



**UNIVERSIDAD DE HUMANISMO CRISTIANO**

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**APLICACIÓN DE LEY 21.128 “AULA SEGURA” EN COLEGIOS DE LA COMUNA  
DE SANTIAGO: EL CASO DEL INSTITUTO NACIONAL JOSÉ MIGUEL  
CARRERA**

**ESTUDIANTE: Canales Riquelme, Natalia Verónica**

**PROFESORA GUÍA: Betancourt Sáez, Marcela**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación**

**Santiago, 6 de diciembre de 2022**

*Esta tesis está dedicada a Andrix y Jessica, a quienes nunca se les ha pedido perdón por la injusticia a la que fueron sometidos en el “primer foco de luz de la nación”.*

*Andrix, que nadie te quite nunca tu espíritu rebelde.*

## Agradecimientos

A mi hijo Tomás, por ser la luz que ilumina mi espíritu y que me mantiene conectada con el mundo. A mi compañero de vida, Alberto, que acompaña todas mis aventuras y desventuras. A mi papá y mamá, que no me abandonan y esperan con ansias cada logro. A mi hermana, Mariana, que siempre es y será mi mejor amiga.

A todos los niños, niñas y adolescentes que crecen en un mundo adultocéntrico, con la esperanza de que algún día su voz sea escuchada y valorada.

Y a la profesora Marcela, quien me permitió finalizar este proceso. Gracias profe, por sus palabras de aliento. Ojalá el mundo estuviera lleno de gente como usted, dispuesta a escuchar y acompañar.

## Contenido

1. Introducción.....	5
2. Antecedentes.....	6
a. Movimiento secundario .....	6
b. Promulgación Ley 21.128, “Aula segura” .....	10
3. Problematización .....	14
<b>a. Pregunta de investigación</b> .....	17
<b>b. Objetivo general</b> .....	17
<b>c. Objetivos específicos</b> .....	17
4. Discusión teórica .....	17
5. Diseño metodológico .....	22
a. Enfoque.....	22
b. Muestra .....	23
c. Método de recolección de datos.....	24
d. Método de análisis e interpretación de datos .....	26
6. Análisis y resultados .....	27
a. Trayectoria dentro de la institución.....	27
b. Movilizaciones.....	33
c. Aula Segura .....	38
d. La notificación .....	39
e. El proceso .....	44
f. Situación actual.....	52
Referencias .....	64

## 1. Introducción

El 18 de octubre de 2019, se llevó a cabo en Chile una de las más grandes revueltas de la historia reciente, el llamado “estallido social”. Este, se generó luego de que un grupo de expertos decidieran subir el pasaje del metro, lo que ocasionó protestas estudiantiles en contra del alza. Estas protestas partieron con las evasiones masivas en estaciones de metro y desembocaron en la gran manifestación de descontento ciudadano, que, a la larga, daría origen al proceso constituyente.

Pero las evasiones masivas solo eran la punta del iceberg de un periodo convulsionado para los liceos emblemáticos de Santiago centro. Ya desde el 2017 que las manifestaciones habían escalado y llevado a enfrentamientos entre adolescentes y la autoridad política, lo que ocasionó hechos de gran mediatización nacional, como el continuo enfrentamiento entre estudiantes y Carabineros o la presencia de estos últimos dentro de las dependencias (techos, patios e incluso aulas) del Instituto Nacional José Miguel Carrera.

Es en ese contexto que surgen diversas propuestas para subsanar la situación del Instituto Nacional y por extensión, la de los liceos llamados emblemáticos, que era articuladores de las movilizaciones. La principal de ella, la promulgación de la ley 21.128 en diciembre del año 2018, generó gran controversia, ya que por un lado el gobierno de Sebastián Piñera planteaba que sería la solución a los problemas de violencia dentro de los colegios y por otro, las comunidades educativas y parte del mundo académico que veían en esta la ley el traspaso definitivo del punitivismo penal a las escuelas.

La presente investigación busca explorar y analizar la aplicación de la ley 21.128 llamada Aula Segura, en estudiantes del liceo Instituto Nacional, en el marco de las movilizaciones estudiantiles previas a la revuelta social de octubre de 2019. Lo anterior, con el fin de establecer cuál fue el impacto emocional y educativo que tuvo en aquellos que fueron sometidos a los procesos investigativos y sancionatorios, aparejados a la ley.

## 2. Antecedentes

### a. Movimiento secundario

Desde los albores de la conformación nacional, la educación ha sido un territorio en disputa. De la enseñanza religiosa heredada de las colonias españolas, hasta nuestros días, el cómo, por qué, quienes y a quienes educar, han sido cuestiones debatidas por las diferentes corrientes de pensamiento. (Protestas estudiantiles IN en 1800) Los primeros antecedentes de manifestaciones estudiantiles masivas del siglo XX se pueden rastrear hasta la llamada “huelga de la chaucha” de 1949, en la cual estudiantes secundarios y universitarios participaron de las movilizaciones por el aumento de 20 centavos del pasaje de locomoción colectiva. Mismo motivo generaría la “batalla de Santiago” el año 1957, en la que nuevamente los y las estudiantes de nivel secundario y universitario serían protagonistas del movimiento (OPECH, 2009).

Al llegar la década del 1970 el movimiento estudiantil alcanza un apogeo, precedido por los movimientos sociales y populares que en ese momento se articulaban en Chile al alero de la actividad política. Las federaciones estudiantiles se transforman en actores relevantes de la agenda pública y sus elecciones son materia de análisis y estudio. Un importante hito dentro de este periodo fue la actualización de las normas que regían a los centros de estudiantes (dictada originalmente en 1949) en febrero de 1970. Al respecto, Jorge Rojas (2009) afirma

En el nuevo reglamento se planteó que los centros de alumnos tenían por función servir a sus miembros, para desarrollar en ellos “el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción”, “formarlos para la vida democrática” y prepararlos en los cambios culturales y sociales. Una novedad del texto fue que el Estado aceptó la idea de que el centro de alumnos designara sus representantes ante organizaciones estudiantiles con las cuales tuviera relaciones

Esto permitiría que la organización interna de los liceos tuviera mayor incidencia en la actividad política pública. Sin embargo, las federaciones de estudiantes no alcanzaban aún el reconocimiento formal, lo que no impidió que fueran activos miembros del movimiento popular asociado al gobierno de la Unidad Popular. Con

la llegada de Allende al poder, las federaciones de estudiantes secundarios (FESES, FEITCH) se unieron al proceso político, realizando trabajos voluntarios con la tarea específica de construir plazas de juego infantiles (Rojas, 2009)

Con el pasar de los meses, la activa participación secundaria daría paso a la generación de exigencias propias. La más importantes de ellas, fue la de participar en la designación de directores y rectores de los establecimientos educacionales, lo que desencadenó las manifestaciones del año 1972, en una cantidad importante de colegios de Santiago. Finalmente, el gobierno de la UP cede ante la presión de los secundarios y firma un decreto que amplía la participación de estos en las decisiones administrativas que conciernen a la educación.

