informe anual sobre derechos humanos en Chile*. Disponible en https://derechoshumanos.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2021/01/Informe-Anual-DDHH-2003-Completo_compressed.pdf

Ureta, S. (2017). *Transantiago o el fallido ensamblaje de una sociedad de clase mundial*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado: Santiago de Chile

Ureta, S. (2014a) The Shelter that Wasn ' t There : On the Politics of Co-ordinating Multiple Urban Assemblages in Santiago, Chile, *Urban Studies*, 51(2), pp 231-246

Ureta, S. (2014b) Policy assemblages: proposing an alternative conceptual framework to study public action, *Policy Studies*, 35(3), pp 303-318

Valenzuela, F. y Ramos, C. (2017). Del matonaje al bullying: El papel de los medios de masas en la constitución de la violencia escolar como realidad cotidiana en Chile en E. Mitchelstein y P. Boczkowski (Eds.), *Titulares, hashtags y videojuegos: La comunicación en la era digital* (pp. 83-104). Editorial Manantial

Valoras UC. (20 de Julio de 2022). <http://valoras.uc.cl>

ANEXOS

a. Fuentes documentales consultadas

A continuación, se listan los distintos documentos consultados durante el proceso de investigación. Estos, en conjunto con las entrevistas, constituyeron los materiales que conformaron el corpus documental para el análisis. Los documentos se agrupan según la fuente documental en la que se encontraron.

Documentos de la UNESCO

Los documentos aquí listados pueden ser consultados a través de la página web <https://unesdoc.unesco.org/inicio>

- 1994. Declaración de la 44ª reunión de la conferencia internacional de educación
- 1994. Programa de una cultura de paz: de los programas nacionales a un proyecto de alcance universal
- 1998. Informe preliminar de síntesis a las naciones unidas acerca de la cultura de paz
- 1998. La cultura de paz y la acción de la UNESCO en los países miembros
- 1999. Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia
- 2000. Documento de orientación preparado por el director general sobre el papel de la UNESCO en las actividades en materia de cultura de paz llevadas a cabo en el marco del sistema de las naciones unidas
- 2001. Informe sobre los progresos realizados por la UNESCO en la ejecución del programa de acción sobre una cultura de paz y sobre la cooperación con el sistema de las naciones unidas en este ámbito

Documentos MINEDUC

Los documentos aquí listados pueden ser consultados a través de la página web de la biblioteca digital del ministerio de educación <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/> aquellos textos que no se encuentren disponibles por este medio pueden ser localizados a través del catálogo de la biblioteca física del ministerio <http://bibliotecamineduc.mineduc.cl/search#>

- s/f. Modelo de calidad de la gestión escolar
- 1999. Educación para todos: Evaluación en el año 2000 informe de Chile
- 2001. Comités de convivencia escolar democrática: marco conceptual
- 2001. Comités de convivencia escolar democrática: elementos para la promoción de diálogos
- 2001. Comités de convivencia escolar democrática: elementos para la elaboración de un diagnóstico
- 2001. Curriculum – Transversalidad
- 2001. Criterios para una política de transversalidad

- 2001. Objetivos fundamentales transversales (OFT) en la enseñanza media: La mirada de los profesores
- 2002. Política de convivencia escolar: Hacia una educación de calidad para todos
- 2002. Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo
- 2003. Convivencia escolar y calidad de la educación
- 2005. Seguimiento de la política de convivencia escolar: Informe final (Proyecto MINEDUC – OEI)
- 2006. Manual de apoyo para fortalecer los consejos escolares
- 2008. La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación (Estudio de reglamentos escolares, Proyecto Mineduc – UNICEF)
- 2009. Aprendiendo a vivir juntos (Seminario Internacional) ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?
- 2011. Política nacional de convivencia escolar: Documento síntesis
- 2011. Prevención del bullying en la comunidad educativa
- 2011. Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar
- 2014. Otros indicadores de calidad
- 2015. Política nacional de convivencia escolar 2015/2018
- 2017. Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar
- 2017. Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo
- 2018. Bases curriculares Primero a Sexto básico
- 2019. Política nacional de convivencia escolar: La convivencia la hacemos todos
- 2019. ¿Cómo conformar y gestionar el equipo de convivencia escolar?

