

# CONVIVENCIA ESCOLAR Y RACIONALIDAD PUNITIVA EN LA LEY AULA SEGURA

ANDREA CEARDI<sup>1</sup> 

JAVIER CAMPOS-MARTÍNEZ<sup>2</sup> 

**RESUMEN:** Las políticas de convivencia escolar en América Latina oscilan entre lógicas formativas y punitivas, Chile es un caso emblemático de hibridación. Este artículo examina la configuración discursiva del castigo en la Ley Aula Segura de 2018, utilizando el análisis del discurso foucaultiano sobre el texto legal y documentos de su tramitación. Se identificaron cinco operaciones: instrumentalización de la convivencia para la calidad, inversión de la vulnerabilidad entre víctimas y victimarios, concentración del poder sancionatorio en el director, traducción de lo social en déficits individuales y configuración de una convivencia empresarial. Estas operaciones reorganizan la convivencia según criterios de mercado y legitiman el castigo como herramienta de gestión escolar.

**Palabras clave:** Política educativa. Castigo. Disciplinamiento escolar. Análisis del discurso. Neoliberalismo.

## SCHOOL COEXISTENCE AND PUNITIVE RATIONALITY IN THE AULA SEGURA LAW

**ABSTRACT:** School coexistence policies in Latin America oscillate between formative and punitive logics, with Chile representing an emblematic case of this hybridization. This article examines the discursive configuration of punishment in the 2018 Safe Classroom Law, using a Foucauldian discourse analysis of the legal text and documents from its legislative process. Five operations were identified: the instrumentalization of coexistence for quality, the inversion of vulnerability between victims and perpetrators, the concentration of sanctioning power in the principal, the translation of social issues into individual deficits, and the configuration of an entrepreneurial form of coexistence. These operations reorganize coexistence according to market criteria and legitimize punishment as a tool of school management.

**Keywords:** Education Policy. Punishment. School Discipline. Discourse Analysis. Neoliberalism.

1. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  – Facultad de Filosofía y Educación – Escuela de Psicología – Valparaíso, Chile.  
E-mail: andrea.ceardi@pucv.cl

2. Universidad Austral de Chile  – Facultad de Filosofía y Humanidades – Instituto de Ciencias de la Educación – Valdivia, Chile.  
E-mail: javier.campos@uach.cl

**Editor de sección:** Vicente Sisto 

## CONVIVÊNCIA ESCOLAR E RACIONALIDADE PUNITIVA NA LEI AULA SEGURA

**RESUMO:** As políticas de convivência escolar na América Latina oscilam entre lógicas formativas e punitivas, sendo o Chile um caso emblemático dessa hibridização. Este artigo examina a configuração discursiva da punição na Lei Aula Segura de 2018, utilizando a análise do discurso foucaultiana sobre o texto legal e documentos de sua tramitação legislativa. Foram identificadas cinco operações: a instrumentalização da convivência para a qualidade, a inversão da vulnerabilidade entre vítimas e perpetradores, a concentração do poder sancionador no diretor, a tradução do social em déficits individuais e a configuração de uma convivência empresarial. Essas operações reorganizam a convivência segundo critérios de mercado e legitimam a punição como ferramenta de gestão escolar.

**Palavras-chave:** Política Educativa. Punição. Disciplina Escolar. Análise do Discurso. Neoliberalismo.

### Introducción

Muchas de las sociedades democráticas contemporáneas promueven discursos de inclusión, participación y derechos humanos, y simultáneamente implementan políticas disciplinarias de sanción y castigo que facilitan la exclusión estudiantil. Este fenómeno paradójico se manifiesta en términos globales, desde las políticas de tolerancia cero estadounidenses que alimentan el trampolín entre la escuela y la cárcel, lo que se conoce como “*school to prison pipeline*”, término que alude a las prácticas disciplinarias que enlazan las trayectorias educativas escolares con vías directas hacia el sistema penitenciario a través de sanciones como suspensión, expulsión de clases o expulsión de la escuela, que afectan de manera desproporcional a estudiantes afrodescendientes y latinos (Skiba; Arredondo; Williams, 2014), hasta los endurecimientos disciplinarios en contextos latinoamericanos (Morales; López, 2019). Estas contradicciones evidencian tensiones profundas entre los ideales democráticos y las prácticas de control social dentro de marcos neoliberales que han transformado la educación mundial (Parcerisa; Verger, 2016).

Una expresión específica de esta racionalidad neoliberal en el ámbito educativo es la consolidación de la rendición de cuentas como principio organizador de la gestión escolar. Este enfoque configura la convivencia escolar como un conjunto de acciones medibles y gestionables que deben planificarse, ejecutarse y reportarse para cumplir con estándares de calidad definidos centralmente (Sisto, 2018). Esta lógica transforma los conflictos escolares, fenómenos inherentemente complejos y relacionales, en indicadores de desempeño institucional, donde la exclusión disciplinaria opera, de manera paradójica, como herramienta de gestión para mantener métricas favorables. Un ejemplo de ello son los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OICE), complementarios a las pruebas estandarizadas que evalúan aprendizajes en matemáticas y lenguaje (SIMCE). Entre ellos se encuentra la evaluación del indicador “Clima de aula”, que mide ambiente respetuoso, seguro y organizado. El sistema escolar chileno, donde estos dispositivos operan en un escenario fuertemente mercantilizado, ofrece un caso de gran utilidad para examinar la articulación entre rendición de cuentas y disciplinamiento escolar.

En efecto, Chile ha sido caracterizado como el laboratorio del neoliberalismo (Harvey, 2007), con un sistema educativo definido por dos rasgos interdependientes: su elevado nivel de privatización y su organización explícita como mercado (Bellei, 2015). La competencia abierta entre establecimientos, la libre elección parental y la selección de estudiantes configuran un modelo educativo reconocidamente desigual y segregador.

Esta racionalidad se ha documentado en discursos cotidianos como el de “sacar las manzanas podridas” (Morales; López, 2019). Parsons (2005) identifica tres operaciones convergentes en las políticas disciplinarias que sostienen esta lógica: la disposición social a financiar el castigo antes que la prevención, el apoyo o la restauración; la construcción de los individuos y grupos excluidos mediante categorías que denotan amenaza, indignidad y no merecimiento; y la atribución de responsabilidad a los sujetos socialmente más vulnerables. La juventud aparece como categoría particularmente expuesta a esta atribución, más aún cuando se entrecruza con marcadores de clase, etnia o logro educativo. Esta lógica resulta coherente con una concepción liberal de la responsabilidad individual que asume que todas las personas que estudian comparten las mismas ventajas y oportunidades sociales y académicas (Daniel; Bondy, 2008).

En este escenario se inscribe la Ley No. 21.128, conocida como Aula Segura (en adelante, Aula Segura), publicada en diciembre de 2018 (Chile, 2018a), que faculta a los directores de establecimientos educativos a iniciar procedimientos expeditos de expulsión y cancelación de matrícula ante conductas tipificadas como afectación grave a la convivencia escolar. Este artículo analiza Aula Segura con el propósito de identificar las racionalidades que sustentan la legitimación discursiva del castigo escolar, en diálogo con la Ley sobre Violencia Escolar (Chile, 2011) como antecedente legislativo del punitivismo escolar chileno.