La llegada de los militares al poder mediante el golpe de Estado, significaría un retroceso para el movimiento secundario, ya que mucho de sus dirigentes se transformarían en objetivos de la inteligencia, siendo estos perseguidos políticamente, al punto de, en algunos casos, transformarse en detenidos desaparecidos. La organización secundaria fue proscrita por la dictadura y esto se mantendría hasta mediados de los años '80, cuando se rearticula el movimiento en contra del proceso de municipalización iniciado en 1981.

El año 1985 se lleva a cabo la primera manifestación secundaria importante del periodo, la toma del liceo 12 de Providencia (actual Liceo Arturo Alessandri Palma), la cual desembocó en la renuncia del ministro de la época Horacio Aránguiz, quien fue sucedido por René Salamé. El recién asumido Ministro de Educación se reunió con los representantes del movimiento secundario para escuchar sus demandas. Sin embargo, lejos de ser solucionadas, se agudizó el distanciamiento con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). (Álvarez, 2014).

Durante los primeros años de la vuelta a la democracia, el movimiento secundario fue institucionalizado a través de organizaciones como el parlamento juvenil, de manera tal que su participación en la vida política y pública se centró en algunas demandas específicas (la anulación del Servicio Militar Obligatorio, por ejemplo).

El año 2006 se llevó a cabo en Chile el alzamiento estudiantil más importante desde el fin de la dictadura de Augusto Pinochet. La llamada “revolución pingüina” (nombre puesto por lo colores monocromáticos de los uniformes escolares) movilizó a miles de estudiantes, comenzó con el paro nacional convocado para el día 30 de mayo, Desde esa fecha y hasta junio del mismo año, alrededor de 400 colegios se sumaron a los llamados a manifestarse en contra de la LOCE, la Jornada Escolar Completa, la prueba de selección universitaria y las tarifas aplicadas al pasaje de estudiante. Si bien, esta no sería la primera vez que las y los secundarios se rebelarían en democracia (existen antecedentes previos como el “mochilazo” del 2001, nacido a raíz del alza del valor del pasaje escolar en el transporte público), las manifestaciones estudiantiles del 2006, fueron el puntapié inicial para la rearticulación de las organizaciones secundarias (OPECH, 2009).

Con el pasar de los años, surgieron nuevas organizaciones que agruparon a los diversos centros de estudiantes secundarios. La más llamativa, fue la ACES (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios), que hasta el día de hoy articula un trabajo evidenciando las demandas estudiantiles. En este escenario, es que surge una nueva ola de descontento que desemboca en las movilizaciones del año 2011, las que pusieron en el tapete los conceptos de calidad en la educación, que ampliaba las tradicionales demandas por acceso. Nuevamente el movimiento secundario se hizo parte, con marchas, manifestaciones artísticas y la ocupación de establecimientos, coloquialmente llamadas “tomas”, las cuales, en algunos casos, duraron meses. Si bien estas acciones se dan en un contexto de manifestaciones nacionales, las escuelas, colegios y liceos fueron evidenciando sus propias demandas locales, las cuales, en su mayoría, se vinculaban con la infraestructura de los espacios físicos de la educación pública.

La exigencia de mayor inversión del Estado en establecimientos de educación pública, transversalizó la agenda política del 2011. El movimiento secundario pondría sobre la mesa conceptos como “desmunicipalización” y “educación de calidad”, atendiendo a que los problemas del siglo XXI ya no son de cobertura de la educación escolar, si no de mejoramiento de las condiciones materiales y



pedagógicas, con discursos que ponían en el tapete la labor del Estado en la educación “se cuestiona el papel del Estado y por ende su legitimidad por no cumplir con el rol que se le atribuye: el de garantizar los derechos fundamentales entre los cuales se encuentra la educación” (Arrué, 2012). La reacción inicial del gobierno a, fue la de reprimir cualquier tipo de manifestación, sin embargo, con el pasar del tiempo y el aumento del apoyo ciudadano a los y las jóvenes, las autoridades debieron abrir instancias de diálogo y participación, que permitieran llegar a consensos.

Durante agosto de ese año, se lleva a cabo la manifestación pública más relevante para el desarrollo del conflicto. El 4 de ese mes, la jornada comenzó con barricadas en distintos puntos del país, a lo que le seguirían una serie de acciones directas llevadas a cabo por secundarios (encadenamiento al Banco Central, CODELCO, mitting en Plaza Italia) y que finalizaría con cacerolazos a lo largo del país por el nivel de violencia y represión utilizado por el gobierno de Sebastián Piñera, en contra de los y las estudiantes. Luego de esta jornada, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos manifestó su preocupación ante la represión sufrida por los estudiantes chilenos y las encuestas arrojaron una baja abrupta en la aprobación del presidente (UNICEF, 2014).

Las manifestaciones y ocupaciones de colegios y liceos de Chile se mantendrían, mientras en paralelo se ejecutaban conversaciones entre los distintos actores políticos. Los y las estudiantes secundarios irían quedando poco a poco relegados de estas conversaciones, sin que sus demandas fueran puestas en el tapete. Esto marcaría el declive del movimiento, provocando que los colegios que aún permanecían en toma, la depusieran. Para fines de octubre la gran mayoría de los colegios había sido devuelto y los y las líderes de las ocupaciones, fueron objeto de persecución por parte de las autoridades

Sus principales organizaciones aparecen «fuera de juego» respecto de las negociaciones parlamentarias; los numerosos liceos en toma terminan deponiéndolas lentamente ante el cansancio de los estudiantes que las mantenían; sus dirigentes quedan expuestos a sanciones y cancelaciones de matrícula –si bien en esos momentos no contaban con instancias de apoyo o asesoría, más tarde los tribunales de justicia serían un buen espacio de defensa–; la mayoría de los

estudiantes de base más activamente involucrados en las tomas pierden el año sin haber obtenido nada a cambio. (UNICEF, 2014)

b. Promulgación Ley 21.128, “Aula segura”

Las manifestaciones estudiantiles seguirían año a año reapareciendo esporádicamente, en niveles menores a los del 2011, por demandas no resueltas. Si bien, la problemática de la educación es transversal, son los llamados “liceos emblemáticos” los que liderarían estas manifestaciones. El año 2017 ad portas de la cuenta pública de la presidenta Michelle Bachelet, los estudiantes del INBA, realizaron una “toma simbólica” para denunciar las malas condiciones en las que se encontraba su colegio. El 31 de mayo, se realizaron una serie de marchas convocadas por la ACES, hacia las alcaldías responsables de los liceos municipales, siendo las más numerosas las de Santiago y Ñuñoa. Luego de esto, se iniciaron ocupaciones de establecimiento, que en algunos casos llegarían a durar meses. Frente a esto, Felipe Alessandri, alcalde de Santiago, manifestaría que no dudaría en utilizar todo el rigor de la ley en contra de quienes hicieran ocupaciones de establecimientos (famosa es su frase “colegio tomado, colegio desalojado”), endureciendo la represión en contra de los y las secundarias.

El año siguiente, el movimiento feminista se tomaría las calles. Serían miles de mujeres que saldrían a las calles a manifestar su rebeldía frente a una sociedad patriarcal, machista y hegemónica. Los y sobretodo las estudiantes, se sumarían a estas manifestaciones instalando la discusión sobre la educación no sexista, temática que se incluyó en los petitorios de los colegios que se sumaron al movimiento con las mismas estrategias de años anteriores, paralización de actividades, ocupación de establecimiento y marchas.<sup>1</sup> Pese a lo masivas de las protestas, la respuesta de las autoridades volvió a ser la represión y exclusión del movimiento secundario de las decisiones públicas. De esta forma, las acciones de protesta fueron duramente reprimidas, utilizando para ello a la fuerza policial. Esto generó un espiral de violencia dentro de los colegios, donde los enfrentamientos

---

<sup>1</sup> [Marcha por la educación: estudiantes afirman que protestas irán en ascenso « Diario y Radio Universidad Chile \(uchile.cl\)](http://www.uchile.cl)

eran cada vez más comunes. Para septiembre ya habían hecho su aparición los llamados “overoles blancos”<sup>2</sup>, un grupo de personas que, enfundadas en esa prenda, se enfrentaba a Carabineros de forma directa a través de piedras, “mechas” y bombas “molotov”. A pesar del llamado de diversas organizaciones a instalar el diálogo, el alcalde de Santiago respondió con la instalación de contingente permanente de Carabineros en los colegios emblemáticos de Santiago y la propuesta de una ley que permitiera expulsar a quienes causaran desórdenes.<sup>3</sup>

La ley (redactada de forma “expres”) surge del mensaje presidencial N°199 - 366, presentada el 20 de septiembre de 2018, y tenía como objetivo darle más facultades a la dirección de los colegios de expulsar estudiantes que incurrieran en hecho graves de violencia. El proyecto llegó a la cámara el 25 de septiembre de 2018 con la calidad de “discusión urgente”. De esta forma y luego de 54 días de discusión, fue aprobada con 110 votos a favor, 26 en contra y 13 abstenciones, siendo promulgada el día 19 de diciembre de 2018.<sup>4</sup>

“Aula segura” fue promulgada bajo la premisa de entregarles más herramientas a los directivos escolares, ante hechos graves de violencia, que pusieran en riesgo la integridad física de miembros de la comunidad educativa, sin afectar los derechos fundamentales de los y las estudiantes que fueran sometidos al proceso que determinaba la ley. En relación a esto, un estudio de la Superintendencia de Educación del año 2018, mostraba que ese año 745 estudiantes había recibido la sanción de expulsión o cancelación de matrícula por algún evento de violencia escolar. El 49% ocurrió por agresiones de estudiantes contra sus compañeros o compañeras, mientras que solo el 14% correspondió a violencia contra docentes o asistentes de la educación, o contra docentes y otros alumnos a la vez. Y el 37% fue por otros motivos de gravedad, entre los que se cuentan el porte de armas y consumo o tráfico de drogas. Otro dato de interés es que, del total de esos casos,

---

<sup>2</sup> [Encapuchados rociaron bencina a profesores del I. Nacional: padres y docentes se movilizan | Nacional | BioBioChile](#)

<sup>3</sup> [Overoles blancos: profesora del Barros Borgoño que fue rociada con bencina pide justicia \(biobiochile.cl\)](#)

<sup>4</sup> [El Congreso aprobó controvertida ley de Aula Segura - Cooperativa.cl](#)

el 65% ocurrió dentro de establecimiento particulares subvencionados y el 32,5% en colegios municipales.<sup>5</sup>

El año 2019 fue aplicada por primera vez la ley en los establecimientos educacionales, lo que en teoría significaría de las expulsiones de casos relacionados con las materias sancionadas por la ley. Sin embargo, de acuerdo a cifras de la propia Superintendencia, el año 2019 los casos de expulsión o cancelación de matrícula fue de 722 estudiantes a lo largo de Chile, con solo 50 casos donde la sanción se debió a alguna causal relacionada con Aula Segura. Cabe destacar que esta cifra solo corresponde a estudiantes que hayan recibido una sanción, pero no considera necesariamente a los casos que corresponden a la aplicación de la ley. Esto significa, que existieron casos de sanciones bajo la normativa anterior o los diferentes manuales de convivencia escolar.