Documentos de la BCN

Los documentos aquí listados pueden ser consultados a través de la página web de la biblioteca del congreso nacional <https://www.bcn.cl/portal/>

- 1990. Ley 18.962, Ley orgánica constitucional de enseñanza
- 1990. Decreto 524, Aprueba reglamento general de organización y funcionamiento de los centros de alumnos de los establecimientos educacionales segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, reconocidos oficialmente por el ministerio de educación
- 1990. Decreto 565, Aprueba reglamento general de centros de padres y apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el ministerio de educación
- 1994. Ley 19.284, Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad

- 1998. Decreto con fuerza de ley n° 2, Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley n° 2, de 1996, sobre subvención del estado a establecimientos educacionales
- 1999. Ley 19.638, Establece normas sobre la constitución jurídica de las iglesias y organizaciones religiosas
- 2000. Ley 19.688 Modifica la ley n° 18.962, orgánica constitucional de enseñanza, en lo relativo al derecho de las estudiantes que se encuentren embarazadas o que sean madres lactantes de acceder a los establecimientos educacionales
- 2001. Ley 19.779, Establece normas relativas al virus de inmunodeficiencia humana y crea bonificación fiscal para enfermedades catastróficas
- 2004. Ley 19.979, Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales
- 2005. Decreto 79, Reglamenta inciso tercero del artículo 2° de la ley n° 18.962 que regula el estatuto de las alumnas en situación de embarazo y maternidad
- 2005. Decreto 24, Reglamenta consejos escolares
- 2008. Ley 20.248, Establece ley de subvención escolar preferencial
- 2009. Ley 20.370, Ley general de educación
- 2010. Ley 20.422, Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad
- 2011. Ley 20.536, Ley sobre violencia escolar
- 2011. Ley 20.529, Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización
- 2012. Ley 20.609, Establece medidas contra la discriminación
- 2013. Decreto 381, Establece los otros indicadores de calidad educativa a que se refiere el artículo 3°, letra a), de la ley n° 20.529, que establece el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización
- 2015. Ley 20.845, Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado
- 2016. Asesoría técnica parlamentaria “Conceptos de calidad de la educación”
- 2016. Ley 20.911, Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado
- 2018. Ley 21.128, Ley Aula Segura

b. Pautas de entrevistas y análisis de textos

Pauta de entrevista			
Entrevistado:		Fecha:	
Entrevistador:		Hora de inicio:	
N° de entrevista:		Hora de término:	
Introducción			
- Lectura de consentimiento informado - Breve resumen del proyecto de inv., intereses y objetivo de la entrevista - Solicitud permiso para grabar			
Pregunta	Seguimiento	Notas	
¿Cuál ha sido su trayectoria en educación?	¿cómo se relaciona con la convivencia escolar?		
¿Cuál es o ha sido su relación con el área de convivencia escolar?	¿cómo ha sido su participación?		
A su juicio ¿Cómo ha ido evolucionando en Chile la comprensión de la convivencia escolar a lo largo de los años?	¿A qué lo atribuiría? ¿Cree que presenta distintos énfasis? ¿Por qué? ¿Cuáles identifica? ¿Cómo lo hace?		
¿Qué hitos identifica Ud. en la historia de la convivencia escolar en Chile?	¿por qué? ¿Se relaciona de alguna manera con ellos? ¿cómo? ¿Alguno de ellos ha sido motivo de controversia?		
A su juicio ¿Cuáles han sido los actores más relevantes a la hora de hablar de convivencia escolar en Chile?	¿Por qué? ¿Se relaciona de alguna manera con ellos? ¿cómo?		
A su juicio ¿Cuáles han sido los referentes teóricos más importantes para la convivencia escolar en Chile?	¿por qué? ¿podría recomendarme algunos textos?		
¿Qué iniciativas estatales sobre convivencia escolar conoce?	¿Qué opina de ellas? ¿por qué motivo surgen? ¿tiene alguna relación con ellas? ¿cuál?		
¿se encuentra de alguna manera vinculado/a con la PNCE?	¿cómo? ¿en qué consistió su participación? ¿Qué opina de ella? ¿Qué resistencia se encontraron al trabajar en la política?		
Quisiera que me hablara sobre el surgimiento de la PNCE	¿Qué es lo que se busca promover con la PNCE? ¿A qué		