## El Caso Chileno: Laboratorio Neoliberal y sus Contradicciones

La normativa en materia de convivencia escolar en Chile oscila entre las iniciativas de inclusión empujadas por los movimientos estudiantiles y los gobiernos de centroizquierda, y las respuestas de control y selección de los gobiernos de derecha. No obstante, ambos polos comparten una arquitectura institucional heredada de las reformas neoliberales implementadas durante la dictadura militar (1973-1990) y perfeccionadas por los gobiernos posteriores. Dichas reformas introdujeron tres pilares: el financiamiento vía *voucher* o subsidio a la demanda, la municipalización de la educación pública, y la ampliación de la libertad de enseñanza que permitió la proliferación de establecimientos privados subvencionados (Bellei, 2015; Falabella, 2015; Ramos *et al.*, 2022). A partir del 2000, esta arquitectura se consolida en un Estado hipervigilante guiado por los principios de la nueva gestión pública, que establece una relación contractual entre los establecimientos educativos y el Estado, donde las escuelas deben demostrar un desempeño de calidad ante un Estado que, en lugar de intervenir y promover programas específicos, se enfoca en estandarizar, evaluar, exigir y sancionar bajo una lógica empresarial centrada en resultados (Falabella, 2015).

La arquitectura neoliberal articuló dos libertades complementarias que instalaron una lógica de mercado en las subjetividades de familias y sostenedores. Por un lado, la libertad de enseñanza otorgó a los sostenedores el derecho de crear establecimientos educativos con proyectos propios, incluyendo la facultad de seleccionar estudiantes. Por otro, la libertad de elección entregó a las familias el poder de seleccionar escuelas según sus preferencias, utilizando el *voucher* estatal como mecanismo de financiamiento. El derecho a la educación se subordinó a esta doble libertad, generando un cuasi-mercado educativo donde las escuelas competían por atraer a las familias “deseables”, mientras las familias con mayor capital cultural y económico competían por acceder a las escuelas de mayor prestigio (Ramos *et al.*, 2022). Esto impactó fuertemente en la segregación por clase social, convirtiendo al sistema educativo chileno en uno de los más segmentados del mundo (OCDE, 2017).

Esta segregación está en el centro de las demandas de los movimientos estudiantiles que reivindican el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad, exigiendo el fin del lucro en educación, el término de la segregación escolar, la desmunicipalización de la educación pública y la gratuidad de la educación superior.

Parte de estas demandas se incorporaron al plan de gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) y dieron lugar a reformas que modificaron aspectos importantes de la relación mercantil y del equilibrio entre la libertad de enseñanza y el derecho a la educación en el nivel escolar, sin tocar los cimientos de la arquitectura neoliberal, la rendición de cuentas ni el rol hipervigilante del Estado (Bachelet Jeria, 2013; Campos-Martínez; Olavarría, 2020).

Una medida emblemática de este gobierno fue la Ley de Inclusión Escolar (Ley No. 20.845) (Chile, 2015), que terminó con el lucro, la selección de estudiantes y el copago que caracterizaban al sistema escolar desde el retorno a la democracia. Esta normativa incorporó a los establecimientos públicos a estudiantes que tradicionalmente habían sido considerados “difíciles de educar”, ya sea por pertenecer a contextos socioeconómicos de menores recursos o por atribuirseles necesidades y comportamientos que dificultaban una enseñanza tradicional centrada en la instrucción y planificada para un estudiante “promedio” (López *et al.*, 2018; Matus Cánovas; Rojas Quezada, 2015). En paralelo, durante la última década se generaron regulaciones para garantizar el debido proceso en las medidas disciplinarias, restringiendo la expulsión a situaciones extremadamente graves, la cual queda sujeta al reglamento interno del establecimiento y al principio de no discriminación arbitraria (Superintendencia de Educación Escolar) (Chile, 2018f).

En 2018, sin embargo, se aprobó la Ley Aula Segura, que modifica la Ley de Inclusión y reinstala la expulsión como práctica efectiva para resolver conflictos. La aprobación contó con una amplia mayoría de votos en el Senado. Aunque el discurso oficial ministerial enfatiza lo formativo por sobre lo autoritario, como se observa en la Política Nacional de Convivencia Escolar y la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030 (Chile, 2019, 2024a), persiste una tensión irresuelta entre estos enunciados formativos y la coexistencia de dispositivos legales que habilitan la sanción excluyente, contradiciendo los discursos políticos que proclaman el derecho a la educación, la lucha contra la exclusión, las desigualdades y la brecha social (Armijo-Cabrera, 2018).

Esta forma de respuesta no obedece solamente a una coyuntura particular, sino que se inscribe en una trama legislativa que desde la década pasada ha ido sedimentando en Chile una lógica punitiva para el abordaje de la convivencia escolar. Su antecedente directo es la Ley sobre Violencia Escolar (Ley No. 20.536) (Chile, 2011), promulgada en respuesta al fenómeno del *bullying*. Magendzo *et al.*, (2013) mostraron que esta ley condensa dos paradigmas antagónicos, uno formativo y otro punitivo, prevaleciendo el segundo a través de tipificaciones de faltas, obligaciones de vigilancia y sanciones a los establecimientos. Carrasco *et al.* (2012) y Ascorra *et al.* (2019) sostienen que la Ley sobre Violencia Escolar inauguró en Chile un régimen de convivencia gestionado bajo una cultura de rendición de cuentas con altas consecuencias, donde la elaboración de protocolos sustituye la negociación de sentidos. Sobre esta base se inscribe Aula Segura, que radicaliza el punitivismo ya presente en la legislación previa, concentrando el poder sancionatorio en el director y habilitando un procedimiento expedito para los casos de afectación grave a la convivencia.

## El Dispositivo Securitario en la Convivencia Escolar Latinoamericana y la Ley Aula Segura

En América Latina, la perspectiva de seguridad ciudadana comprende la convivencia como un estado de disciplina y seguridad en la escuela, implementando mecanismos de control normativo y punitivo de la conducta estudiantil bajo el fundamento de prevenir la violencia y el delito (Morales; López, 2019). En Brasil, el Programa Estadual de Integración en Seguridad (PROEIS) introdujo presencia policial en escuelas públicas de Río de Janeiro, transformando conflictos pedagógicos en cuestiones de seguridad pública (Tjäder, 2022). Lamosa y Guimarães (2016) muestran que este tipo de intervención impacta en las dinámicas escolares, dado

que el castigo opera no solo como consecuencia sino como señal-amenaza. En México, el Programa Escuela Segura (PES) adoptó un enfoque policíaco que trata la escuela como espacio potencial de violencia habitado por individuos amenazantes (Saucedo; Guzmán, 2018).

Aula Segura surge en Chile como respuesta frente a la fuerza de las movilizaciones estudiantiles, concentradas particularmente en los llamados “liceos emblemáticos” de Santiago. Desde mediados del siglo pasado, estos liceos se constituyeron como espacios privilegiados de politización estudiantil, desde donde emergieron movimientos que cuestionaron tanto a la dictadura militar (1973-1989) como, más recientemente, al modelo educativo neoliberal heredado de ese período. La tramitación del proyecto de ley tuvo como propósito facultar a los directores de establecimientos educativos a apartar estudiantes de manera inmediata en casos de violencia considerados graves, lo que implica una reducción sustancial de las garantías del debido proceso. Díaz Díaz y Spencer Vargas (2021) muestran que, en su primer año de aplicación, la ley estuvo dirigida especialmente a estudiantes con participación en protestas, tales como tomas de liceos, enfrentamientos con la policía, barricadas y funas (escraches públicos contra directivos). Aunque gran parte de los procedimientos terminó sin sanción formal, los apoderados se vieron obligados a retirar a sus hijos de los establecimientos, convirtiendo el procedimiento mismo en herramienta de intimidación y persecución política estudiantil.

La concepción de seguridad que opera en Aula Segura es heredera de aquella que, en otras políticas punitivas, ha asociado tradicionalmente la seguridad a las amenazas sobre el Estado (Magendzo *et al.*, 2013). Como señalan Laval y Dardot (2013), desde la década de 1980 asistimos a un giro en las políticas públicas consistente en la introducción de una nueva racionalidad basada en el cálculo de costes-beneficios y en la competencia. El nuevo régimen de verdad neoliberal advierte que “fuera del mercado no hay vida posible”, lo que implica que la seguridad es un bien a proteger en un contexto regido por intereses individuales.

Recientemente, la literatura latinoamericana ha identificado “cadenas de prácticas de disciplina punitiva excluyente” que comienzan con alta acumulación de anotaciones negativas y culminan en expulsión (López *et al.*, 2019; Morales; López, 2019). Estas medidas disciplinarias no se distribuyen aleatoriamente: estudiantes varones, de bajos recursos, racializados o con diagnósticos psiquiátricos tienen mayor probabilidad de recibirlas (López *et al.*, 2025), reproduciendo patrones de exclusión en contextos educativos ya profundamente segregados. Consistentemente, a la par de la disminución en el activismo estudiantil post-COVID, Aula Segura ha ampliado su alcance, al haber extendido su uso a la educación básica (Chile, 2024b), entre estudiantes con problemas conductuales, dificultades de aprendizaje (López *et al.*, 2024) o neurodivergentes (Diario Constitucional, 2025).

En este contexto, surgen las preguntas que orientan el análisis. ¿Cómo se concibe la sanción disciplinaria bajo la racionalidad neoliberal? ¿Qué criterios de verdad autorizan su uso y organizan preocupaciones que, invocando idearios democráticos e inclusivos, terminan constituyendo nuevas formas de *managerialismo* en la gestión de la convivencia escolar? El siguiente apartado presenta el marco analítico foucaultiano y la estrategia de análisis adoptada para responder a estas preguntas.

## Metodología

### Enfoque analítico

El estudio se inscribe en la tradición del análisis del discurso de orientación foucaultiana, donde los discursos son entendidos como prácticas que constituyen sistemáticamente los objetos de los que hablan (Foucault, 1971). Aplicado a un *corpus* legislativo, este enfoque interroga las condiciones de posibilidad de ciertos enunciados, los regímenes de verdad que los sustentan y las relaciones de poder que los atraviesan.

El concepto de gubernamentalidad (Foucault, 2006) permite comprender las políticas disciplinarias escolares como tecnologías de gobierno orientadas a conducir conductas individuales y colectivas. En su inflexión neoliberal, esta racionalidad desplaza responsabilidades hacia los individuos, promoviendo formas de autorregulación y *accountability* que reconfiguran problemas sociales como déficits individuales. Siguiendo a Rose (1999), las políticas operan simultáneamente como dispositivos de regulación y de producción de subjetividades, configurando posiciones como estudiante, docente, directivo o ciudadano.

Para que estas categorías operen sobre el material empírico y no como aplicación deductiva, el análisis se apoya en dos herramientas operativas: las problematizaciones y los mecanismos de regulación poblacional. Las problematizaciones, en el sentido trabajado por Rose y Miller (1992) y Rose (1999), permiten identificar cómo ciertos fenómenos son constituidos como objetos de intervención pública, volviéndose pensables y gobernables bajo determinadas racionalidades. Los mecanismos de regulación poblacional, siguiendo la propuesta de Energici (2016), refieren a los dispositivos mediante los cuales estas problematizaciones se traducen en prácticas concretas de clasificación, tipificación y ordenamiento de la población.

### Construcción del *corpus*

El *corpus* está constituido por documentos producidos entre septiembre y diciembre de 2018 en torno a la tramitación de Aula Segura. Siguiendo la noción foucaultiana de archivo como sistema de formación y transformación de enunciados (Foucault, 2003), se distinguen dos niveles documentales. El archivo primario, objeto del análisis discursivo, está conformado por el texto legal publicado en el Diario Oficial (Ley No. 21.128) (Chile, 2018a). El archivo secundario reúne los documentos generados durante la tramitación parlamentaria y los documentos que iluminan el horizonte político en el que se gesta la iniciativa (Tabla 1).

**Tabla 1.** Síntesis de documentos del corpus.

| Tipo de archivo                  | Descripción                                                                                           | Documentos específicos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Archivo primario                 | Texto legal publicado                                                                                 | Ley No. 21.128, publicada en el Diario Oficial el 27 de diciembre de 2018                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Archivo secundario (tramitación) | Documentos que sustentan la ley en su tramitación parlamentaria, entre septiembre y diciembre de 2018 | Intervención presidencial al firmar el proyecto Aula Segura; Ingreso del proyecto al Congreso; Mensaje presidencial No. 199-366; Boletín No. 12.107-04; Informe de la Comisión de Constitución, Legislación, Justicia y Reglamento; Informe de la Comisión de Educación y Cultura; Informe de la Comisión de Hacienda; Discusión en sala, Senado, sesión 64; Discusión en sala, Cámara de Diputados, sesión 98 |
| Archivo secundario (contexto)    | Documentos que iluminan el horizonte político de la iniciativa                                        | Prensa: artículos seleccionados según hitos clave entre abril y diciembre de 2018; Discurso Presidencial de Cuenta Pública, junio de 2018; Programa Presidencial Sebastián Piñera 2018 a 2022                                                                                                                                                                                                                  |

Fuente: Elaboración propia.

Esta distinción es decisiva en términos analíticos. El texto legal es el objeto privilegiado del análisis porque es lo que queda como prescripción normativa con fuerza performativa. Los documentos secundarios no operan como prueba equivalente al texto legal sino como material que ilumina las racionalidades desde las cuales la ley es pensada, defendida y contestada. Este diseño responde al criterio de saturación discursiva, capturando la diversidad de posiciones durante el proceso legislativo, sin equiparar el estatus del articulado con el de los dichos coyunturales.

## Estrategia analítica

El análisis se desarrolló en tres momentos interrelacionados, siguiendo un procedimiento inductivo que privilegia la reconstrucción progresiva de regímenes de verdad antes que la aplicación deductiva de categorías. Primero, una lectura extensiva del *corpus* permitió identificar ejes temáticos y regularidades discursivas. Segundo, un análisis intensivo orientado por las problematizaciones y mecanismos de regulación poblacional permitió identificar enunciados específicos, entendidos como unidades mínimas de discurso que establecen relaciones entre sujetos, objetos y conceptos (Foucault, 2003). Tercero, se examinaron las condiciones de posibilidad de estos enunciados, interrogando qué regímenes de verdad los sostienen, qué tensiones contienen y qué efectos de poder producen.

Las preguntas que orientaron el trabajo articulan las dos herramientas operativas con el material empírico. ¿Qué se enuncia como convivencia escolar y qué la afecta gravemente? ¿En relación a qué sistema de juicio, y en relación con qué preocupaciones? ¿Qué relaciones se establecen entre convivencia, calidad educativa y seguridad? ¿Qué tipologías de sujetos se construyen? ¿Qué operaciones de clasificación y diferenciación organizan el tratamiento de la población escolar? ¿Qué otras lógicas, distintas de la punitiva, aparecen en el *corpus* y cómo son tramitadas por la formulación legal? La última interrogación introduce una dimensión de contraste necesaria para observar las tensiones, los desplazamientos y los límites del régimen discursivo.

## Resultados

La Ley No. 21.128 Aula Segura, publicada en el Diario Oficial el 27 de diciembre de 2018 (Chile, 2018a), se compone de dos artículos permanentes y un artículo transitorio que regula su implementación. En ambos artículos permanentes, el castigo se circunscribe a dos medidas disciplinarias, la expulsión y la cancelación de matrícula. El numeral 2 del artículo 1 define qué actos afectan gravemente la convivencia escolar y habilitan la aplicación de estas medidas. El numeral 3 establece al director como responsable unipersonal de iniciar el procedimiento sancionatorio, definiendo sus etapas y plazos. El numeral 4 regula la reubicación del estudiante sancionado. El artículo 2, incorporado durante la tramitación, extiende el alcance de estas causales y procedimientos a todos los establecimientos educativos, incluidos los particulares pagados y los que reciben subvención del Estado. El análisis se concentra en estas disposiciones como archivo primario, leídas en relación con los documentos de tramitación que iluminan sus condiciones de emergencia.

El análisis del *corpus* permitió identificar cinco enunciados principales que articulan la legitimación discursiva del castigo escolar. Cabe precisar, desde el inicio, que el *corpus* no se lee como expresión unívoca de una sola racionalidad. El análisis identifica también lógicas no punitivas (enfoque de derechos, debido proceso, protección a la infancia, reinserción psicosocial) que aparecen en el proceso legislativo, pero que son subordinadas o instrumentalizadas por la formulación legal definitiva.

## La Convivencia como Condición Instrumental de la Calidad Educativa

El primer enunciado establece una relación de subordinación entre convivencia escolar y educación de calidad: la primera funciona como medio o condición para alcanzar la segunda. Si bien el término “educación de calidad” no aparece en el texto de la ley publicada, sí está presente en el mensaje presidencial,

las intervenciones parlamentarias y el programa de gobierno. Esta noción opera como ideal normativo que organiza el discurso, construyendo una representación específica del espacio escolar y sus actores. El Discurso Presidencial de Cuenta Pública de junio de 2018 establece este horizonte: “La educación es la madre de todas las batallas para conquistar el desarrollo y el instrumento clave para el progreso de las personas, la igualdad de oportunidades y la derrota de la pobreza” (Chile, 2018b, p. 7).

Bajo esta lógica, la calidad educativa constituye el medio por el cual individuos y familias procuran alcanzar sus expectativas de movilidad social. La convivencia escolar adquiere valor en la medida en que contribuye a estos fines. El mismo discurso sitúa el aula como espacio central donde se dirime la cuestión de la calidad:

Y hasta ahora hemos hecho muchas reformas en materia educacional, pero la más importante de todas, que es *avanzar en mejorar la calidad de la educación* en todos los niveles, ha quedado fuera de la Agenda Pública. [...] esa batalla la vamos a dar y la tenemos que ganar dentro de la sala de clases (Chile, 2018b, p. 7, subrayado de los autores).

La metáfora bélica construye el espacio escolar como campo de confrontación. El aula aparece como un territorio en disputa que debe ser asegurado para que la educación de calidad pueda desplegarse. Ramírez-Casas del Valle *et al.* (2020) muestran que la *managerialización* del aula ordena a los estudiantes mediante la gramática del rendimiento, distinguiendo entre quienes pueden adaptarse a sus tiempos y quienes no. El mensaje presidencial que acompaña el proyecto (Mensaje n. 119-366) refuerza esta orientación al prescribir como deber estudiantil “brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a todos los integrantes de la comunidad educativa” (Chile, 2018c, p. 2), desplazando el eje de la convivencia desde los derechos hacia los deberes.

Esta subordinación instrumental no es la única formulación disponible en el campo. La Política Nacional de Convivencia Escolar (Chile, 2019) y la Ley General de Educación conciben la convivencia como fin formativo en sí mismo, asociado al aprender a vivir juntos. En el discurso que acompaña a Aula Segura, sin embargo, esta concepción formativa queda desplazada y la convivencia aparece ante todo como condición de posibilidad para el rendimiento. Esta operación tiene efectos concretos en la legitimación del castigo: la sanción aparece como respuesta a las debilidades percibidas en la normativa vigente, y el procedimiento de expulsión queda subordinado a los ideales de progreso y desarrollo nacional materializados en la educación de calidad. Expulsar deja de ser una exclusión del derecho a la educación para presentarse como la protección de las condiciones que hacen posible la calidad.

## La Seguridad como Derecho del Estudiante que “Quiere Aprender”

El segundo enunciado construye la seguridad como derecho individual de quienes “quieren y merecen estudiar”. Opera aquí una inversión de la vulnerabilidad que reformula la relación de poder asimétrica entre institución y estudiantes: docentes y estudiantes que se ajustan a las normas institucionales aparecen como víctimas que requieren protección estatal frente a otros estudiantes contruidos como amenaza. El discurso articula así una distinción entre sujetos merecedores de derechos y sujetos que, al “afectar gravemente” la convivencia, pierden legitimidad para reclamarlos.

La firma del proyecto se celebró en un acto público el 20 de septiembre de 2018 ante la Ministra de Educación, parlamentarios, el alcalde de Santiago y los directores de liceos emblemáticos. En la intervención presidencial se construye explícitamente la distinción entre víctimas y victimarios:

Los graves hechos de violencia que se han registrado en diversos liceos, especialmente en la comuna de Santiago durante los últimos tiempos, no son, como algunos pretenden, simples actos de indisciplina o meros desórdenes; son graves actos delictuales y de extrema violencia contra los docentes y contra la comunidad escolar, que no son compatibles con las normas básicas de convivencia de ninguna comunidad, y mucho menos de una comunidad escolar (Chile, 2018d, p. 3).

La distinción entre “simples actos de indisciplina” y “graves actos delictuales”, sitúa a ciertos comportamientos fuera del ámbito pedagógico y dentro del ámbito penal. Esta demarcación construye a los docentes y la comunidad escolar como víctimas, efectuando desplazamientos de significado en relación a la protesta estudiantil.

Esta construcción no transcurrió sin oposición. Durante la tramitación, la Directora del Instituto Nacional de Derechos Humanos advirtió que el proyecto resultaba vulnerador de derechos, pues no respetaba el principio de presunción de inocencia, no otorgaba un plazo razonable para defenderse de las acusaciones y no hacía primar el interés superior del niño (Contreras, 2018). La Comisión de Constitución, Legislación, Justicia y Reglamento consideró, por mayoría, que la iniciativa presidencial infringía la garantía constitucional al debido proceso, y académicos constitucionalistas señalaron problemas de proporcionalidad y de estructura del procedimiento sancionatorio. Estas advertencias no alteraron la orientación punitiva del proyecto. Su presencia en el *corpus* muestra que la ley no se configura por ausencia de una lógica de derechos, sino por su subordinación: el enfoque de derechos aparece como voz minoritaria que es refutada, matizada o integrada sin alterar el núcleo punitivo. La Defensoría de la Niñez (Chile, 2024b) calificaría posteriormente la legislación como innecesaria y continuadora de un camino de criminalización al interior de los establecimientos educacionales.

El análisis permite identificar una doble construcción del estudiante. Por un lado, el sujeto deseable, articulado a la visión de calidad educativa, configura un ciudadano neoliberal escolar disciplinado cognitiva y emocionalmente, orientado al logro académico, que asume la escuela como inversión para su movilidad social futura y canaliza sus demandas por los medios institucionales prescritos. Por otro, el sujeto sancionable, construido como “violentista”, “delincuente” o “antisocial”, aparece mediante operaciones de despolitización: sus demandas colectivas se traducen como expresiones de anomia individual, sus repertorios de protesta se tipifican como conductas que “afectan gravemente la convivencia”, su agencia política se neutraliza por su reducción a categorías psicológicas o penales. La ley instituye así una lógica de incluidos y excluidos que hace descansar en la decisión personal el querer ajustarse o no a la lógica productiva.

El texto de la ley formaliza esta distinción al definir qué conductas afectan gravemente la convivencia:

Siempre se entenderá que afectan gravemente la convivencia escolar los actos cometidos por cualquier miembro de la comunidad educativa [...] que causen daño a la integridad física o síquica de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa [...], tales como agresiones de carácter sexual, agresiones físicas que produzcan lesiones, uso, porte, posesión y tenencia de armas o artefactos incendiarios, así como también los actos que atenten contra la infraestructura esencial para la prestación del servicio educativo por parte del establecimiento (Chile, 2018a, art. 1).

La formulación “siempre se entenderá” cierra la posibilidad de interpretación contextual: los actos enumerados constituyen, por definición legal, afectaciones graves a la convivencia. Esta tipificación permite que la expulsión opere como protección de derechos: el derecho de la comunidad educativa a su integridad,

el derecho de los estudiantes a recibir educación en un ambiente seguro, el derecho de los docentes a trabajar sin ser agredidos. La paz escolar queda reducida a su dimensión negativa: ausencia de conflicto, remoción de obstáculos, erradicación de incivildades.

## El Director como Gestor Eficiente de la Convivencia

El tercer enunciado concentra el poder disciplinario en la figura del director, expresándose en atribuciones que colocan a los demás estamentos de la comunidad escolar en lugares subordinados y consultivos. La ley establece:

El director deberá iniciar un procedimiento sancionatorio en los casos en que algún miembro de la comunidad educativa incurriere en alguna conducta grave o gravísima [...]. El director tendrá la facultad de suspender, como medida cautelar y mientras dure el procedimiento sancionatorio, a los alumnos (Chile, 2018a, art. 1).

Esta configuración redefine las relaciones intraescolares. El director emerge como autoridad incuestionable en materia disciplinaria, un juez respaldado por el marco legal para actuar con celeridad y discrecionalidad. Los docentes, testigos y víctimas, ceden su autoridad y quedan relegados a un rol consultivo sin incidencia real en las decisiones. Los estudiantes victimarios enfrentan un procedimiento donde la misma autoridad que inicia el proceso es quien lo resuelve, limitando las garantías del debido proceso a una reconsideración ante la misma instancia. La comunidad educativa queda desplazada a un rol consultivo, y los plazos reducidos priorizan la celeridad sobre la deliberación. Esta concentración tuvo respaldo transversal en el sistema político: 33 votos a favor y uno en contra en el Senado, y 110 votos a favor, 26 en contra y 13 abstenciones en la Cámara de Diputados, lo que sugiere un sentido común internalizado en la clase política según el cual la concentración del poder intraescolar se considera expediente válido para gestionar la convivencia bajo lógica punitiva piramidal.

## La Responsabilización Individual y la Disolución de lo Estructural

El cuarto enunciado configura un régimen de verdad que individualiza riesgos y vulnerabilidades, despojándolos de sus condicionamientos estructurales. El *discurso psi* que atraviesa los dispositivos de disciplinamiento opera bajo el referente de la subjetivación, naturalizando amenazas definidas como contingentes y circunstanciales. Los riesgos asociados al impacto de la segregación urbana en el ambiente escolar, el capital cultural de las escuelas según condiciones de origen, y el perfil de vulnerabilidades que los estudiantes portan desde sus condiciones familiares quedan sistemáticamente excluidos del análisis.

Se inaugura así una política cuya racionalidad es la de tolerancia cero, donde la apelación a la emocionalidad permite instalar el ideal de seguridad individual. Todo conflicto se resuelve apelando a una seguridad que se constituye en la exclusión de las personas que se vuelven atemorizantes, como ilustra la intervención del Senador Felipe Kast en la Discusión en Sala del 24 de octubre:

No es posible que hoy día haya profesores con miedo, profesores que entraron a la docencia para tratar de cambiar Chile, para tratar de emparejar la cancha, y lo único que muchas veces reciben es la espalda, la ignorancia de muchos de nosotros frente a su angustia (Chile, 2018e, p. 74).

Sin embargo, la protesta ha sido una de las principales formas de lucha del movimiento estudiantil que en 2006, 2011, 2018 y 2019 salió a las calles portando un discurso compartido sobre la rigidez del sistema de privilegios que impide que la meritocracia opere de manera efectiva. La operación discursiva de la ley traduce esta protesta colectiva como manifestación de anomia individual.

El texto de la ley incorpora, no obstante, un gesto hacia la reinserción: “El Ministerio de Educación [...], velará por la reubicación del estudiante sancionado, en establecimientos que cuenten con profesionales que presten apoyo psicosocial, y adoptará las medidas para su adecuada inserción en la comunidad escolar” (Chile, 2018a, art. 1). Esta cláusula puede leerse como apertura a una lógica de protección y acompañamiento, pero su lugar en el articulado es significativo: opera como dispositivo de reparación posterior al castigo, no como alternativa a él. La protección psicosocial queda subordinada a la medida punitiva, configurándose como tecnología psi de reubicación que completa, antes que contradice, el circuito disciplinario. El estudiante expulsado no desaparece del sistema; queda reinscrito en un circuito terapéutico que individualiza aún más su trayectoria y lo construye como sujeto en riesgo susceptible de intervención clínica.