De acuerdo a cifras recopiladas vía Ley de transparencia<sup>6</sup>, la comuna donde se han iniciado la mayoría de los casos de procesos vía ley 21.128, es la comuna de Santiago, con un total de 76 casos desde la promulgación de la ley a la fecha (noviembre 2021). En el siguiente cuadro se desglosan los casos por establecimiento, y término del proceso.

---

<sup>5</sup> [Colegios expulsaron a 745 estudiantes en el último año - La Tercera](#)

<sup>6</sup> Ord. N° E-0961 / 2021: Responde MU-10.306, Municipalidad de Santiago.

ESTABLECIMIENTO		TOTAL	ESTADO				RESULTADO DE LOS SANCIONADOS	
		D.P. Ley 21.128	RETIROS	SANCIONADOS	SOBRESEIDOS	EN PROCESO	EXPULSION	CANCELACION DE MATRICULA
A0	Instituto Nacional	40	7	13	20	0	7	6
A1	Javiera Carrera	0	0	0	0	0	0	0
A2	Amunátegui	0	0	0	0	0	0	0
A4	Isaura Dinator	1	0	1	0	0	1	0
A7	Teresa Prats	0	0	0	0	0	0	0
A9	Liceo de Aplicación	22	2	0	20	0	0	0
A10	Barros Borgoño	0	0	0	0	0	0	0
A13	Confederación Suiza	1	0	0	1	0	0	0
A14	José De San Martín	0	0	0	0	0	0	0
A16	Darío Salas	6	2	4	0	0	4	0
A17	INBA	6	4	1	1	0	1	0
A18	Cervantes Media	0	0	0	0	0	0	0
A20	Eliodoro García Z.	0	0	0	0	0	0	0
A24	Gabriel González V.	0	0	0	0	0	0	0
A26	INSUCO	0	0	0	0	0	0	0
F42	Liceo Brasil	0	0	0	0	0	0	0

De acuerdo con estas cifras, Santiago concentra la mayor cantidad de casos de aplicación de Aula Segura a nivel regional e incluso nacional. Las cifras de otras comunas similares por cantidad de estudiantes y características socioeconómicas, distan mucho de este escenario, Providencia, por ejemplo, solo cuenta con 4 procesos iniciados bajo esta ley, 3 de los cuales fueron llevados a cabo en el Liceo Arturo Alessandri Palma y 1 en el Liceo José Victorino Lastarria<sup>7</sup>. Y en el caso de otras comunas como Estación Central, Recoleta o Pedro Aguirre cerda, comunas con índices de vulnerabilidad mayores, la ley no fu aplicada.

### **3. Problematicación**

La ley 21.128 surge con la premisa de dar respuesta a casos de violencia extrema dentro de los colegios, aduciendo que los directivos no contaban con las herramientas suficientes para poder hacer frente a ese tipo de situaciones. En base a ello, dispone de herramientas que estandarizan el proceso de sanción de estudiantes, armonizando 3 derechos fundamentales: el derecho a la integridad física y psíquica de los miembros de las comunidades educativas, el derecho del estudiante al debido proceso y el derecho a la educación de los y las estudiantes sancionadas.

Respecto del primero, se hace evidente que una herramienta punitiva no resuelve la profundidad del problema de la violencia escolar. La lógica de poner el foco en la sanción ha sido la perspectiva con la cual se ha actuado en otras latitudes sin lograr disminuir los problemas de convivencia. Tal es el caso de las políticas de tolerancia cero impuestas en escuela de Estados Unidos, donde se gira desde la concepción de la violencia escolar como un fenómeno educativo, a la concepción del control del crimen (Carrasco, Estay, & López, 2012). Bajo la lógica de Aula segura, violencia y criminalidad son conceptos afines, que deben ser tratados con medidas sancionatorias duras, expulsando a los y las estudiantes que incurran en algún acto considerado de “violencia escolar”. Este segundo punto, pone de manifiesto la perspectiva real de la ley, que enuncia:

---

<sup>7</sup> Ord. 62/1113 / 2021: Ingreso Exp 77/2021, Corporación de Desarrollo Social Providencia.

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 o de terceros que se encuentren en las dependencias de los establecimientos, 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 (Ley 21.128 de 2018 Aula Segura)

La inclusión de la tenencia de artefactos incendiarios y los actos que atenten contra la infraestructura, dan cuenta de la finalidad de la ley, que fue creada y aplicada exclusivamente en casos relacionados a las manifestaciones estudiantiles (Díaz & Spencer, 2021) y no al resto de las faltas enunciadas. Esto se reafirma en las palabras de Sebastián Piñera en el acto público del lanzamiento de la ley

El mensaje es muy claro; les decimos a todos nuestros compatriotas, nuestro Gobierno está comprometido con la calidad de la educación de todos y cada uno de nuestros niños y jóvenes, con la dignidad e integridad que merece toda la comunidad escolar, pero va a perseguir con toda la fuerza de la ley a aquellos delincuentes y violentistas que, disfrazados de estudiantes, sin respetar a nada ni a nadie, pretenden causar un clima de terror al interior de nuestros establecimientos educacionales. (MINEDUC, 2018)

El segundo derecho mencionado por la ley es el de tener un “debido proceso”, concepto sacado de la teoría jurídica. De acuerdo con la misma, en la definición del debido proceso

[...] se pone atención en la dimensión procesal de la justicia, es decir, se analizan las exigencias constitucionales que debe reunir el proceso y el contradictorio que se desarrolla entre partes, dejándose en un segundo plano las exigencias constitucionales de la organización de los juzgados y tribunales. Parece bastar, en este sentido, para que se pueda hablar de debido proceso, que ante un tribunal de justicia se permita articular un contradictorio pleno que posibilite a las partes defenderse adecuadamente para que se entienda, en términos muy generales, que se cumple con los cánones de racionalidad y justicia que impone la Constitución. (Bordalí, 2009)

en base a esto, se entiende el debido proceso como la posibilidad de una defensa frente a una acusación en juzgados o tribunales. Respecto a esto, se pueden hacer dos observaciones, la primera, lo limitada de la concepción de debido proceso en la doctrina y la segunda, que esta lógica derivada de la juridicidad, traslada las

concepciones penales a la realidad educativa. Al igual que las políticas de tolerancia cero de Estados Unidos, la declaración del derecho al debido proceso en el texto de la ley 21.128, gira desde las incipientes gestiones de convivencia y mediación en conflictos escolares, hacia el control de criminalidad en las aulas. Bajo esta perspectiva, el o la estudiante deja de ser un miembro de la comunidad, y pasa a ser un sujeto de juicio, bajo la acusación de la comisión de un delito. En otras palabras, un estudiante sometido al proceso de Aula Segura, adquiere la calidad de imputado o imputada.