	responde su surgimiento?	
¿Cuál era la actitud del ministerio hacia el trabajo en la política y el área de convivencia escolar?		
Con respecto al contenido de la política ¿Cómo se decidió qué incluir y qué no? ¿Cuáles fueron los criterios empleados?		
Con respecto a los actores que se ubican “fuera” del ministerio, por ejemplo, apoderados, docentes, alumnos, etc ¿Cuál ha sido su participación tanto en la política como en el área de convivencia escolar?		
Ahora me gustaría si pudiera contarme un poco más sobre el equipo de trabajo a cargo de la primera política	¿Quiénes lo componían? ¿Cuáles fueron los roles de sus miembros? ¿Formó parte de él, cómo? ¿Cómo eran las relaciones en su interior? ¿y del equipo con el ministerio?	
En cuanto a la PNCE ¿cuál cree Ud. que han sido sus principales consecuencias/efectos?	¿A qué lo atribuiría?	
A su juicio ¿Cuál o cuáles son los problemas de los que busca hacerse cargo el trabajo en convivencia escolar?	¿Por qué? ¿Cuál es la importancia de abordar estas problemáticas?	
A su juicio ¿Cuáles deberían ser las formas de intervención que se promuevan en convivencia escolar?	¿Por qué?	
¿Qué opina Ud. de la ley sobre violencia escolar?	¿puede comentarme algo sobre las circunstancias que le dieron origen? ¿y sobre sus consecuencias?	
¿Qué opina Ud. de la ley aula segura?	¿puede comentarme algo sobre las circunstancias que le dieron origen? ¿y sobre sus consecuencias?	
Finalmente ¿Hay algo que quiera agregar a lo que ya hemos conversado?	¿Podría referirme alguna otra persona para entrevistar?	
Notas e impresiones post – entrevista		

Pauta de análisis de textos			
Id texto:		Título:	
Año:		Autor:	
1. Características de la visión de convivencia que promueve en el texto y los efectos que se busca generar			
2. Sustento normativo de la visión de convivencia que se promueve en el texto y de los efectos que se busca lograr			
3. Metas y/o indicadores que se establecen en el texto, mecanismos para la evaluación del logro de dichas metas (si es que las hay)			
4. Objetivo central del texto			
5. Elementos centrales del contenido (argumentos, conceptos, relaciones)			
6. Entidades presentes (estructuras sociales, instituciones, entidades humanas)			
7. Descripciones de las condiciones sociales e institucionales que dan origen al texto			
8. Tecnologías, dispositivos y/o formas de intervención			
9. Destinatario potencial del texto, intencionado o esperable			

c. Documentación consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar, -o no-, en una investigación. El objetivo de esta es busca estudiar el desarrollo histórico de la política nacional de convivencia escolar, en adelante PNCE, en Chile durante el periodo comprendido entre 1990-2019. Su participación en el proyecto comprende una entrevista grabada de aproximadamente 1 hora y 45 minutos de duración, que buscará indagar sobre distintos aspectos relativos a los movimientos y las formas de configuración seguidos por la red de actores, dispositivos, conceptos y condiciones institucionales que han permitido el surgimiento de la primera PNCE y sostuvieron su evolución a lo largo del tiempo, convirtiendo así a la convivencia escolar en un objeto y saber relevante para la política y práctica educativa, tales como: el o los problemas a los que busca responder la PNCE durante su desarrollo histórico, los expertos y las formas de intervención validadas, los distintos énfasis y matices que se han impreso sobre la PNCE y su relación con los intereses de los actores que han formado parte de la red, entre otros.

Las grabaciones de audio y videos serán almacenadas por 3 meses, en un disco duro externo bajo la custodia del Investigador Responsable Raúl Zuleta Cortés. Si en el futuro son usadas para propósitos diferentes a los de esta investigación, se le solicitará un nuevo consentimiento.

Usted no se beneficiará directamente por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del problema en estudio.

No anticipamos riesgos ni costos asociados a su participación en este estudio. Sin embargo, algunas de las preguntas le pueden producir incomodidad. Si usted experimenta algún malestar o tiene alguna consulta que hacer durante la entrevista, no dude en preguntar al responsable de esta. El estudio puede interrumpirse/detenerse cuando usted lo indique.

La información obtenida se mantendrá en forma confidencial, los resultados obtenidos sean presentados en un informe de tesis dentro de un contexto académico.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted.

Si usted retira su consentimiento, el registro de su entrevista (videos y grabaciones de audio) serán eliminados y la información obtenida no será utilizada.

Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar a la persona a cargo/responsable Raúl Zuleta Cortés, al teléfono +56972369782; correo electrónico raulzuleta1@gmail.com.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. A su vez se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.

Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo.

No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.

Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio que pueda tener importancia directa para mí.

Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación según mi parecer.

Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento y la otra copia queda en poder del Investigador Responsable.

FIRMAS

Nombre Participante

Firma

☐ **Deseo recibir copia de la transcripción**

☐ **Deseo recibir copia digital de la publicación**

☐ **Mi nombre podrá ser utilizado sin problema en publicación/divulgación**

Nombre Investigador Responsable

Firma

Fecha: