



Praxis educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

UNLPam

López, Verónica; Ortiz, Sebastián; Albuquerque, Fernanda
La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento
de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares

Praxis educativa, vol. 15, e2015452, 2020

UNLPam

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860073>

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

UNEP
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares

The judicialization of school coexistence within the framework of the Chilean Education Quality Assurance System: The case of school complaints

A judicialização da convivência escolar no âmbito do Sistema de Garantia da Qualidade da Educação do Chile: o caso de queixas escolares*

Verónica López**



<https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

Sebastián Ortiz***



<https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

Fernanda Albuquerque****



<http://orcid.org/0000-0002-2665-8308>

Resumen: En Chile, las políticas educativas de *accountability*¹, asociadas a la judicialización de la vida escolar, han involucrado la gestión de la violencia y convivencia escolar, generando un ambiente de política punitiva por medio de amenazas de sanciones. La Superintendencia de Educación, organismo del Estado encargado de fiscalizar las normativas, cuenta además con un dispositivo que permite a los padres denunciar acciones

* Fuente de Financiamiento: Fondecyt 1191267; PIA ANID CIE 160009.

** Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Académica Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Mail: <veronica.lopez@pucv.cl>.

*** Magíster en Psicología Educacional por la Universidad de Chile. Profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académico Universidad de Playa ancha. Mail: <sebastian.ortiz@pucv.cl>.

**** Psicóloga por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Mail: <fernandalbuquerque@gmail.com>.

¹ Nota de traducción: A pesar de que este término aún no se encuentra aprobado por la R.A.E., será mantenida su forma en inglés, dado que así es utilizada en Chile, donde fue realizado el estudio y porque su equivalencia en castellano “rendición de cuentas” no representa fielmente el significado completo de *accountability*.

de maltrato escolar contra sus hijos/pupilos. Este estudio examinó, mediante un análisis crítico del discurso, 30 registros de respuesta elaborados por escuelas durante 2018 tras recibir una denuncia. Los resultados muestran la construcción de discursos que erigen a la escuela como un tribunal educativo y al estudiante como problema, utilizando mecanismos de hipervigilancia conductual. Se discuten las implicancias de la instauración de este dispositivo que ha fortalecido la judicialización de los problemas convivenciales en clave conservadora, donde la escuela -y a veces, el director- es juez y parte.

Palabras clave: Políticas educativas. Judicialización. Violencia escolar.

Resumo: No Chile, as políticas educacionais de *accountability*, associadas à judicialização da vida escolar, envolveram o gerenciamento da violência e a convivência escolar, gerando um ambiente de política punitiva por meio de ameaças de sanções. A Superintendência de Educação, órgão do Estado encarregado de fiscalizar as normativas, também possui um dispositivo que permite que os pais denunciem ações de maus-tratos escolares contra seus filhos/alunos. Este estudo examinou, mediante uma análise crítica do discurso, 30 registros de resposta preparados pelas escolas durante 2018 após receber uma reclamação. Os resultados mostram a construção de discursos que estabelecem a escola como um tribunal educacional e o aluno como um problema, utilizando mecanismos de hipervigilância comportamental. São discutidas as implicações da instalação desse dispositivo que fortaleceu a judicialização dos problemas de convivência em uma chave conservadora, onde a escola - e às vezes o diretor - é juiz e parte.

Palavras-chaves: Políticas educacionais. Judicialização. Violência escolar.

Abstract: In Chile, education policies of accountability, associated with the judicialization of school life, have involved the management of violence and school coexistence, generating punitive policy environment by means of threat of sanctions. The Superintendency of Education, a State agency responsible for overseeing regulations, also has a device that allows parents to report actions of harassment against their children/pupils. This study examined, through a critical analysis of the discourse, 30 response records prepared by schools during 2018 after receiving a complaint. The results show the construction of discourses that establish the school as an educational court and the student as a problem, using mechanisms of behavioral hypervigilance. We discuss implications of the installation of this device which has strengthened the judicialization of conflicts related to coexistence, in a particular conservative mode whereby schools - and sometimes the principal - is both judge and party.

Keywords: Educational Policies. Judicialization. School violence.

Introducción

En los países de América Latina, durante la última década se observa un interés creciente hacia políticas de *accountability* que involucran el área de convivencia escolar por medio de pruebas estandarizadas con consecuencias para las escuelas y sus administradores, y la instalación de dispositivos públicos para denunciar actos de violencia escolar, contra los cuales el Estado se compromete a investigar de manera supervisora (MORALES; LÓPEZ, 2019a; PERALES, 2019). Los elementos diferenciales de esta perspectiva son la operacionalización de indicadores para la convivencia, la planificación de metas, la instalación de órganos gestores en las escuelas, así como la supervisión y sanción institucional (ASCORRA *et al.*, 2019; FALABELLA, 2020).

En Chile, en lo que se refiere a la violencia y convivencia escolar, en el año 2002 el Ministerio de Educación formuló una Política Nacional sobre Convivencia Escolar. Esta sigue vigente y se ha actualizado varias veces durante sus 16 años de existencia. La política fue diseñada desde la perspectiva de la convivencia democrática y se ha mantenido así, a pesar de los cambios de gobierno. Sin embargo, esta política no es una ley y, por lo tanto, no tiene consecuencias específicas para las escuelas. En cambio, lo que realmente desafía a las escuelas es la Ley de Violencia Escolar (LVE) N° 20.536, diseñada desde una lógica de seguridad ciudadana (MORALES; LÓPEZ, 2019a) por el poder legislativo (no por el Ministerio de Educación), debatida y aprobada en el año 2011. Esta ley define la violencia escolar como acoso escolar, y lo define de acuerdo al artículo 16 B como "toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento

reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición” (CHILE, 2011). La Ley a su vez define, en el artículo 16 A, una “buena convivencia escolar” como “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (CHILE, 2011).

La investigación alrededor de la LVE ha identificado dos paradigmas paralelos que subyacen a ella: una lógica punitiva basada en castigos legales y el refuerzo de los controles, en oposición a una lógica democrática basada en la capacitación de docentes y estudiantes (CARRASCO; LÓPEZ; ESTAY, 2012; MAGENDZO; TOLEDO; GUTIÉRREZ, 2012). Por una parte, la LVE exige a las escuelas todos los medios necesarios para prevenir la violencia escolar y fomentar una buena convivencia. Esto se traduce como tener protocolos actualizados y normas escolares conocidas por todos los miembros de la comunidad escolar en la creación del cargo de Coordinador de Convivencia Escolar (CARRASCO *et al.*, 2018). Por otra parte, la LVE manda al Estado a sancionar aquellas escuelas que no tienen normas de convivencia escolar vigentes, o que no las cumplen. La sanción ocurre mediante una multa monetaria que puede ascender a varios miles de dólares.

Adicionalmente, en el año 2011 se aprobó una nueva ley que consolida la lógica del *accountability*. La Ley N° 20.529 para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación, produjo cambios profundos en la arquitectura del sistema educativo chileno (COX, 2012; PARCERISA; FALABELLA, 2017). Anteriormente, había una única unidad nacional a cargo de la educación, es decir, el Ministerio de Educación. Esta ley creó dos cuerpos independientes adicionales. Una de ellas es la Superintendencia de Educación Escolar, encargada de fiscalizar las escuelas velando por el cumplimiento de las leyes y normativas, así como del debido uso de los fondos fiscales. Inaugurada en el año 2013, la Superintendencia de Educación desarrolló un sistema nacional de denuncias, que constituye una parte muy importante de su funcionamiento. Cualquier persona mayor de 18 años puede presentar una denuncia en línea con respecto a cualquier situación relacionada con la educación de un estudiante que pueda afectar su integridad y/o sus derechos. Particular interés han generado las denuncias sobre maltrato y discriminación (OEI, 2018) que no sólo han implicado nuevos problemas para la cotidianidad escolar, sino la instauración de otros mecanismos para resolver las relaciones sociales construidas en las escuelas, bajo la vía de la judicialización de la violencia (HECKERT; ROCHA, 2012; SALÉH, 2014; SILVEIRA, 2014; LACERDA; BIANCHI, 2018; LÓPEZ *et al.*, 2019a).

Ahora bien, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), y específicamente la Superintendencia de Educación y el dispositivo de denuncias contenido en este organismo, ha generado un ambiente de política punitiva (COHEN; MOFFIT, 2009). Este ambiente se genera no sólo por las sanciones, sino fundamentalmente mediante la amenaza de sanción (LÓPEZ *et al.*, 2019a). En el escenario ambivalente entre punitivo y formativo, las formas de contestación de parte de los colegios y sus sostenedores suele ser por la vía administrativa y judicial: cumplir el *checklist* y generar registros que demuestren un “debido proceso” para evitar la sanción (ASCORRA *et al.*, 2020). En un estudio cualitativo participativo, cuyo propósito fue identificar y analizar las tensiones y nudos críticos del diseño e implementación de políticas educativas en convivencia escolar, López *et al.* (2018), junto con los actores del sistema SAC encontraron que todos los participantes de los tres organismos que conforman este sistema concordaban, por un lado, en que existe un enfoque formativo que invita a la reflexión y resolución pacífica de conflictos; y, por otro lado, un enfoque

punitivo que busca el castigo y la persecución de estudiantes que infringen las normas escolares. López *et al.* (2019a) al analizar la traducción de las políticas de violencia y convivencia escolar en Chile, encontraron un predominio de políticas y prácticas de tipo managerialista y judicial por parte de los establecimientos escolares para “cumplir con” las normativas de la Superintendencia, a tal punto que las escuelas desarrollaban prácticas internas adicionales de *accountability* para estar preparadas ante potenciales denuncias. Para ello, las anotaciones negativas que los profesores registran en el libro de clases cuando los estudiantes no cumplían las normas de la sala de clase, eran utilizadas como evidencia fundamental para protegerse y/o defenderse de las denuncias (MORALES; LÓPEZ, 2019b).

Un giro reciente hacia el extremo conservador en la legislación educativa de Chile es la aprobación, en un plazo récord de 54 días, de la Ley 21.128, más conocida como “Aula Segura”, promovida por el presidente Sebastián Piñera (SISTO, 2018). Esta ley faculta a los directores de escuela a poder expulsar unilateralmente y en cinco días a los estudiantes que se acusen de uso, porte o almacenamiento de elementos tóxicos, explosivos o incendiarios y/o de agredir físicamente al personal del establecimiento. En la literatura, la expulsión unilateral e inmediata de los estudiantes se corresponde con las estrategias de tolerancia cero y autoritarias que consideran la seguridad ciudadana como lógica dominante de las políticas de violencia/convivencia escolar (MORALES; LÓPEZ, 2019b). La lógica de seguridad ciudadana, a su vez, se instala como parte del discurso de las políticas conservadoras que buscan mejorar la convivencia escolar erradicando la violencia por intermedio de estrategias que intentan individualizar la violencia escolar, depositándola dentro de sujetos. Con ello, configuran la categoría de “estudiantes violentos” (LÓPEZ *et al.*, 2011) que deben ser erradicados de la escuela (expulsados) siguiendo la metáfora de la manzana podrida que debe extraerse del cajón de manzanas para no pudrir al resto (MORALES; LÓPEZ, 2019c). Estas estrategias discursivas buscan -y a veces logran- externalizar la responsabilidad de la escuela en la generación del conflicto, eliminando la posibilidad de participación de los estudiantes en la definición del conflicto y en la búsqueda de soluciones, fortaleciendo lógicas de autoritarismo en la escuela y criminalizando la juventud (MORALES; LÓPEZ, 2018).

En este estudio, sostenemos que, en Chile, la lógica de individualización de la violencia escolar se ha intensificado con la consolidación de la lógica de *accountability* que fortaleció el sistema SAC, particularmente por medio del dispositivo de denuncias de la Superintendencia Escolar que ha permitido la judicialización como discurso traductor de las políticas de convivencia escolar.

El discurso de judicialización y las denuncias escolares

Las regulaciones legales a largo del siglo XX y siguiente, han sido una esperanza transformadora frente a la desigualdad e inequidad de los sistemas escolares chilenos. Paulatinamente, hemos visto como diferentes reivindicaciones educativas y sociales han sido encaminadas hacia prescripciones legales como un señalamiento de justicia (SCHEINVAR, 2012) y regulación ciudadana (HECKERT; ROCHA, 2012). Así, las políticas educativas han tomado sustratos legales mediante la judicialización como principio rector para encaminar la vida cotidiana de las escuelas (BELSKI, 2010).

Por judicialización de las políticas educativas nos referimos a la instauración de un discurso legal basado en la verdad racional del saber legal (SIQUEIRA; DAMETTO, 2014), sobre los problemas escolares. La lógica judicial, que pasa a permanecer en la cotidianidad escolar, es ofertada y requerida para mantener el orden y en ello, justificar las acciones de punición frente a los problemas escolares (HECKERT; ROCHA, 2012). Mediante el discurso judicial se reglamentaría la institucionalidad escolar (CURY; FERREIRA, 2009; FOLADORI; SILVA, 2014; AZEVEDO; DE BASTO, 2019). Esto tendría repercusiones sobre las relaciones sociales entre sus miembros

(HECKERT; ROCHA, 2012), las identidades de los actores escolares (SCHEINVAR, 2012; SALÉH, 2014; AZEVEDO; DE BASTO, 2019) y los caminos para la resolución de los problemas educativos (GRINBERG *et al.*, 2014).

Si bien los discursos de judicialización de las políticas educativas han surgido para sancionar los abusos frente a los derechos de los niños y niñas en las escuelas (CURY; FERREIRA, 2009), han servido, también, para criminalizar las conductas desviadas de la infancia (MARAFÓN; SCHEINVAR; DO NASCIMENTO, 2014), justificando la reglamentación de la vida en comunidad bajo los principios del vigilar y castigar (SALÉH, 2014; FOLADORI; SILVA, 2014). Según Azevedo y De Basto (2019), los discursos judiciales en educación construirían una imagen de la infancia desviada y de necesidad de intervención mediante el disciplinamiento de todas aquellas conductas valoradas negativamente por la institución escolar. Bajo el discurso judicial, la acción de los profesores y profesionales de la educación se instrumentalizaría con el propósito de regular, disciplinar y sancionar todo aquello que es visto como (i)legal por las normas escolares (SALÉH, 2014). Como señala Scheinvar (2012), estos discursos han validado más y mejores mecanismos de punición frente a los estudiantes disruptivos, creando un clima autoritario que socava las posibilidades para el respeto, diálogo y participación en la escuela. Distintas investigaciones en este tópico han mostrado que el desproporcionado uso de formas jerárquicas y punitivas de disciplinamiento es inefectivo en prevenir problemas escolares (SKIBA; ARREDONDO; WILLIAMS, 2014) y tiene implicancias en la segregación y exclusión social de las minorías (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2008; SKIBA; RAUSCH, 2013). Para Graeff (2011), las políticas de judicialización han criminalizado los problemas conductuales de aquellos estudiantes que manifiestan mayores conductas de intimidación entre pares, construyendo una imagen de estos niños como delincuentes, en desmedro de una como sujeto de derechos.

Chile no ha estado ajeno a los principios de la judicialización de la vida escolar en sus políticas educativas y en los problemas para la calidad educativa (PARCERISA; FALABELLA, 2017; FALLABELLA, 2020). Como hemos visto, la política educativa chilena ha establecido diversos cuerpos legales que han regulado el respeto y ajuste a la normativa educacional, la cual estaría inspirada en la garantía de derechos educacionales de los y las estudiantes. Así, se han instaurado organismos fiscalizadores de la normativa educacional, nuevas funciones de vigilancia del quehacer de las escuelas, y nuevos mecanismos para la participación de los agentes escolares, que ahora tendrían la posibilidad explícita de denunciar frente a problemas educacionales (CARRASCO *et al.*, 2018). Estos mecanismos han sido aceptados como una justificación discursiva para comprender los problemas educacionales (SAAVEDRA; VILLALTA, 2007; MUÑOZ *et al.*, 2014), sobre todo para aquellos vinculados a la regulación conductual de los estudiantes disruptivos (FOLADORI; SILVA, 2014; CEARDI *et al.*, 2016), y los problemas convivenciales entre los miembros de la comunidad escolar (LÓPEZ *et al.*, 2011; ASCORRA *et al.*, 2018).

Ante esto, se han construido nuevas posiciones discursivas para los sujetos educativos, ahora como agentes-clientes del servicio educativo. Para Peña (2011) los sistemas de denuncias, como garantía de resguardo de derechos, construyen nuevas formas de participación para los adultos-apoderados como consumidores-fiscalizadores en el mercado educacional, a la vez que se transforman en nuevo indicador de la gestión de la propia escuela. En tanto, ninguna institución buscaría ser denunciada, no sólo por el miedo a las consecuencias económicas y/o penales (BRAVO *et al.*, 2019), sino también por el descrédito moral que ello implica. Esto contribuiría a la construcción de complejos mecanismos para apalancar/evitar la denuncia en vez de buscar mejorar las estrategias para el involucramiento de padres y apoderados, y sus estudiantes (WEIB, 1993).

En Chile, las denuncias escolares surgieron en un contexto político social que se sorprendía de las situaciones de violencia y agresión entre pares y contra sus autoridades y se han consolidado en una cultura escolar en crisis (NEUT, 2019) que encontrarían en la vía legal una posibilidad para resolver nuevos problemas de la cotidianidad escolar (HECKERT; ROCHA, 2012; SALÉH, 2014; SILVEIRA, 2014; LACERDA; BIANCHI, 2018; MORALES; LOPEZ, 2019c; LÓPEZ *et al.*, 2019a). No obstante, existen escasas aportaciones empíricas que analizan el papel del discurso de judicialización en la cotidianidad de la escuela y la voz desde aquellos que lo enfrentan. Así, en este estudio buscamos analizar los discursos que construyen las escuelas cuando deben responder al organismo fiscalizador del Estado, *i.e.* la Superintendencia de Educación, tras recibir notificación de una denuncia.

Método

Diseño

Este artículo consiste en un análisis crítico del discurso (ACD) basado en los estudios contemporáneos del discurso (IÑIGUEZ, 2003; VAN DIJK, 2003b; STECHER, 2010; LONDOÑO-VÁSQUEZ; FRÍAS-CANO, 2011), bajo el cual se concibe la realidad como producto de una construcción social (IBÁÑEZ, 2003; CABRUJA; IÑIGUEZ; VÁSQUEZ, 2000). Particularmente, se adopta una perspectiva que se especializa en los métodos históricos discursivos (LONDOÑO-VÁSQUEZ; FRÍAS-CANO, 2011), y que invita a la pregunta por la producción discursiva en su inscripción contextual (SISTO, 2012) analizando la situación en la que el discurso se transforma en una práctica portadora de sentido, que se configura en relaciones de poder y antagonismo por la determinación transitoria del contenido de significados (VAN DIJK, 2005). Para efectos de elaboración de este artículo, el escenario de los textos performativos se analiza desde el lugar de enunciación de los sucesos comunicativos, definiendo al dispositivo de denuncias como autor de prácticas sociales en el acontecer de la escuela.

Unidad de análisis

El objeto de este estudio se enfocó en el análisis de los documentos compilatorios de 30 procedimientos e informes de denuncias del año 2018. Para la selección de casos se realizó consulta pública a la Superintendencia de Educación Escolar de Chile, solicitando el envío al azar de informes de denuncias del año 2018 para las zonas norte, centro y sur del país. Se recibieron 5 informes de la región de Tarapacá, 5 de la región de Valparaíso y 5 de la Región Metropolitana, incluyéndose además el informe de 15 casos extras a nivel nacional de distintas regiones, constituyéndose un corpus textual de 1.130 páginas de procedimientos y evidencias asociadas a las denuncias realizadas en el período consultado.

De las 30 denuncias, 20 (66,6%) tienen lugar en escuelas particulares subvencionadas (de administración privada pero subvencionadas por el Estado). Además, el 66,6% corresponde a denuncias de conflictos ocurridos en la enseñanza básica, de los cuales el 50% se refiere a conflictos relacionados con maltrato escolar. Cada caso fue agrupado según los criterios vigentes de denuncias dispuestos por la Superintendencia de Educación, liderando las denuncias por maltrato a estudiantes, en específico de la subcategoría de maltrato psicológico de adulto a alumno/a del primer y segundo ciclo básico. En la tabla 1 se indican las principales características de las escuelas denuncias, así como el motivo -explícito e implícito- y el nivel de enseñanza donde se produjo el conflicto.

Tabla 1 - Características de las escuelas denunciadas y las denuncias realizadas

Denuncia	Región	Dependencia establecimiento	Motivo declarado	Nivel de enseñanza de los involucrados
1	Tarapacá	Particular Subvencionado	Maltrato psicológico entre alumnos(as)	Media HC
2	Tarapacá	Particular Subvencionado	Discriminación por discapacidad física y/o intelectual	Parvularia
3	Tarapacá	Particular Subvencionado	Discriminación por características físicas y/o apariencia personal	Parvularia
4	Tarapacá	Municipal	Irregularidades en el proceso de admisión	Básica (2º ciclo)
5	Tarapacá	Municipal	No renovación o cancelación de matrícula por disciplina escolar	Media TP
6	Valparaíso	Municipal	No renovación o cancelación de matrícula por disciplina escolar	Básica (2º ciclo)
7	Valparaíso	Particular Subvencionado	Maltrato psicológico de adulto a alumno/a	Básica (1º ciclo)
8	Valparaíso	Particular Subvencionado	Maltrato psicológico de adulto a alumno/a	Básica (1º ciclo)
9	Valparaíso	Particular Subvencionado	Maltrato físico de adulto a alumno/a	Básica (1º ciclo)
10	Valparaíso	Particular Pagado	Maltrato psicológico de adulto a alumno/a	Parvularia
11	Metropolitana	Particular Subvencionado	Dificultades o impedimentos en la constitución o participación en Centros de Padres y Apoderados(as)	Parvularia y básica
12	Metropolitana	Particular Pagado	Maltrato psicológico entre alumnos(as)	Básica (2º ciclo)
13	Metropolitana	Particular Pagado	Medidas disciplinarias	Media Científico-Humanista
14	Metropolitana	Particular Subvencionado	Comportamiento de connotación sexual que no constituye agresión	Media Científico-Humanista
15	Metropolitana	Municipal	Maltrato físico entre alumnos(as)	Básica (2º ciclo)
16	Coquimbo	Particular Pagado	Maltrato psicológico de adulto a alumno/a	Básica (2º ciclo)
17	Libertador Bernardo O'Higgins	Particular Subvencionado	Maltrato físico entre alumnos(as)	Básica (1º ciclo)
18	Los Lagos	Municipal	Docentes sin idoneidad profesional o moral	Básica (1º ciclo)
19	Los Lagos	Particular Subvencionado	Elementos de enseñanza y/o material didáctico insuficientes y/o inadecuados	Parvularia
20	Magallanes y la Antártica Chilena	Particular Subvencionado	Incumplimiento de horas de clases	Media Científico-Humanista
21	Antofagasta	Particular Subvencionado	Maltrato psicológico de adulto a alumno/a	Básica (2º ciclo)
22	Antofagasta	Particular Subvencionado	Medidas disciplinarias	Básica (2º ciclo)
23	Coquimbo	Particular Subvencionado	Maltrato físico entre alumnos/as	Básica (2º ciclo)
24	Los Lagos	Municipal	Maltrato psicológico entre alumnos/as	Básica (1º ciclo)
25	Los Lagos	Particular Subvencionado	Maltrato físico de adulto a alumno/a	Básica (2º ciclo)
26	La Araucanía	Particular Subvencionado	Maltrato físico de adulto a alumno/a	Básica (1º ciclo)

27	Metropolitana	Particular Subvencionado	Maltrato de alumno/a a docente y/o asistente de la educación	Media Científico-Humanista
28	Los Lagos	Particular Subvencionado	Accidentes escolares ocurridos como consecuencia de infraestructura escolar deficiente	Básica (1° ciclo)
29	Biobío	Particular Subvencionado	Incumplimiento del protocolo de accidentes escolares por parte del establecimiento	Básica (1° ciclo)
30	Coquimbo	Particular Subvencionado	Maltrato físico entre alumnos/as	Básica (1° ciclo)

Fuente: Elaboración propia.

Los documentos analizados corresponden al informe final registrado que compila a) la denuncia o denuncias realizadas; b) la notificación de la institución gubernamental a la escuela; c) la respuesta de la escuela a la Superintendencia; d) las evidencias que entrega la escuela como anexo a su respuesta; y e) la resolución final por parte de la Superintendencia. Cabe mencionar que no todas las denuncias implican este procedimiento, pues previo a la generación de la notificación a la escuela, la Superintendencia de Educación revisa la admisibilidad y apego a la normativa educativa de las denuncias realizadas. Los documentos aquí analizados construyen un corpus textual de 30 registros de la denuncia, donde 27 de ellas corresponden a evidencias, entre las cuales se incluyen entrevistas o declaraciones firmadas por testigos del suceso (18 casos), el registro de anotaciones e informes comportamentales de los estudiantes (18 casos), registros de entrevistas a los actores directamente involucrados (16 casos), segmentos del reglamento interno de la escuela como el manual de convivencia escolar (15 casos), extractos de protocolos de actuación escolar (11 casos), informes de salud (médicos, fonoaudiológicos y psicológicos, 8 casos), y respuestas de las escuelas describiendo los procedimientos llevados a cabo para dar respuesta a la situación en conflicto (24 casos).

Análisis de datos

Se realizó un análisis crítico del discurso (FAIRCLOUGH, 1995; VAN DIJK, 2003a; STECHER, 2010; STECHER, 2014), enfoque que analiza el papel del discurso como práctica social (LONDOÑO-VÁSQUEZ; FRÍAS-CANO, 2011) considerando el poder y cómo éste fluye en las relaciones e interacciones (FAIRCLOUGH, 1995). Específicamente, se siguieron los lineamientos del modelo tridimensional del discurso propuesto por Fairclough (1995), que implica la consideración de tres niveles del discurso articulados entre sí: práctica textual, práctica discursiva y práctica social (FAIRCLOUGH, 1995; STECHER, 2010). Este modelo es coherente con las tres funciones del discurso: la función ideacional -representaciones de la realidad social-; la función relacional -expresiones del desarrollo y coordinación de acciones-; y la función identitaria -posiciones subjetivas e identidades sociales- (FAIRCLOUGH, 1995).

Se realizó un primer análisis de la práctica textual (STECHER, 2010) identificando de modo explícito e implícito las referencias sobre las situaciones de conflicto denunciadas. Siguiendo a Fairclough (1995) utilizamos el principio de relevancia analítica para la construcción del corpus textual, considerando no sólo la importancia del texto en sí mismo, sino en su conjunto, es decir, la articulación analítica entre los distintos tipos de textos estudiados. Esto permitió identificar y articular el discurso legitimador dentro de los espacios sociales para referencia a la infancia, y describir la argumentación interproposicional de los textos sobre el discurso de judicialización que se instaura en los dispositivos de denuncias escolares. Esta clasificación según práctica textual configuró el corpus de contenidos (FAIRCLOUGH, 1995), que posteriormente fue estudiado según las recomendaciones del modelo tridimensional.

Consideraciones éticas

Dado que el análisis realizado corresponde a uno de tipo secundario, se le informó a la institución que envió al equipo investigador los datos a analizar, que éstos serían utilizados con fines de investigación. Esta envió la información cegando el nombre de las escuelas y cualquier identificación de las personas constando en dichos informes, lo que permitió resguardar el anonimato y confidencialidad de la información. Este estudio forma parte de una investigación mayor, que cuenta con la aprobación del comité de ética de la institución de la primera autora.

Resultados

Los resultados se presentan de modo esquemático en dos categorías discursivas (FAIRCLOUGH, 1989): a) la escuela como un tribunal educativo, y b) la construcción de un estudiante como problema.

La escuela como un tribunal

La escuela, al recibir la denuncia, emprende acciones de constatación de cuál es el problema acometido, así como la participación de los actores involucrados. En los informes, el discurso sobre las denuncias se constituye fundamentalmente como respuestas y contra respuestas entre el establecimiento y el denunciante sobre la base de una situación que requiere de comprobación. Los agentes escolares atribuyen a la escuela las funciones propias de un tribunal de justicia. Vale decir, se espera que la escuela juzgue la situación en conflicto, mediante el juicio, la investigación de la situación y la dictación de sentencia. En una escuela, el proceder como tribunal de justicia es explícito:

Con fecha 23 de agosto, se atiende a Señora [madre de la alumna]. Es escuchada y se le indican los procedimientos a seguir, entregándole además el correspondiente FORMULARIO DE DENUNCIA DE ACOSO Y/O MALTRATO ESCOLAR. Los alumnos de 3o. Medio entregan relato escrito de lo sucedido (se adjunta documento) [...] Entrevista con el/los alumnos testigos. Se entrevista a alumnas de 3o. y 4o. medio que se encontraban en el patio a esa hora, cercanos a lo ocurrido [...] Se entrevista a todos los involucrados [...] Investigación y resultados. Una vez que se ha entrevistado a todos los involucrados los cuales relatan en forma escrita los hechos, se deriva el caso al COMITÉ DE SANA CONVIVENCIA, el cual sesiona en tres oportunidades (31 agosto, 03 y 04 de septiembre), citando también a los alumnos para dialogar con cada uno de ellos, también cita a la Auxiliar de aseo nombre 1, y a la Asistente de la Educación nombre 2 a cargo del 1° Básico ese día 22 de agosto (OTRAS REGIONES, DENUNCIA 17, p. 2-3).

Un repertorio interpretativo recurrente es la atribución de intencionalidades que acompañan a comportamientos individuales. En la siguiente cita, la “pesquisa de las actitudes” es utilizada para identificar la situación de conflicto, responsabilizando el problema en la estudiante cuyos padres realizan la denuncia, en tanto su problema sería uno de “actitud”, es decir, intra-psicológico:

El día 19 de mayo con la finalidad de recoger algunos otros antecedentes y esclarecer los hechos se visita al curso Tercer Año A al que pertenece la alumna involucrada. La coordinadora de convivencia conversa con los alumnos del curso y se pesquisa las actitudes de la involucrada. Se adjunta lo que se recoge de esta visita al aula (REGIÓN DE VALPARAÍSO, DENUNCIA 9, p. 8).

La individualización de las responsabilidades en los actores involucrados tiene el efecto discursivo de des-responsabilizar a la escuela de los hechos ocurridos. En el ejercicio de dar cuenta de respuestas al conflicto que puedan ser consideradas legítimas para la Superintendencia, las

escuelas suelen no reconocer su propia responsabilidad sobre las acciones ocurridas en su interior. Se construyen diversas estrategias discursivas para individualizar la situación denunciada y distanciar discursivamente a la institución sobre aquello que constituye la experiencia de los involucrados. A tal punto, que éstos aparecen en el discurso como un tercero ajeno a la institución. En la siguiente cita se acusa a un profesor de prácticas machistas que formarían parte de estrategia pedagógica de clase. La respuesta descrita por la escuela fue a) escuchar al profesor, y b) sugerir a los padres denunciantes una mediación escolar entre la estudiante involucrada y el profesor. La articulación de ambas acciones logra distanciar a la escuela de su propia responsabilidad en la contratación del personal y/o en la supervisión del quehacer pedagógico, buscando la solución en la estrategia de mediación entre los involucrados como si éstos fueran los únicos individuos responsables. Cabe señalar que la mediación escolar es una “salida” utilizada en 4 informes.

Informe dirección del [establecimiento educacional]. La directora del establecimiento cita a entrevista al profesor involucrado, para informar de la denuncia realizada y el protocolo de actuación aplicado. En dicha entrevista el referido niega la acusación hecha por la alumna, aduciendo que en ningún momento ha tenido esta intención. Sin embargo, reconoce que realiza comentarios machistas como una broma para lograr el acercamiento con las alumnas [...] En la entrevista la apoderada manifiesta que su hija no quiere volver a tener clases con el docente, frente a lo cual la Dirección del colegio manifiesta tener preocupación por el estado emocional de la alumna; en ese contexto la apoderada solicita que su hija no se vea enfrentada realizar clases debido a que se muestra muy enojada por el resultado de la investigación desde Fiscalía. La dirección compromete realizar acciones para que no sea vulnerada en su derecho a participar en sus clases y se comunicará con tiempo esta decisión. La encargada de convivencia escolar, psicóloga, solicita a la apoderada la voluntad de ella participar en mediación con el profesor, cuando ésta se reintegre al establecimiento [...] El docente involucrado se muestra disponible para realizar la mediación con la apoderada, en el momento que corresponda (REGIÓN METROPOLITANA, DENUNCIA 14, p. 7).

En el escenario de tribunal educativo que se construye, el director suele ser juez y parte. En la posición discursiva de abogado de una de las partes (la escuela), es el encargado final de la construcción del relato de los hechos ocurridos (evidencias y acciones realizadas). En su calidad de juez, resuelve la situación denunciada, dando respuesta mediante las prescripciones de acciones - como la mediación- y la movilización de recursos profesionales al interior del establecimiento - como la solicitud de atención por parte del profesional psicólogo-. La construcción de este veredicto se realiza mediante el investimento de las características asociadas a una institución fiscalizadora y el apego discursivo a un lugar de superioridad moral y apremio de verdad. Con ello, se judicializa discursivamente el conflicto y su solución. No obstante, y contrario a lo que ocurre en un escenario de tribunal de justicia ordinaria, se observa un evidente conflicto de interés que deben asumir los directores en el escenario construido por el SAC, al tener que actuar como juez y parte.

En la cita, la escuela no sólo da dictamen a la situación, sino que, en esto, se adelanta a la resolución que la propia Superintendencia de Educación Escolar podría tomar como institución fiscalizadora. Para ello, se auto-atribuyen características discursivas de la entidad fiscalizadora gubernamental, como lo son la preocupación por la integridad del estudiante o el bien superior del niño; la escucha de las partes involucradas; y al apego irrestricto de los derechos educativos o normativa educacional. Esto lo vemos en el discurso como: “el director manifiesta la preocupación por estado emocional, la directora cita a entrevista al involucrado” y compromete acciones que resguarden el “derecho a educación.”

Asimismo, constituye un lugar de verdad sobre los hechos ocurridos, ubicándose como un organismo de irreprochable conducta. En los siguientes extractos de distintas escuelas vemos cómo

el establecimiento argumenta que no es cierta la versión de los apoderados denunciantes, a propósito de una trayectoria irreproachable y profesional de la institución.

La apoderada comenta que en el Jardín habrían sugerido que retirara a la alumna. Dicha situación no es cierta, ya que, durante los 27 años de años de trayectoria de nuestro Jardín Infantil, nunca se le ha solicitado a un apoderado que haga retiro de su hijo(a) (REGIÓN DE VALPARAÍSO, DENUNCIA 10, p. 5).

Esperamos que todos los antecedentes sean considerados de manera completa y contextualizada, reconociendo que contamos con especialistas informados y con experiencia y que nuestro único objetivo es el bien del alumno, entregando un diagnóstico integral y una educación de calidad (REGIÓN DE TARAPACÁ, DENUNCIA 3, p. 7).

Este discurso de una trayectoria de imparcialidad respalda las decisiones tomadas para con el caso investigado, y mantiene a la escuela en un lugar de verdad que no puede ser cuestionado. Con esta argumentación se logra enmascarar la función ideológica que busca posicionar a la escuela en el lugar de la superioridad moral, que tiene veracidad sobre los hechos e imparcialidad sobre la acción de resolución para el problema.

Si bien la escuela goza de su posición como garante de soluciones, se queja cuando los agentes escolares con poder de denuncia – mayores de 18 años- realizan una acción fuera de su alcance. La queja se inscribe cuando el apoderado decide hacer algo que escapa del control del tribunal educativo, y el litigio de la propia escuela.

Me preocupa que el apoderado haya decidido ir directamente a la Superintendencia, sin haber solicitado antes una entrevista conmigo para iniciar los procedimientos pertinentes que permiten resolver los problemas adecuadamente [...] En relación a [estudiante] puedo decir que es un alumno irritable y tiene anotaciones de varios profesores por faltas de respeto (se adjunta hoja de vida) (REGIÓN METROPOLITANA, DENUNCIA 13, p. 1).

Se atribuyen también características negativas a quien denuncia cuando éste continúa quejándose de la administración y/o gestión del establecimiento. Se le narra como exagerado, insistente, e incoherente en su accionar, argumentándose que los reproches para una gestión educacional particular corresponden a disconformidades con el servicio educativo. Así, se construye al apoderado como un sujeto problema para la gestión escolar:

Sus actos de hostigamiento en contra del Colegio y sus profesores, según indica consistente en: solicitar exageradamente reuniones con todos los profesores que educan a sus hijos, presentar reclamos escritos en contra del colegio y sus directivos de manera persistente y exagerada, generando un ambiente hostil en la comunidad educativa [...] A modo de antecedente hago ver a la Superintendencia que el apoderado es abogado y ejerce la función de fiscal del ministerio público de [comuna]; y ha interpuesto desde octubre del año anterior, es decir siete meses a la fecha, 11 reclamos formales a nuestra institución, dos reclamos actualmente en Departamento Provincial de [comuna] y ahora el actual reclamo a Superintendencia de Educación solicitudes y reclamos infundados que evidencian permanente reproche y disconformidad con el proyecto educativo del Colegio a pesar de lo cual persiste en matricular a sus hijos cada año [...] Todos estos reclamos han sido averiguados y abordados debidamente, sin que se compartieran las apreciaciones sobre los hechos denunciados (OTRAS REGIONES, DENUNCIA 16, p. 21).

El colegio se transformó para ella en el tiempo, como piedra en el zapato, pues todo se le fue informando en forma permanente y responsablemente, solicitando su intervención y apoyo a la labor docente y al colegio, la cual no supo escuchar y atender, quedando en evidencia que era ella la que falla (REGIÓN DE VALPARAÍSO, DENUNCIA 9, p. 6).

La construcción del niño problema

El tribunal educativo se construye sobre un escenario de participación adultocéntrica entre litigantes y jueces, quienes acuerdan y concuerdan sobre la acción del estudiante en la situación investigada, sin que él/ella tenga agencia en la definición del problema y en la búsqueda de soluciones:

Este tipo de situaciones deben resolverse entre grandes, tal como ha sido durante toda mi carrera docente de dieciséis años y en diferentes colegios (OTRAS REGIONES, DENUNCIA 26, p. 15).

La escuela construye una imagen del estudiante como un problema para la cotidianidad escolar, atribuyéndole características negativas mediante un ejercicio de hipervigilancia conductual sobre lo negativo. La voz del estudiantado aparece sólo como posible testigo de los hechos y siempre referenciada desde la intervención de un adulto, ya sea en el apoderado que denuncia, o por el sujeto encargado de investigar la situación acaecida.

El jueves 3 de mayo, fecha en que el niño se reincorpora al establecimiento, procedo a entrevistar al [estudiante 1], quien manifiesta que se equivocó cuando me informó primeramente que habría sido [estudiante 2] que le tira la tierra a los ojos, ya que había sido su hermano. Exponiendo que él se acercó al grupo y le dijo “algo pesado” al [estudiante 2], y este reaccionó tirándole tierra en los ojos, y que la inspectora general ante esta situación lo trajo a enfermería. Reconoce que en el transcurso del año no había tenido problemas con [estudiante 2] y que a veces sólo juegan con el celular (REGIÓN METROPOLITANA, DENUNCIA 15, p. 18).

La pugna del mundo adulto que se gestiona en el tribunal educativo lucha por quien ostenta una mejor interpretación de la voz del estudiante. En la siguiente cita los adultos aparecen discutiendo sobre el hecho investigado. Por un lado, la escuela informa sobre la situación indicando que no es correcta, pues siempre existe un tercero que vigilaría las conductas de los docentes, y por otro, el apoderado argumenta que su hijo habría sido agredido. Se construye así una pugna que posiciona a los actores en polos antagónicos, sin registros y, por tanto, en ausencia de la voz del estudiante:

Ante la insistencia de la apoderada se procedió a atenderle y escuchar qué era tan urgente, y en ese instante se le hace subir a la sala de atención de apoderados, lugar, en la cual se tiene el cuidado de juntar la puerta de acceso para la privacidad de la conversación, es en ese momento que se adelanta, y expresa el siguiente argumento “mi hijo me dice que es agredido por la profesora jefe” a lo que vuelve la pregunta ¿su hijo es agredido? “No se sabe explicar, y expone que como tiene malas calificaciones, el punto es que el alumno es maltratado y agredido por la profesora, a lo que se expone, que eso que da cuenta no es correcto, producto que existe en el aula una Asistente, y la Asesora Pedagógica que permanentemente está pasando por aula (REGIÓN DE VALPARAÍSO, DENUNCIA 9, p. 5).

Este enfrentamiento utiliza la mayor cantidad de argumentos y dispositivos a su alcance, desde diagnósticos psiquiátricos de los estudiantes, informes que acusen de falta de habilidades parentales, hasta la puesta en duda de las competencias profesionales de los acusados, en el caso de personal de la escuela. Junto con descalificar la contraparte, tanto el denunciado como el denunciante se presentan ante el juez escrutador con una imagen intachable y moralmente elevada.

El director fue profesor de mi hijo en Santiago y desde allá le tiene mala a mi hijo (REGIÓN DE VALPARAÍSO, DENUNCIA 6, p. 1).

Apoderados no cumplen con los controles neurológicos cada dos meses como lo indicó la profesional y no asisten a citación con fonoaudióloga [...] Debido a la escasa preocupación por parte de los padres se cita a una nueva entrevista para conversar acerca

del tratamiento incompleto con neuróloga y terapeuta ocupacional (REGIÓN DE TARAPACÁ, DENUNCIA 2, p. 2).

Estimados: Junto con saludar, quisiera denunciar una discriminación y falta de profesionalismo del director del establecimiento y a todo su cuerpo docente. El director ha expuesto a mi hija en una situación de desprecio por no querer recibir a mi hija en el establecimiento, sabiendo que tengo a mi otra hija allí matriculada. La estudiante fue alumna el año 2015 del establecimiento, luego éste mismo la hizo repetir de curso, estando en enfermedad la niña, ellos no perdonaron lo que le pasaba y respaldan la repitencia, siendo así, la cambié de colegio al nombre del establecimiento, la niña tuvo problemas dejando de asistir temporalmente, luego retomó y solicitaron certificado y, aun así, la hicieron repetir en el nombre del establecimiento. Ahora, la niña prefiere terminar en el antiguo colegio y quise retornarla al anterior colegio y nos dijeron que NO, porque habíamos puesto una denuncia contra ellos. Creo realmente que es un daño tremendo lo que le hacen a nombre del estudiante. Es triste” (REGIÓN DE TARAPACÁ, DENUNCIA 4, p. 1).