Finalmente, el resguardo del derecho a la educación de los y las estudiantes procesadas bajo Aula Segura, se ve amenazado con las sanciones mismas establecidas en el texto de la ley. Una vez que se inicia el proceso, la persona acusada queda suspendida de sus actividades académicas mientras este dure, lo que impide que desarrolle las habilidades propias del desempeño escolar. Lo anterior es especialmente preocupante, considerando que este proceso puede llegar a durar más de un mes<sup>8</sup>, luego del cual la persona puede resultar absuelta de los cargos, sin posibilidad de reparar el tiempo lejos de las aulas. Además de ello, cualquier estudiante acusado o acusada bajo la ley, queda automáticamente identificado por la ausencia prolongada al establecimiento, por lo cual, incluso si el resultado del proceso es favorable para el o la estudiante, quedará bajo el estigma de haber sido sometido al proceso. Al analizar las cifras entregadas por la Municipalidad de Santiago, podemos observar que en la mayoría de los casos los estudiantes fueron absueltos o retirados del establecimiento.

En síntesis, la propuesta de la ley de resguardar los tres derechos mencionados queda sujeto a la perspectiva punitivista hacia las manifestaciones estudiantiles, trasladando la lógica penal a las aulas de clases y estigmatizando a los y las estudiantes que son sometidas y sometidas al enjuiciamiento administrativo y social, con consecuencias que hasta ahora no han sido estudiadas.

---

<sup>8</sup> Con respecto a los plazos, el texto de la ley impone hasta 10 días para la investigación de la acusación, 5 días para los descargos del el o la acusada y un plazo indeterminado para la reconsideración. (Ley 21.128 de 2018 Aula Segura)



### **a. Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los significados que los estudiantes del Instituto Nacional le atribuyen a la ley 21.128 Aula Segura?

### **b. Objetivo general**

Comprender los significados que le atribuyen a la ley 21.128 Aula Segura, los estudiantes del Instituto Nacional

### **c. Objetivos específicos**

- Analizar los discursos de los estudiantes en torno su experiencia con la aplicación de aula segura en el IN
- Reconocer los tópicos derivados de los relatos de los estudiantes en torno a la aplicación de aula segura en el IN
- Analizar los mecanismos de resguardo de los principios mínimos legales del debido proceso para el resguardo del derecho a la educación

## **4. Discusión teórica**

### **a. Significación**

El concepto de significación representa un enmarañado trabajo de reconstrucción teórica. A priori, se puede establecer que todos los acercamientos que se han hecho a su definición consideran el carácter complejo del mismo, por cuanto su doble implicación (subjetivo-objetivo) transforma en difusa la línea desde la cual se puede aprehender como un parámetro de investigación.

A pesar de lo anterior, el concepto tiene una indudable importancia en la relación que las sociedades establecen con los fenómenos a los que se enfrentan. Desde este punto de vista, considerando la construcción de un significado en relación a una experiencia es necesario que la delimitación teórica considere las aportaciones de la psicología. En torno a ella, podemos determinar que la significación se entiende como un “valor asociado, relacionado con las experiencias personales.” (Lowenthal,

1961 p.196), lo que por ende transformaría esta relación en una conexión subjetiva con los fenómenos del mundo. En relación con lo anterior, podemos determinar que la significación implicaría la experiencia de un individuo respecto de un evento particular del mundo.

Sin embargo, no puede desconocerse el carácter social de la construcción experiencial de los fenómenos. Para Tuan (1977) la significación implicaría a todas las formas en que los individuos conocen y construyen la sociedad. Estas van variando desde lo concreto (mediante los sentidos) hasta lo simbólico (mediante representaciones), por lo que es necesario poner en dialogo la posibilidad social de la significación, con su construcción eminentemente subjetiva. En este dialogo, se inserta la idea de que la significación implica la interpretación de una actividad realizada en sociedad, y por lo tanto debe ser considerada en su dimensión social. Desde esta perspectiva, la significación puede ser considerada como ciertas modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Moscivici, 1984, p.474), es decir, la forma en que organizamos nuestra actividad con el mundo, considerando como nos desenvolvemos dentro de nuestros círculos sociales, como integramos el mundo externo dentro de nosotros y como imaginamos el mundo que nos rodea, lo que de todas formas implica una representación del mundo externo.

Bourdieu (1997) establece un carácter colectivo a las representaciones. Su concepto de "habitus" que corresponde a un cuerpo socializado, que se ha incorporado a las estructuras inmanentes del mundo o de un sector de ese mundo y que estructura la percepción de ese mundo. Por lo tanto, la significación, es decir la relación que establecemos con lo que nos rodea, estaría influenciada en su aspecto mayoritario por la construcción social que nos determina. Sin embargo, la significación implicaría un proceso subjetivo, por cuanto las "representaciones sociales" deben llevar un carácter significante, es decir, significan algo para alguien y por lo tanto implican el proceso de relación que se establece con el recorte de la realidad. Lo anterior permite evidenciar que las significaciones no se establecen siempre desde el conocimiento oficial o no son siempre coherentes con este.

Teniendo en cuenta lo señalado con anterioridad es posible avanzar en el análisis, el campo de la intencionalidad también se muestra como un espacio o ámbito de estudio relevante al momento de intentar comprender cómo las palabras y el lenguaje funciona como una herramienta importante en la construcción de sentido y significados. En relación con lo anterior, la significación que se realiza de la escuela (en este caso el liceo) no se hace solo mediante los programas, métodos de trabajo u estructura de esta, sino también desde la manera en que los alumnos construyen su relación con la misma. De acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998) los alumnos “fabrican” relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen ellos mismos. Por lo tanto, la escuela es un lugar de significación, en la medida que los estudiantes conjugan en ella su historia personal con las experiencias escolares; la escuela es también un espacio de aprendizajes de vida, los estudiantes se constituyen en sujetos por medio de la socialización.