## La Convivencia Empresarial: Autonomización y Meritocracia Afectiva

El quinto enunciado importa a la lógica educativa las formas de gestión del trabajo desarrolladas por el *management* empresarial, donde el control opera mediante la obligación de resultados y la prescripción de la subjetividad. Estas tecnologías configuran la mercantilización de la educación no solo como bien de consumo, sino como inversión, instrumentalizando la convivencia para el rendimiento.

La convivencia empresarial alienta al ciudadano a pensar y calcular desde valores y responsabilidades para una cooperación despolitizada que permita el ascenso individual. La gestión del riesgo somete a los individuos mediante el ideal de autonomización y las emociones de autocontrol a las que deben aspirar. Si la ley supone competencias individuales para la convivencia (responsabilización, cooperación, autoconocimiento, autocontrol), produce una estratificación social de las emociones al asumir como transversales valores que solo son sostenibles en sujetos donde la autorregulación garantiza la consecución de un proyecto futuro. La convivencia deviene un significativo vacío que se positiviza en un orden cuya indeterminación semántica posibilita la integración de diferentes sectores en torno a principios rectores de sociabilidad: gestión y dirección de conducta en un entramado que articula libertad, seguridad y norma.

## Discusión

Los resultados permiten identificar una formación discursiva donde convivencia escolar, calidad educativa y castigo se articulan de modo específico. Leídos en conjunto, los cinco enunciados configuran una racionalidad gubernamental que no se reduce a la lógica neoliberal ni al punitivismo tomados por separado, sino que hace emerger su articulación. En este sentido, Aula Segura opera, a la vez, como dispositivo que neoliberaliza la convivencia y como dispositivo que la castiga, configurando una doble operación cuya coherencia es el hallazgo central del análisis.

Si bien el discurso oficial presenta la convivencia como armónica, dialógica y participativa, el análisis revela su funcionamiento como significativo vacío (Laclau, 1996) que se positiviza en un orden securitario. La indeterminación semántica del término permite su apropiación para fines de control, para gestionar poblaciones escolares según criterios de riesgo y rendimiento. Este hallazgo coincide con lo que Ascorra *et al.* (2019) identifican como la subordinación de las políticas de convivencia a las

lógicas de rendición de cuentas (*accountability*) que caracterizan los sistemas educativos neoliberales. La convivencia, vaciada de su dimensión formativa y democrática, deviene indicador de gestión institucional cuya optimización requiere la remoción de elementos disruptivos. Funciona como prerrequisito de la calidad: sin un “aula segura” no hay posibilidad de alcanzar los estándares de rendimiento que el modelo exige. Esta instrumentalización transforma la convivencia en un problema técnico de gestión antes que en una experiencia ética de construcción colectiva.

La comparación con la Ley sobre Violencia Escolar (2011) permite precisar la contribución específica de Aula Segura. Como mostraron Magendzo *et al.* (2013), la Ley sobre Violencia Escolar ya instalaba en Chile una lógica punitiva en el abordaje de la convivencia, configurada en tensión con un paradigma formativo subordinado. Aula Segura no inaugura el punitivismo escolar chileno, sino que le otorga nuevas condiciones de eficacia. La continuidad entre ambas leyes muestra que el punitivismo en Chile no opera como respuesta excepcional a crisis coyunturales, sino como racionalidad sedimentada que ha ido configurando el campo de la convivencia escolar durante la última década, en tensión con disposiciones de signo contrario como la Política Nacional de Convivencia Escolar y la Ley de Inclusión.

La inversión de la vulnerabilidad es clave en la construcción de la seguridad como derecho individual (García García; Ávila Cantos, 2016). En el discurso de Aula Segura, los estudiantes que cometen conductas graves pierden el estatuto de sujetos vulnerables y emergen como fuentes de riesgo. Esta operación habilita la acción punitiva como protectora, legitimando la exclusión como defensa de derechos. En esta lógica securitaria, la norma permite un quehacer libre pero dentro de los márgenes que el modelo establece. No se trata del control exhaustivo del individuo sino de una racionalidad gubernamental donde la gestión del riesgo mediante el cálculo es preponderante. La convivencia instrumentalizada para el rendimiento, entre resultados y prescripciones subjetivas, vuelve la incertidumbre natural de los contextos actuales en una crisis privatizada hacia los propios sujetos: son ellos los responsables de la materialización de sus proyecciones, los arquitectos de su futuro, y también los responsables cuando el conflicto irrumpe. El desplazamiento de la comunidad educativa hacia un rol meramente consultivo representa, además, un retroceso respecto de los discursos de democratización de las relaciones intraescolares que caracterizaron las lógicas formativas de las políticas de convivencia escolar.

La base de esto es que la escuela ha sido permeada por el formato de la empresa, y la lógica empresarial en Chile tiene una estructura autoritaria, vertical y escasamente participativa. Ya no solo opera la construcción normativa y normalizadora del estudiante en función de su sujeción al rendimiento académico y a la convivencia escolar; se agrega también este modelo empresarial-autoritario como dispositivo discursivo y organizacional que permea la escuela, donde el director asume el carácter de gestor eficiente investido de plenos poderes para garantizar el orden que la calidad requiere. La concentración de poder en la figura del director-juez-gerente confirma las observaciones de Sisto (2018) y Sisto y Campos-Martínez (2021) sobre los peligros de la penetración del *managerialismo* en las instituciones educativas chilenas. Más aún, López *et al.* (2018) muestran que esta forma de *managerialismo* conservador ya estaba presente en el actuar de muchos directores antes de la promulgación de la ley, lo que probablemente explica su alta legitimación y rápida aprobación, puesto que ya existían las condiciones de posibilidad (Muñoz, 2011). De hecho, lo que los directores reclamaban durante la discusión legislativa era que la Superintendencia Escolar los tenía “atados de manos”. La ley vino así a formalizar jurídicamente prácticas autoritarias que ya operaban en el cotidiano escolar, dotándolas de legitimidad institucional. A esta facultad expedita de los directivos se suma una eficiencia sin deliberación, que incorpora un eje autoritario en la definición tradicional del gestor escolar.

Lo que emerge a partir de este discurso es, más bien, un nuevo modo gestión de la calidad a través de la convivencia, mediante la distribución desigual de miedo y la percepción de riesgo compartido, centrado

en la eficacia y responsabilización del director en la “creación de un sentido del nosotros” que asegure el proyecto individual del estudiante ideal. A partir de la atribución de responsabilidades entre Estado-Escuela-Director, se reconfiguran las fronteras de inclusión-exclusión del espacio escolar; y, a su vez, se muestra cómo se consolidan los modos legítimos y “seguros” de participación vinculados con las normas. La respuesta a “la crisis de seguridad” se convierte así en una manera de fortalecer los lazos de la comunidad y reconstruir un “aula segura”, definiendo un retorno a los valores y las tradiciones que se perciben amenazadas.