En cualquiera de los casos se puede dilucidar que, tanto la escuela, como los apoderados comparten una visión de un niño débil, indefenso e incapaz de defenderse por sí solo. Esta noción es reforzada con mecanismos de hipervigilancia que contribuyen a la narración de un estudiante problema para la cotidianidad escolar. Se narra así irracionalidad en la conducta, imposibilidad de control de impulsos, agresividad, y otras características que escapan al raciocinio humano.

Que, hay un periodo en el cual el establecimiento cede ante la necesidad del alumno de salir de la sala de clases para observar, cuál era su situación, y se evidencia que éste, tira cosas, busca elementos para rayar, se encarama en lo que encuentra, se tira sin medir consecuencias, cuando observa la autoridad, es como si no existiera, y ante el llamado de que le sucede, arranca, por el patio, se tira al suelo sin motivo alguno, por lo que ya controlado, en su ingreso a sala, sus materiales (cuadernos, libros y lápices), los bota, y raya su mesa de trabajo, y no obedece órdenes de nadie (REGIÓN DE VALPARAÍSO, DENUNCIA 7, p. 3).

El sujeto que aquí emerge aparece como un problema para la cotidianidad escolar, y se construye en base a un ejercicio de hipervigilancia en las conductas del estudiante. Se observa, se narra y se cuenta lo realizado por el estudiante en base al juicio de un involucrado-parte del tribunal educativo. En la cita anterior es el propio director del establecimiento quien decide observar al estudiante, permitiéndole una libre disposición en el espacio escolar y concluyendo con respecto a su accionar sólo desde lo negativo.

Este registro es acompañado de una serie de otros mecanismos en que se vigila el comportamiento estudiantil relevando sólo características negativas. Esto contribuye al discurso de una escuela que ha realizado todo por mejorar la situación del estudiante, siendo el propio estudiante el problema para la cotidianidad escolar:

Se le dieron las oportunidades para mejorar y ésta no las tomó, dejándolas escapar y así reprobando la asignatura (REGIÓN DE TARAPACÁ, DENUNCIA 4, p. 19).

Discusión

Un fenómeno asociado a las políticas educativas de *accountability* es la judicialización de la vida escolar. En Chile, estas políticas han involucrado la gestión de la violencia y convivencia escolar, generando un ambiente de política punitiva mediante amenazas de sanciones. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa creó una Superintendencia de Educación encargada de fiscalizar las normativas y en su interior, un dispositivo que permite a los padres denunciar acciones de maltrato escolar contra sus hijos/pupilos. El objetivo de este estudio fue analizar los discursos que construyen las escuelas cuando, al recibir una denuncia, deben responder a ésta.

Los resultados muestran la construcción de un discurso que posiciona a la escuela como un tribunal sancionador sobre las acciones actitudinales y conductuales del estudiante implicado en la denuncia. En este tribunal, la escuela mantendría su superioridad moral y reproduciría lógicas adultocéntricas para el trato con los estudiantes, quienes aparecen siempre referenciados por la voz de un adulto. En esta referencia, la escuela crea la idea de que el estudiante y sus familias tienen un problema de adaptación a la cultura escolar del establecimiento, y que ella, como institución, ha realizado todas las gestiones para el cambio actitudinal/conductual. Para ello, se generan mecanismos de hipervigilancia de las conductas negativas del estudiante problema, utilizando los dispositivos psicosociales y pedagógicos al servicio de la constatación y juicio de las conductas desadaptativas.

La hipervigilancia del tribunal educativo logra reificar la cultura escolar que posiciona a la escuela en la estructura de poder hegemónico y de encausación conductual para con la infancia problemática. Este emplazamiento discursivo fortalece la individualización de los conflictos escolares, a la vez que responsabiliza a los estudiantes y a sus familias de las causas y soluciones a estas situaciones (ASSAËL *et al.*, 1989; LÓPEZ *et al.*, 2011; CARRASCO *et al.*, 2016), desresponsabilizando con ello a la propia escuela (LÓPEZ *et al.*, 2011). El mantenimiento de este lugar permitiría a las escuelas recuperar poder sobre el juicio moral denostativo que significa la acción de ser denunciados (HECKERT; ROCHA, 2012; LACERDA; BIANCHI, 2018). De hecho, cuando los padres apoderados deciden participar en el discurso del tribunal educativo, aparecen en el discurso de los informes revisados como un problema para la gestión de la propia escuela, atribuyéndoseles incapacidades para escuchar y falta de empatía para con la escuela.

La construcción del estudiante como problemático para la cotidianidad escolar mediante la hipervigilancia de sus conductas negativas contribuye a la configuración de una infancia desviada y necesitada de intervención (SCHEINVAR, 2012; SALÉH, 2014; AZEVEDO; DE BASTO, 2019). Esto justificaría las acciones desplegadas para regular los problemas escolares (GONÇALVES, 2006; GRAEFF, 2011) y hacer frente a una disciplina adjetivada como incontrolable del estudiantado involucrado en las denuncias escolares (SAEZ, 2019). Así, el discurso de la judicialización previsto en los informes sobre las denuncias escolares aparece como una poderosa ideología adultocéntrica que invisibiliza a la infancia, y busca normalizar conductualmente su existencia (SALÉH, 2014), por medio de las prácticas del tribunal educativo.

Resulta interesante revisar estos hallazgos a la luz de los recientes análisis de políticas educativas en materias de convivencia escolar. En Chile, estos muestran la configuración de un escenario de políticas de abordaje estrecho, que entienden la convivencia como evitación de conflicto, y que favorece la judicialización de las relaciones sociales en la escuela. Para Morales y López (2019c) y Ascorra *et al.* (2019), los efectos de los ambientes de política punitivos refuerzan la visión de estudiantes como potenciales agresores. Los resultados aquí presentados sugieren que esto se lograría mediante mecanismos de hipervigilancia sobre las conductas y actitudes negativas. Estos permiten reforzar la acción de control/sanción que criminaliza el comportamiento estudiantil en el espacio escolar. Lo interesante es que este accionar no sólo aparece asociado a la reglamentación de la vida escolar (SAEZ, 2019) sino también en base a la construcción de nuevas subjetividades para con el estudiante y padre que denuncia. Esta subjetividad le confiere a estos actores una identidad problemática asociada a la indisciplina incontrolable (FOLADORI; SILVA, 2014; AZEVEDO; DE BASTO, 2019).

Similar relevancia toma la figura del director como juez y parte en el proceso de judicialización de las relaciones escolares. Su figura aparece como la autoridad de la gestión, encargado de recopilar las pruebas y evidencias, pero, que a la vez, dictamina una resolución frente al conflicto denunciado. Para Sisto (2018) las políticas de liderazgo escolar no sólo han

individualizado la gestión escolar en la figura del director/a, sino que lo/la han responsabilizado como la autoridad protagonista de la acción sancionatoria en un sistema escolar educativo que se ha managerializado en su gestión. Estudios en esta materia van mostrando que en Chile las relaciones entre autoridad y obediencia han cambiado (ARAUJO; BEYER, 2013) y que, en la escuela, se encuentran en crisis (NEUT, 2019). En la historia del país, la matriz jurídica autoritaria es parte del ideal portaliano (Diego Portales fue ministro de Estado, líder de las fuerzas conservadoras en la Guerra Civil de 1829-1830 y figura emblemática en la consolidación de la República de Chile), ideal que promueve una autoridad archipoderosa capaz de mantener el orden y control social. En el ideal portaliano, el orden es un valor supremo que exige obediencia incondicional; la autoridad es un principio y se ejerce de modo personalista; se le permite a ésta hacer uso de la excepcionalidad en el cumplimiento de las normas; y el pueblo es representado como carente de virtudes cívicas, pasivo e ignorante (ARAUJO; BEYER, 2013).

Hace dos décadas, el sistema penal chileno, basado en el ideal portaliano, fue cuestionado por conferir demasiadas atribuciones al juez como autoridad archipartícipe en la construcción del relato jurídico y, a la vez, en la dictaminación de la sentencia, por los conflictos de intereses que esto generaba (PALACIOS, 2011). De allí que la Reforma Procesal Penal, que fue un hito importante en la transición democrática (PALACIOS, 2011), incorporó dos figuras adicionales al proceso: el fiscal, encargado de la persecución judicial y recopilación de pruebas; y el defensor, asegurado por el Estado y encargado de buscar pruebas a favor del acusado, garantizando el debido proceso. De esta manera, el sistema penal actual asegura que el juez no participe en la construcción del relato, sino que sólo escucha a las partes y realiza el veredicto final. Los resultados de este estudio sugieren que las escuelas emulan un proceso jurídico más semejante al sistema penal antiguo que al actual, ubicándose, por tanto, en el polo procedimental más conservador y menos democrático. En un país presidencialista como Chile, el director de escuela emula un pequeño presidente personalista y carismático que actúa como juez y parte, y la Superintendencia cumpliría el papel de defensor del pueblo (los padres/apoderados representando a sus hijos/pupilos) en tanto puede decidir no aceptar el informe y cursar la sanción (multa pecuniaria que debe pagar el sostenedor escolar).

Así, resulta interesante cómo, en un contexto en el que el *New Public Management* genera sistemas de rendición de cuentas que favorecen la lógica procedimental-judicial (SISTO, 2018), los directores de escuela responden, en los informes analizados, desde una lógica más autoritaria de la que, probablemente, espera y acepta la Superintendencia. Está estipulado en el proceso sancionatorio de este organismo que los informes que no se ajusten a derecho serán sancionados mediante multas. Por lo tanto, no se trata sólo de una judicialización de la convivencia escolar, sino de una de tipo autoritaria, que tiene arraigo histórico-cultural (ARAUJO; BEYER, 2013). Como señala Sisto (2018), se trataría de un managerialismo educativo de arraigo conservador y autoritario.

Al respecto, cabe considerar que los informes analizados corresponden a denuncias realizadas durante el año 2018, antes que se promulgara la Ley “Aula Segura” que faculta a los directores a la “expulsión express”, como lo llamó la prensa. Al analizar esta ley, Sisto (2018) concluye que se le indica al directivo como el responsable de juzgar la conducta a ser objeto de sanción, en función de los reglamentos de convivencia de la escuela. Este juicio no requiere de información a los miembros de la comunidad escolar. Por el contrario, basta con la notificación al respectivo tribunal: “El protagonista de toda la acción sancionatoria es el director, [...] lo que se constituye es un acusador que es a la vez es juez decidiendo finalmente sin dar explicaciones específicas acerca de los juicios que avalaron la decisión” (SISTO, 2018, p. 152-153). El análisis de los informes de denuncias reportados en este estudio permite concluir que esta forma de managerialismo conservador radical, que expresa la Ley “Aula Segura” (SISTO, 2018), ya estaba presente en el actuar de muchos directores de escuela. Esto probablemente explica la alta

legitimación que tuvo este proyecto de ley y que permitió su rápida aprobación, pues estaban dadas las condiciones de posibilidad (PALACIOS, 2011) para su aprobación. De hecho, lo que los directores reclamaban durante la discusión de esta ley es que la Superintendencia Escolar los tenía “atados de manos” (SALINAS, 2018).

Para Cury y Ferreira (2009) el discurso de la judicialización traería una serie de consecuencias negativas para las instituciones escolares. No sólo porque cambia el panorama legislativo y, con ello, la acción de las escuelas que ahora deben aprender el lenguaje judicial para defender su accionar y resolver sus problemas, sino también porque configura nuevas prácticas relacionales entre los sistemas penales y los sistemas educativos. Si bien esto construye nuevos espacios de participación y empoderamiento para sus agentes, externaliza también la responsabilidad de la solución a un organismo no involucrado en los conflictos cotidianos, impidiendo entre otras cosas el diálogo, la búsqueda de consenso y la oportunidad de aprender a vivir en las diferencias. Al respecto, una limitación de este estudio es que no fue posible indagar en cómo las escuelas elaboraron estos informes. A futuro, sugerimos examinar la contratación de abogados en la gestión de la convivencia escolar y su participación en la redacción de este tipo de informes.

Otro elemento interesante de profundizar en futuros estudios es la figura que ocupan los profesionales mandatados por el director para la creación de evidencias. Los profesionales que antes eran llamados a la medicalización del estudiantado ahora son investidos de un lugar auxiliar en la elaboración de diagnósticos y registros de los hechos ocurridos, en la detección de los problemas de desviación de la norma, y en la elaboración de evidencias a ser presentadas en los tribunales educativos (HECKERT; ROCHA, 2012). Los resultados de este estudio muestran que, en su gran mayoría, quienes se encargan de recopilar las evidencias que acompañan los informes como anexos son los profesionales psicosociales y/o de apoyo a la gestión de la convivencia escolar. Sin embargo, y como horizonte de posibilidad, los resultados también muestran que son estos profesionales quienes se vinculan directamente con los involucrados (HECKERT; ROCHA, 2012), y que en sus aportaciones aparece preferentemente la voz del cuerpo estudiantil. Para diversos autores (YÁÑEZ *et al.*, 2018; DÍAZ; VÁSQUEZ; DÍAZ, 2019), la visibilización de la voz de los alumnos en riesgo de exclusión, frecuentemente invisibilizados, abre luces a nuevas posibilidades para gestionar la institución educativa, a partir del fomento de la participación significativa de la niñez (RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE; ALFARO, 2018; PACHECO, 2018; ROJAS; LÓPEZ; ECHEITA, 2019), y el reconocimiento de los actores sociales (GRINBERG, 2015; JULIO *et al.*, 2016; KAPLAN; SZAPU, 2019; ROJAS *et al.*, 2019), y que desde estos hallazgos reclaman un lugar de visibilidad positiva.

Para finalizar, es necesario mencionar algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, si bien se buscó criterio de aleatoriedad en las denuncias analizadas, este criterio no fue construido en base a pruebas estadísticas controladas por los autores. Por el contrario, se basó en la gestión de datos de la institución gubernamental que, mediante solicitud de transparencia, entrega los 30 registros aquí analizados. No obstante, la naturaleza exploratoria de esta indagación y el tratamiento metodológico de la información, mediante las aportaciones discursivas, permite sostener que los hallazgos presentados aquí aportan al conocimiento científico existente respecto de la judicialización de la vida escolar y su presencia progresiva en las políticas y prácticas de gestión de la convivencia escolar.

Referencias

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Are zero tolerance policies effective in the schools? An Evidentiary Review and Recommendations. **American Psychologist**, v. 63, n. 9, p. 852-862, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>

ARAUJO, K.; BEYER, N. Autoridad y autoritarismo en Chile: reflexiones en torno al ideal-tipo portaliano. **Atenea (Concepción)**, n. 508, p. 171-185, 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200012>

ASCORRA, P.; CARRASCO, C.; LÓPEZ, V.; MORALES, M. Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v. 27, n. 31, p. 1-27, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>

ASCORRA, P.; CUADROS, O.; CÁRDENAS, K.; GARCÍA-MENESES, J. Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. **Psicoperspectivas**, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue1-fulltext-1827>

ASCORRA, P.; LÓPEZ, V.; CARRASCO, C.; PIZARRO, I.; CUADROS, O.; NÚÑEZ, C. Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. **PSYKHE**, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

ASSAÉL, J.; EDWARDS, V.; LÓPEZ, G.; ADDUARD, A. **Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela**. Santiago, Chile: PIIE, 1989.

AZEVEDO, R.; DE BASTO, B. Judicialização da educação: regime de colaboração e rede de proteção social da criança e do adolescente. **Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 185-209, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010008>

BELSKI, M. La judicialización de la política: el litigio estructural en materia educativa, posibilidades y obstáculos. **Propuesta Educativa**, n. 33, p. 29-34, 2010.

BRAVO, J.; VARELA, J.; PEREIRA, A.; TORRES, R.; GUERRERO, V.; CHUECAS, J. Ley de Violencia Escolar en Chile desde la percepción y valoración de sostenedores municipales. **Revista Faro**, v. 1, n. 29, p. 36-55, 2019.

CABRUJA, T.; ÍÑIGUEZ, L.; VÁZQUEZ, F. Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. **Anàlisi**, v. 25, p. 61-64, 2000.

CARRASCO, C.; LÓPEZ, V.; ESTAY, C. Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. **Psicoperspectivas**, v. 11, n. 2, p. 31-55, 2012.

CARRASCO, C.; ASCORRA, P.; LÓPEZ, V.; ÁLVAREZ, J. Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. **Perfiles Educativos**, v. 40, n. 159, p. 126-143, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58153>

CARRASCO, C.; VERDEJO, T.; ASUN, D.; ÁLVAREZ, J.; BUSTOS, C.; ORTIZ, S.; PAVEZ, J.; SMITH, D.; VALDIVIA, N. Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de

violencia escolar de estudiantes a profesores. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 2, p. 1145-1159, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14218210814>

CEARDI, A.; AMÉSTICA, J.; NÚÑEZ, C.; LÓPEZ, V.; LÓPEZ, V.; GAJARDO, J. El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. **Atenea Digital**, v. 16, n. 1, p. 211-235, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1478>

CHILE. **Ley 20.536**, de 8 de septiembre de 2011. Diario Oficial de la República: Santiago, Chile, sept. 2011.