En conclusión, la significación es un proceso de relación que se construye en base a la experiencia del sujeto en relación a un recorte de la realidad. Esta construcción, pese a ser subjetiva, está influenciada por un contexto determinado que adquiere relevancia en la construcción de la experiencia. La significación no es un acto automatizado, requiere una reflexión cargada de comprensión. El concepto de significación es dual, por cuanto los individuos construyen mediante su subjetividad, las interacciones sociales de las cuales son parte.

#### b. Juventud

Una de las formas más comunes de estratificar a la sociedad es mediante la edad. Cada periodo de la vida de un ser humano se relaciona con una pauta de conductas y valores, que le son asignados socialmente. Mediante esas pautas (o códigos de conducta) nos desenvolvemos en el mundo, establecemos relaciones con otros, ocupamos nuestro lugar en la producción económica. Son aprendidas en la familia, en la escuela, en los grupos de amigos y amigas, en interacciones con otros. Cada paso que damos está regido previamente por un parámetro que define cómo, cuándo y con quién podemos establecer relaciones humanas. Estos patrones,

permiten conocer la forma en que las diversas sociedades conciben a sus individuos. En palabras de Duarte (Duarte C. , 2012)

[...]nos permite leer las sociedades occidentales como constituidas por la interrelación entre clases de edad que cotidianamente definen —desde sus diversas posiciones— los modos de relación que establecen, las decisiones que toman y el control que de ellas pueden tener (poder/autonomía), y los criterios desde los que sostienen sus prácticas, discursos e imaginarios (habitus).

Dentro de este tejido social, la figura de el/la joven surge como una etapa transitoria intermedia, que se posiciona entre la niñez y la adultez. Esta forma tradicional de entender el concepto de juventud se sustenta en las relaciones productivas que pueden establecer los individuos con su entorno. En este entendido, niñez se considera como un periodo no productivo y adultez, como el periodo productivo. La juventud, por lo tanto, se encontraría en el proceso intermedio, que permite el paso desde la no producción, hasta la inclusión plena en el sistema productivo.

Esta mirada posiciona la juventud como una etapa carente de sentido propio, que solo es funcional al sistema productivo por cuanto el paso a la adultez otorgaría el nivel de producción necesario para ser partícipe de la sociedad.

Sin embargo, los/las jóvenes es un grupo social posicionado en el espacio tiempo, que responden a su contexto político, histórico cultural y social. Esto, desestima la posibilidad de que su comportamiento solo esté definido en base a condicionamientos biológicos (la edad) y muestra que la base del posicionamiento social de la juventud se enmarca dentro de las relaciones que este grupo establezca con su entorno. Relaciones que de una u otra forma, serán siempre sujetas al ejercicio del poder. Esto último, entendiendo que, bajo la lógica de un sistema neoliberal, la condición de reconocimiento a la individualidad y autonomía está ligado a la posibilidad de insertarse en el ciclo productivo.<sup>9</sup>

Una primera versión, que podríamos decir es la más clásica o tradicional, y por consiguiente la que ha tenido más peso en nuestras hablas sociales, es la que define la juventud como una etapa de la vida. Dicha definición tiene al menos dos acepciones: por una parte, sería una etapa distinguible de otras que se viven en el ciclo de vida humano, como la infancia, la adultez, la vejez; y por otra, es planteada como una etapa de preparación de las y los individuos para ingresar al mundo adulto. (Duarte K. , 2001)

---

<sup>9</sup> Ejemplo de ello es que los requisitos de emancipación para personas menores de 18 años es la posibilidad de manejarse a voluntad tanto mental como monetariamente. (Domínguez)

Otra forma tradicional de entender el concepto de juventud es a través de la dicotomía joven/adulto como una relación entre lo que es con lo que *debe ser*. En este sentido, la relación se transforma en una linealidad normativa que supone una secuencialidad de eventos que transformaría a un sujeto en adulto. Esta mirada invisibiliza la construcción de sentido propia, despojando de importancia a la trayectoria vital de la juventud y sumiéndola en la irrelevancia.

Estas perspectivas tradicionales de lo que juventud supone no dan respuesta plena a las múltiples construcciones de identidad que la individualidad de cada ser humano posee. Por el contrario, el intento de estandarización de la juventud como una categoría, cae muchas veces en estereotipos que no dan cabida a las características disímiles entre sociedades, culturas, épocas, entre otros criterios, que pueden determinar la composición de una identidad juvenil. Al respecto Duarte (2012) menciona que un acercamiento al concepto de juventud podría darse desde la construcción social.

[...] la construcción de lo juvenil ha de elaborarse a partir de las múltiples e infinitas relaciones que establecen los sujetos jóvenes de ambos sexos desde sus diversas posiciones sociales. Lo anterior apela a sus condiciones de jóvenes que se producen por semejanzas y diferenciaciones; o si se quiere, por asimilaciones y resistencias, continuidades y rupturas. (Duarte, 2012)

La juventud sería entonces una serie de relaciones que los sujetos establecen en torno a su posicionamiento en la estructura social, que considera género, clase social, etnia y edad. Estas relaciones hablan de la posición y construcción histórica de un grupo humano, que incluyen acciones como decisión, control, resistencia, discurso, habitus, entre otros.

### c. Adultocentrismo

La resistencia de la juventud a las normas prefijadas por la sociedad genera en el sistema un quiebre que rápidamente trata de ser sofocado por el mundo adulto. Esa constante lucha entre el despertar propio de la consciencia y la autonomía de un joven y la mirada disciplinadora del mundo adulto, se transforma en una dialéctica etaria, una pugna entre la imposición de un *deber ser* y la manifestación de un *soy*.

Es en esta dialéctica que surge la visión del adulto como único ser racional que, en su lugar de poder, debe disciplinar al joven para transformarlo en un adulto a su medida. Se desprende de este último que la relación adulto-joven es una relación marcada por el poder que uno ejerce sobre el otro y la resistencia opuesta a ese poder. Entendiendo esto último, podemos definir que la sociedad se ha sustentado en una única figura de autoridad, la que *naturalmente* descansa en el adulto, situándolo como la figura social dominante.