La traducción de problemas sociales en déficits individuales constituye una operación característica de la gubernamentalidad neoliberal (Grinberg, 2008; Rose, 1999). El discurso psi que atraviesa los dispositivos disciplinarios parcializa la subjetividad al despojarla de condicionamientos sociales, invisibilizando las condiciones estructurales de desigualdad que operan como factores de riesgo. La paradoja reside en que los estudiantes que protagonizan las protestas lo hacen precisamente impugnando un sistema que consideran injusto y segregador. El concepto de *accountability* emocional que emerge del análisis permite comprender cómo las tecnologías de autonomización y responsabilización operan no solo sobre las conductas, sino sobre las emociones de los sujetos. Los valores de autocontrol, cooperación y responsabilidad que la ley presupone resultan proporcionales a las expectativas de rendimiento respecto al futuro, configurando una meritocracia afectiva que reproduce desigualdades de origen.

Cabe señalar que la racionalidad neoliberal y punitiva que configura Aula Segura no opera sin resistencias ni ambivalencias. El proceso legislativo mostró la presencia activa de otras lógicas: el enfoque de derechos de la infancia, las garantías del debido proceso, las críticas del INDH, de la Defensoría de la Niñez y de académicos constitucionalistas. Estas voces no están ausentes del *corpus*, sino que aparecen subordinadas. La ley funciona por su tramitación dentro de un dispositivo que preserva el núcleo sancionatorio, inscribiéndose como caso de hibridación donde una racionalidad dominante integra y neutraliza otras lógicas en juego.

Finalmente, esta discusión subraya la paradoja fundamental que atraviesa la política educativa chilena, constitutiva del modo en que funciona la gubernamentalidad neoliberal en educación. La contribución específica del caso chileno para la discusión latinoamericana radica en su condición de laboratorio. En un sistema educativo donde la arquitectura neoliberal ha operado con consistencia durante cuatro décadas, es posible observar con inusual nitidez cómo la racionalidad de mercado y la racionalidad punitiva se implican mutuamente, y cómo la convivencia escolar puede convertirse en el terreno donde ambas se articulan.

## Conflicto de Intereses

Nada que declarar.

## Contribución de Los autores

**Problematización y Conceptualización:** Ceardi A y Campos-Martínez J; **Metodología:** Ceardi A; **Análisis de datos:** Ceardi A; **Redacción, revisión y edición:** Ceardi A y Campos-Martínez J; **Supervisión:** Ceardi A; **Administración de proyectos y financiación:** Ceardi A. **Aprobación:** Ceardi A.

## Declaración de Disponibilidad de Datos

Todos los conjuntos de datos fueron generados o analizados en el presente estudio.

## Declaración de Uso de Herramientas de Inteligencia Artificial

Los autores declaran que utilizaron la herramienta ChatGPT (OpenAI) en dos etapas específicas de la preparación de este manuscrito: la revisión gramatical y estilística del resumen en portugués y la revisión gramatical del texto en español. Todo el contenido revisado con el auxilio de dicha herramienta fue posteriormente verificado y editado por los autores, quienes asumen plena responsabilidad por la exactitud, integridad y conformidad científica del contenido publicado. Ninguna herramienta de Inteligencia Artificial fue incluida como autora del trabajo.

## Financiación

Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico 

Proyecto n°: 1231698

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo 

Proyectos n°: CIE160009; 21171961

## Agradecimientos

No se aplica.

## Referencias

ARMIJO-CABRERA, M. Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 22, n. 3, p. 1-26, 2018. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

ASCORRA, P.; CARRASCO AGUILAR, C.; LÓPEZ, V.; MORALES, M. Policies for school climate in an era of accountability. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 31, p. 1-27, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>

BACHELET JERIA, M. **Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018**. Santiago, 2013. Disponible en: <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:157782>. Acceso en: 1 maio 2026.

BELLEI, Cristián. **El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena**. Santiago: LOM Ediciones, 2015.

CAMPOS-MARTÍNEZ, J.; OLAVARRÍA, D. Learning from Chile's student movement: Youth organising and neoliberal reaction. In: CHOUDRY, A.; VALLY, S. (Eds.). **The University and Social Justice: Struggles Across the World**. London: Pluto Press, 2020. p. 98-115. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx077w4.10>

CARRASCO, C.; LÓPEZ, V.; ESTAY, C. Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 11, n. 2, p. 31-55, 2012. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-228>

CHILE. **Ley n.º 20.536, de 17 de septiembre de 2011**. Sobre violencia escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, 2011. Disponible en: <https://bcn.cl/2f9eq>. Acceso en: 1 mayo 2026.

CHILE. **Ley n.º 20.845, de 29 de mayo de 2015.** 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. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago, 2015. Disponible en: <http://bcn.cl/2aom5>. Acceso en: 1 mayo 2026.

CHILE. **Ley n.º 21.128, de 27 de diciembre de 2018.** Cancelación de Matrícula, Violencia en los Establecimiento, Expulsión del Establecimiento Educacional. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 27 dic. 2018a. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>. Acceso en: 24 dic. 2025.

CHILE. Presidente de la República (2018-2022: Sebastián Piñera). **Cuenta Pública 2018:** mensaje presidencial, 1 de junio de 2018. Santiago: Gobierno de Chile, 2018b. Disponible en: [https://www.camara.cl/camara/doc/archivo\\_historico/mensaje\\_2018.pdf](https://www.camara.cl/camara/doc/archivo_historico/mensaje_2018.pdf). Acceso en: 24 dic. 2025.

CHILE. BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL. **Historia de la Ley n.º 21.128.** Santiago: BCN, 2018c. p. 4-8. Disponible en: <https://www.bcn.cl/historiadelaey/nc/historia-de-la-ley/7604/>. Acceso en: 24 dic. 2025.

CHILE. Presidencia de la República. **Intervención de S.E. el Presidente de la República, Sebastián Piñera Echenique, al firmar el Proyecto de Ley “Aula Segura”.** Santiago, 20 sep. 2018d. Disponible en: <https://prensa.presidencia.cl/discurso.aspx?id=82507>. Acceso en: 24 dic. 2025.

CHILE. Congreso Nacional. Senado. Fortalecimiento de facultades de directores de establecimientos educacionales en materia de convivencia escolar. **Diario de Sesiones del Senado**, Sesión 64, Legislatura 366, p. 74, 24 oct. 2018e. Disponible en: <https://tramitacion.senado.cl/appsenado/index.php?mo=sesionessala&ac=getDocumento&teseid=62893&legiid=489>. Acceso en: 24 dic. 2025.

CHILE. Superintendencia de Educación Escolar. **Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos internos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento oficial del Estado.** Santiago: Superintendencia de Educación, 2018f. Disponible en: [https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/11/rex-n%c2%ba-0860-aprueba-circular-que-imparte-instrucciones-sobre-reglamentos..\\_-002.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/11/rex-n%c2%ba-0860-aprueba-circular-que-imparte-instrucciones-sobre-reglamentos.._-002.pdf). Acceso en: 12 jun. 2026.

CHILE. Ministerio de Educación. **Política Nacional de Convivencia Escolar:** “La convivencia la hacemos todos”. Santiago: División de Educación General, 2019. Disponible en: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>. Acceso en: 24 dic. 2025.