COHEN, D.; MOFFITT, S. **The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?**. Cambridge, MA, US: Harvard University Press, 2009.

COX, C. Política y Políticas Educativas en Chile 1990-2010. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, v. 21, n. 1, p. 13-43, 2012.

CURY, C.; FERREIRA, L. A judicialização da Educação. **Revista Jurídica do CEJ Centro de Estudos Judiciários**, v. 13, n. 45, p. 32-45, 2009.

DÍAZ, F.; VÁSQUEZ, V.; DÍAZ, A. Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 17, n. 1, p. 237-252, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.171114>

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. The critical study of language. London, UK: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London, UK: Longman, 1989.

FALABELLA, A. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. **Journal of Education Policy**, v. 35, n. 1, p. 23-45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>

FOLADORI, H.; SILVA, M. La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. **Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)**, v. 11, n. 26, p. 2-11, 2014.

GONÇALVES, D. Abandono, Criminalização e Judicialização – Nexos Históricos da “Proteção Social” de Crianças em Situação de Risco. **Periódicos UDESC**, p. 1-14, 2006.

GRAEFF, R. **A criminalização do bullying como consequência da expansão do direito penal**. 2011. 66 f. Monografia (Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais). Curso de Direito, Universidade de Passo Fundo, Carazinho, RS, 2011.

GRINBERG, S. De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 8, n. 2, p. 155-172, 2015.

GRINBERG, S.; INFANTE, M.; MATUS, C.; VIZCARRA, R. Espacios y subjetividades: Narrando trayectorias de vulnerabilidad. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 40, n. 2, p. 203-219, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300013>

HECKERT, A.; ROCHA, M. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 85-93, 2012.

IBAÑEZ, T. La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. **Política y Sociedad**, v. 40, n. 1, p. 155-160, 2003.

INIGUEZ, L. **Análisis del discurso**. Manual para las ciencias sociales. Barcelona, España: UOC, 2003.

JULIO, C.; CONEJEROS, L.; ROJAS, C.; MOHAMMAD, M.; RUBÍ, Y; CORTÉS, A. Desencuentro cultural en el aula. Una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 21, n. 68, p. 71-94, 2016.

KAPLAN, C.; SZAPU, E. Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 1-11, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1485>

LACERDA, M.; BIANCHI, R. Educação escolar, alteridade e a judicialização da vida na contemporaneidade. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 2, p. 120-138, 2018.

LONDOÑO-VÁSQUEZ, D.; FRÍAS-CANO, L. Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad. **Palabra Clave**, v. 14, n. 1, p. 101-121, 2011.

LÓPEZ, V.; CARRASCO, C.; MORALES, M.; AYALA, A.; LÓPEZ, J.; KARMY, M. Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una Escuela Municipal de la región de Valparaíso. **Psyke**, v. 20, n. 2, p. 7-23, 2011.

LÓPEZ, V.; LITICHEVER, L.; VALDÉS, R.; CEARDI, A. Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 1-15, 2019b. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1484>

LÓPEZ, V.; RAMÍREZ, L.; VALDÉS, R.; ASCORRA, P.; CARRASCO, C. Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. **Calidad en la Educación**, n. 48, p. 96-129, 2018.

LÓPEZ, V.; SISTO, V.; BALERIOLA, E.; GARCÍA, A.; CARRASCO, C.; NÚÑEZ, C.; VALDÉS, R. A struggle for translation: An actor-network analysis of Chilean school violence and school climate policies. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 20, n. 10, p. 1-24, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143219880328>

MAGENDZO, A.; TOLEDO, M.; GUTIÉRREZ, V. Descripción y análisis de la ley sobre violencia escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. **Estudios Pedagógicos**, v. 39, n. 1, p. 377-391, 2012.

MARAFON, G.; SCHEINVAR, E.; DO NASCIMENTO, M. Conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. **Psicologia Clínica**, v. 26, n. 2, p. 87-104, 2014.

MORALES, M.; LÓPEZ, V. Criminalización de la juventud en Chile: Políticas de convivencia escolar y traducciones locales. In: TENENBAUM, G.; VISCARDI, N. (Eds). **Juventudes y**

violencias en América Latina: sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI. Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias: Universidad de la República de Uruguay, 2018, p. 173-184.

MORALES, M.; LÓPEZ, V. Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro Perspectivas de Comprensión y Acción. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 5, p. 1-28, 2019a. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>

MORALES, M.; LÓPEZ, V. Violencia escolar en Chile: Políticas conservadoras y abordajes estrechos. **Revista Docencia**, v. 64, n. 2, p. 6-15, 2019b.

MUÑOZ, M.; LUCERO, B.; CORNEJO, C.; MUÑOZ, P., ARAYA, N. Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 16, n. 1, p. 16-32, 2014.

MUÑOZ, M.; SAAVEDRA, E.; VILLALTA, M. Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. **Revista de Pedagogía**, v. 28, n. 82, p. 197-224, 2007.

NEUT, P. **Contra la escuela:** autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno. Santiago, Chile: LOM, 2019.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Guía para la no discriminación en el contexto escolar.** Santiago, Chile, 2018. 166 p.

PACHECO, B. Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 20, n. 1, p. 112-121, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>

PALACIOS, D. La reforma procesal penal en Chile: nuevos agentes, sus trayectorias y la reestructuración de un campo. **Revista Política**, v. 49, n. 1, p. 43-70, 2011.

PARCERISA, L.; FALABELLA, A. La consolidación del estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 89, p. 1-27, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

PEÑA, M. Sujeto político y vida pública. Privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan. **Polis**, n. 30, p. 1-15, 2011.

PERALES, C. El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 1-12, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1487>

RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE, L.; ALFARO, J. Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. **Psicoperspectivas**, v. 17, n. 2, p. 1-11, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1164>

ROJAS, C.; LÓPEZ, M.; ECHEITA, G. Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia

educacional. **Perspectiva Educacional**, v. 58, n. 2, p. 23-46, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.912>

SAEZ, V. La criminalización mediática en los discursos sobre la escuela argentina. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 144-156, 2019.

SALÉH, L. Entre a criação e a obediência: a judicialização invade a escola. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 3, p. 391-400, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73725000503>

SALINAS, V. **Perspectiva estudiantil sobre Ley de Aula Segura**. Valparaíso, Chile: Congreso Nacional, 25 de sept. 2018. Discurso del presidente de Centro de Alumnos del Instituto Nacional a Cámara de Diputados de Chile.

SCHEINVAR, E. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 45-51, 2012.

SILVEIRA, F. Judicialización de la infancia sus impactos en la vida de los niños y sus familias. **Desidades**, n. 2, p. 25-29, 2014.

SIQUEIRA, R.; DAMETTO, J. La producción del discurso en la política educativa: lugares y verdades. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 485-501, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i2.0009>

SISTO, V. Identidades Desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el chile actual. **Psykhé**, v. 21, n. 2, p. 35-46, 2012.

SISTO, V. Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 141-156, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>

SKIBA, R.; ARREDONDO, M.; WILLIAMS, N. More than a metaphor: the contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. **Equity & Excellence in Education**, v. 47, n. 4, p. 546-564, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>

SKIBA, R.; RAUSCH, M. Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Eds.). **Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues**. New York, NY, US: Routledge, 2013, p. 1073-1100.

STECHER, A. El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. **Universitas Psychologica**, v. 9, n. 1, p. 93-107, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.acdh>

STECHER, A. Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. **Psicoperspectivas**, v. 13, n. 3, p. 19-29, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-526>

VAN DIJK, T. Ideología y análisis del discurso. **Revista Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 29, n. 1, p. 9-36, 2005.

VAN DIJK, T. La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona, España: Gedisa, 2003b, p. 143-177.

VAN DIJK, T. Prólogo. In: IÑIGUEZ, L. (Ed). **Análisis del Discurso**. Barcelona, España: UOC, 2003^a. p. 11-16.

WEIB, M. New guiding principles in educational policy: the case of Germany. **Journal of Education Policy**, v. 8, n. 4, p. 307-320, 1993.

YÁÑEZ, C.; FIGUEROA, I.; SOTO, J.; SCIOLLA, B. La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. **Pensamiento Educativo**, v. 55, n. 2, p. 1-16, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>

Recibido: 21/05/2020

Versión corregida recibida: 30/06/2020

Aceptado: 01/07/2020

Publicado online: 07/07/2020