Para Duarte (2012) el sistema de dominio adultocéntrico va a definir jerarquías por clases de edad, lo que provoca asimetrías de poder, que derivan en la subordinación del joven al sistema adulto. En sus palabras “los grupos de la clase alta, masculinos y de mayor edad, que se erigen como controladores de campos económicos y políticos de la organización societal” (Duarte C. , 2012)

## **5. Diseño metodológico**

### **a. Enfoque**

Dada la pregunta de investigación y la naturaleza de los objetivos de la misma, este trabajo se inserta dentro del paradigma cualitativo de investigación, por cuanto lo que se busca determinar son las cualidades de un fenómeno social de forma cabal y comprensiva. Junto con lo anterior, la investigación pretende conocer la percepción de los alumnos de una experiencia pasada (proceso por Aula Segura) en función de su realidad presente, por lo cual de acuerdo con la sistematización de las investigaciones cualitativas de Flick (2002) su principal objetivo sería la aproximación a un punto de vista subjetivo.

De acuerdo con lo anterior, las redes de significados construidas por los actores consideran principalmente las interpretaciones subjetivas de los hechos. Es decir, cada uno de los significados atribuibles a eventos particulares, implican además la relectura que los individuos realizan de ellos. Esta construcción nace de la negociación que se realiza en la interacción social, producto de una historia, un lenguaje y la acción diaria producida en un espacio socio-cultural específico (Schwandt, 1998). Por lo mismo, para acercarnos al fenómeno social educativo, es

necesario considerar estas interpretaciones hechas por los sujetos a posteriori, lo que nos permite comprender la incidencia de la experiencia educativa, desde una mirada cualitativa con un enfoque comprensivo-interpretativo. Es necesario entonces aproximarse a la realidad mediante la valoración de los fenómenos sociales como resultados de una interacción entre lo óntico y lo ontológico, lo que configura la forma con que estructuramos la experiencia vivida (Van Manen, 2003).

Entendiendo que la creación de relatos de la experiencia es siempre una recreación de las interacciones socio-culturales, esta investigación se posiciona desde el interaccionismo simbólico, entendiendo este último como la construcción de un conocimiento compartido y social de significados producido en el marco de procesos sociales. Así, es congruente con este planteamiento epistemológico el diseño de una investigación proveniente de la tradición interpretativa, que permite analizar los fenómenos desde aquello que va más allá de lo evidente y observable, acercándose a los contextos y subjetividades que subyacen en las interacciones de significado. Básicamente, el interaccionismo simbólico nos permite analizar los sentidos de las acciones sociales, desde el punto de vista de sus participantes, mediante sus expectativas y propósitos.

#### b. Muestra

Para abordar la problemática de investigación, y llevar a cabo los objetivos de esta, se recurrió al Liceo A-0 Instituto Nacional José Miguel Carrera, ubicado en la comuna de Santiago. La institución educativa registra un IVE del 76% en educación básica y mismo rango en educación media. Sus estudiantes pertenecen a distintas comunas de la ciudad de Santiago. La elección del establecimiento estuvo determinada por la participación desde el 2017, de los estudiantes institutanos en las movilizaciones que originaron la revuelta social, pues fue a partir de las mismas que se presenta la Ley Aula Segura. Los informantes fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de pertinencia, para ello se seleccionó a personas que hubieran sido sometidas al proceso de Aula Segura, independiente del resultado de este. En cuanto al nivel de participación en las movilizaciones estudiantiles, este es variado puesto que se entrevistaron estudiantes que participaron activamente y

otros que fueron sometidos a proceso por incidentes particulares. De esta forma, la muestra total aplicada se puede resumir de la siguiente forma:

1. Curso al momento del proceso		2. Resultado del procedimiento	3. Nivel de participación en las movilizaciones
2º Medio	3º Medio		
2 (RR) (AP)	0	Retirado antes de la finalización	Participación activa
1 (GS)	0	Sancionado	
1 (AC)	1 (VG)	Absuelto del proceso	Incidente particular

c. Método de recolección de datos

Las experiencias dentro del mundo escolar están marcadas por un sinfín de matices, en los que influyen una heterogeneidad de elementos constitutivos. Dentro de esos elementos podemos mencionar la enseñanza y el aprendizaje, aspectos burocráticos y asistenciales del sistema escolar, profundidad y cantidad de los contenidos, relaciones alumno-profesor. Existe también un importante número de elementos relacionados con el afecto de quienes transitan por la escuela, con los sentimientos, significaciones y valores, con la vida de quienes habitan las aulas, con sus circunstancias, historias, ilusiones y proyectos. Este entramado de matices e historias encontradas genera en los alumnos la aprehensión de cualidades, valores, fortalezas y debilidades, que a la larga determinan su actuar en el campo profesional. Dado el objetivo de la investigación, se hace necesario un método de recolección de datos que sea capaz de recabar y reconocer sobre qué elementos de la compleja realidad escolar, sitúan los estudiantes su trayectoria educacional y su experiencia con Aula Segura.

Para esta investigación la recolección de datos estará guiada por la entrevista en profundidad, que en palabras de Cicourel (1982) consiste en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana, es decir, construir minuciosamente la experiencia del otro. Debido a ello la entrevista en profundidad nos acerca a las razones, por las que algunos



elementos de las vivencias marcan la trayectoria educacional de los alumnos sometidos al proceso de Aula Segura. La entrevista en profundidad permite entonces, desentrañar y poner en relieve aspectos y efectos que marcaron a estos estudiantes.

Desde la perspectiva de Robles (2011) el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente los relatos de vida. Así, la reconstrucción de la experiencia que los estudiantes pueden hacer del proceso vivido no solo puede ser recabada mediante lo que relatan, sino también en como lo relatan, dando especial énfasis a los procesos discursivos de producción del relato.

Por otra parte, Pérez Gómez (2004) señala que este tipo de entrevistas permite “indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales, buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como las relaciones entre pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar”

De esta forma la entrevista en profundidad entrega elementos relacionados con la motivación, creencias, deseos y esquemas de los sujetos, asociados a la construcción que estos hacen de su experiencia desde su planteamiento político, cultural o de clase. De ahí, la importancia de rescatar las evidencias surgidas en la interacción entre entrevistador y entrevistado, no solo como un mero dato estadístico, sino como un esquema complejo y detallado de saberes privados, que permitan acercar la perspectiva que tienen los alumnos respecto de su vivencia en un sistema escolar que los somete a un proceso asemejado al utilizado en el sistema penal.