CHILE. Ministerio de Educación. **Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030:** marco de actuación y visión institucional. Santiago: Ministerio de Educación, 2024a. Disponible en: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>. Acceso en: 24 dic. 2025.

CHILE. Defensoría de la Niñez. **Informe de política pública n. 4.** Total de expedientes de expulsión y cancelación de matrícula de estudiantes durante 2022 y 2023. Santiago: Defensoría de la Niñez, 2024b. Disponible en: <https://observatorio.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2024/05/Informe-de-Politica-Publica-N%C2%B04-2-mayo.pdf>. Acceso en: 24 dic. 2025.

CONTRERAS, C. **Columna de opinión:** Proyecto Aula Segura. Santiago: Instituto Nacional de Derechos Humanos, 22 oct. 2018. Disponible en: <https://www.indh.cl/columna-de-opinion-proyecto-aula-segura/>. Acceso en: 28 abr. 2026.

DANIEL, Y.; BONDY, K. Safe schools and zero tolerance: policy, program and practice in Ontario. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, n. 70, p. 1-20, 2008.

DÍAZ DÍAZ, F. A.; SPENCER VARGAS, E. A. **La aplicación de la Ley 21.128: Aula Segura en su primer año de vigencia**. Memoria para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales. Santiago: Universidad de Chile, 2021. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/178905/La-aplicacion-de-la-Ley%2021128-Aula-Segura-en-su-primer-a%C3%B1o-de-vigencia.pdf?sequence=1>

DIARIO CONSTITUCIONAL. Cancelación de matrícula de estudiante TEA se ajusta a derecho tras afectar gravemente la convivencia escolar. **Diario Constitucional**, 5 jun. 2025. Disponible en: <https://www.diarioconstitucional.cl/2025/06/05/cancelacion-de-matricula-de-estudiante-tea-se-ajusta-a-derecho-tras-afectar-gravemente-la-convivencia-escolar/>. Acceso en: 24 dic. 2025.

ENERGICI, M. A. Propuesta metodológica para un estudio de gubernamentalidad: los procesos de subjetivación y los mecanismos de regulación poblacional como ejes de análisis para su abordaje empírico. **Psicoperspectivas**, Viña del Mar, v. 15, n. 2, p. 29-39, 2016. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-604>

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours**. París: Gallimard, 1971.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio y población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

GARCÍA GARCÍA, S.; ÁVILA CANTOS, D. La prevención securitaria como modo de gobierno: el caso de Madrid. **Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social**, v. 16, n. 1, p. 43-82, 2016. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1729>

GRINBERG, S. Educación y poder en el siglo XXI: gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**, n. 307, 2008.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LAMOSA, R. A. C.; GUIMARÃES, P. C. P. Polícia militar como solução para violência escolar: uma análise da reação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 623-643, 2016. <https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9683>

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal**. Barcelona: Gedisa, 2013.

LÓPEZ, V.; ASCORRA, P.; BILBAO, M. Á.; MORALES, M.; ORTIZ-MALLEGAS, S. Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 48, p. 96-129, 2018. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480>

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, 2019. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>

- LÓPEZ, V.; ORTIZ-MALLEGAS, S.; VALENZUELA, J. P.; ALLENDE, C.; GONZÁLEZ, L. To the Inspector's Office! Contribution of Individual and School Characteristics on the Occurrence of Subtle Forms of Punitive Exclusionary Discipline Practices. **Journal of Latinos and Education**, v. 24, n. 5, p. 1-13, 2025. <https://doi.org/10.1080/15348431.2025.2466627>
- LÓPEZ, V.; ORTIZ-MALLEGAS, S.; YÁÑEZ-URBINA, C.; SILVA, M. El papel de la disciplina punitiva en las trayectorias de in(exclusión): un estudio etnográfico en escuelas con altas prácticas punitivas. **Revista de Investigación en Educación**, Vigo, v. 22, n. 2, p. 132-149, 2024. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5374>
- MAGENDZO, A.; TOLEDO, M. I.; GUTIÉRREZ, G. Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Ley No. 20.536): dos paradigmas antagónicos. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 39, n. 1, p. 377-391, 2013. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- MATUS CÁNOVAS, C.; ROJAS QUEZADA, C. A. Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la ley de inclusión escolar. **Revista Docencia**, n. 56, p. 47-56, 2015. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/88155>
- MORALES, M.; LÓPEZ, V. Convivencia escolar policies in Latin America: Four perspectives for comprehension and action. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 27, n. 5, p. 135-162, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Education at a glance 2017: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2017. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- MUÑOZ, D. P. La reforma procesal penal en Chile: nuevos agentes, sus trayectorias y la reestructuración de un campo. **Revista Política**, Santiago, v. 49, n. 1, p. 43-70, 2011. <https://doi.org/10.5354/0716-1077.2011.16309>
- PARCERISA, L.; VERGER, A. Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, v. 20, n. 3, p. 15-51, 2016.
- PARSONS, C. School exclusion: the will to punish. **British Journal of Educational Studies**, v. 53, n. 2, p. 187-211, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00290.x>
- RAMÍREZ-CASASDEL VALLE, L.; BALERIOLA, E.; SISTO, V.; LÓPEZ, V.; AGUILERA, F. La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 950-970, 2020. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- RAMOS, M.; GUAJARDO, F.; ORELLANA, V.; BELLEI, C.; CANALES, M.; CONTRERAS, M. **Educación: la promesa incumplida: esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar**. Santiago: Editorial Catalonia, 2022.
- ROSE, N. **Powers of freedom: reframing political thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488856>
- ROSE, N.; MILLER, P. Political Power beyond the State: Problematics of Government. **The British Journal of Sociology**, v. 43, n. 2, p. 173-205, 1992. <https://doi.org/10.2307/591464>
- SAUCEDO RAMOS, C. L.; GUZMÁN GÓMEZ, C. Investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. **Cultura y Representaciones Sociales**, México, v. 12, n. 24, p. 213-245, 2018. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>

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**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 141-156, 2018. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>

SISTO, V.; CAMPOS-MARTÍNEZ, J. Autoritarismo y rendición de cuentas como forma de gobierno de la educación: el caso de Chile. In: Gluz, N.; Rodrigues, C.; Elías, R. (Eds.). **La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 2021. p. 45-63. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88fds.5>

SKIBA, R. J.; ARREDONDO, M. I.; WILLIAMS, N. T. 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. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>

TJÄDER, R. C. As práticas neoliberais: o Estado e os agentes estatais empreendedores de si. **Revista Científica da Escola Superior de Polícia Militar**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 23-42, 2022. <https://doi.org/10.5935/2178-4590.20230002>

## Sobre los Autores

ANDREA CEARDI, Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Sus investigaciones se centran en el análisis del discurso aplicado a política educativa chilena, con foco en los dispositivos de disciplina, convivencia escolar y medicalización en contextos escolares.

JAVIER CAMPOS-MARTÍNEZ, Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctor en Educación y Justicia Social, Universidad de Massachusetts Amherst. Sus investigaciones se centran en Política Educativa, Justicia Social en Educación, Trabajo Docente, Inclusión y Formación Inicial Docente.

**Recibido:** 12 dic. 2025

**Aceptado:** 04 jun. 2026