Junto con ser una entrevista en profundidad, esta tendrá un carácter de semi-estructurada, es decir, si bien existirá una guía en torno a la temática de la misma, el entrevistado tendrá el tiempo y el espacio suficiente para relatar de forma amplia su experiencia en torno a la formación diferenciada y su incidencia en su actual vida profesional. Al ser entrevistas de carácter individual, el registro de la misma se llevará a cabo mediante registro de voz y se realizarán preguntas abiertas, pero enfocadas en el tema en cuestión. La elección de este tipo de entrevista está asociada al objetivo general del trabajo, y por lo tanto busca comprender la red de significaciones que los entrevistados otorgan a ciertos elementos, mediante la recepción de respuestas subjetivas.

La entrevista estuvo guiada por el siguiente eje temático:

- Trayectoria del estudiante dentro de la institución
- Contextualización de las movilizaciones desde el 2017 al 2019 en el Instituto Nacional
- Experiencia con Aula Segura
- Situación actual

d. Método de análisis e interpretación de datos

Para el análisis de datos recolectados en la muestra, se utilizará la codificación teórica, cuyo objetivo es generar teoría a partir de textos escogidos en contextos naturales; por lo que sus hallazgos serían formulaciones teóricas de la realidad (Osses, Sánchez, Ibañez 2006). De esta manera la codificación teórica propone un salto desde el funcionalismo hacia el interaccionismo simbólico.

La codificación teórica permite hacer surgir teoría desde la interacción de los datos recolectados, utilizando el establecimiento de conceptos y relaciones que emergen de los mismos y que luego son organizados en esquemas teóricos explicativos. De esta forma, es necesaria la revisión recursiva de los elementos conceptuales propuestos a partir de los emergentes en cada nuevo análisis, integrándose de forma continua al proceso de comparación.

El procedimiento de codificación teórica implica, además, la creación de ciertas categorías a partir de los datos. Estas categorías son definidas como “unidades que son cubiertas por un mismo tópico” (Osses, Sánchez, Ibañez 2006). Estas categorías corresponden a los significados otorgados a situaciones, conceptos, actividades, acontecimientos etc. Los códigos por su parte son el mecanismo mediante el cual se le asigna a cada unidad una marca (el código) propia de la categoría a la que corresponde. Esta marca puede ser representada por números, colores o cualquier agente distintivo que diferencia de forma concreta las categorías. El establecimiento de las categorías fue llevado a cabo de forma inductiva, a saber, desde los relatos se extrajeron los conceptos que fueron agrupados de acuerdo con rasgos característicos, concordantes con los objetivos de la investigación. Todo el proceso de codificación fue llevado a cabo de manera manual.

## **6. Análisis y resultados**

A continuación, se desglosan los testimonios de los estudiantes entrevistados, a partir de los cuales se realizó la sistematización de los datos

### **a. Trayectoria dentro de la institución**

En el siguiente apartado se analizan las significaciones que tienen los estudiantes del Instituto Nacional entrevistados, sobre su trayectoria dentro de la institución, previo a la aplicación del proceso por Aula Segura. Para ello se seleccionaron aquellos fragmentos que mencionarán su experiencia como estudiante, cuáles son los valores que le asignan a su pertenencia a la institución y su vinculación con la comunidad. De estos fragmentos se desprenden algunos significados relevantes, en torno a la construcción de significado del proceso disciplinario.

El paso por el Instituto Nacional comienza en séptimo básico, curso en el cual los estudiantes se vinculan en una primera instancia con la institución y la comunidad que la compone. Dentro de esta primera vinculación, se evidencia en los relatos de los estudiantes que existe una relación muy cercana con lo que representan los “valores institutanos”. Ser parte del colegio representa orgullo, los hace ser parte de algo especial:

*“...cuando yo entré, fue difícil porque eran muchos compañeros. Los profesores nos decían que habíamos ingresado donde estudian los mejores, que teníamos que sentirnos orgullosos de eso... al principio no podíamos llevar la insignia, solo usábamos la corbata. Después de como un mes había una ceremonia en la que nos entregaban la insignia y recién ahí podíamos ponérsela al vestón. Eso era importante, porque como que recién ahí éramos parte del colegio” (A.C.)*

Al poco andar, se deja en evidencia que el sentido de pertenencia implica también sentir una especie de mística, que une a la comunidad. Esa mística está vinculada a la sensación de ser parte de una elite educativa, que no solo destaca por su desempeño académico, sino que también por el rol que cumple la institución en la sociedad:

*“...los profes siempre nos decían que este era el colegio donde estudiaban los presidentes, que de acá salían los mejores profesionales, los más destacados. Decían que éramos el primer foco de luz de la nación, que acá se formó la republica... algunos nos decían que teníamos que estar a la altura.” (V.G.)*

*“Desde séptimo que nos empezaron a hablar de los puntajes nacionales, que el Instituto tenía muchos puntajes nacionales. Tenía un compañero que era bueno en lenguaje y la profe siempre le decía que él pintaba para puntaje nacional, que ella tenía buen ojo con eso, entonces ella lo iba a estar supervisando en cómo le iba en sus notas para que pudiera ser puntaje nacional... un profe una vez nos dijo que la prueba de admisión que habíamos dado era la mitad de lo que debíamos saber para estar en el colegio, que éramos bueno, pero acá solo están los mejores” (R. R.)*

Este sentimiento es compartido por las personas adultas que acompañan a los estudiantes en su paso por el colegio. Gran parte de la decisión de ingresar en esta institución proviene del deseo de padres, madres o personas cuidadoras, de que los adolescentes sean parte de esta comunidad de elite:

*“nosotros vivimos en un pasaje, mi mamá siempre me acompañaba a la micro y yo la miraba como ella respondía como con risa cuando le preguntaban en que colegio iba. Les decía a las vecinas que en el Instituto y ahí como que sonreía, cuando le decían que yo era mateo porque no cualquier entraba ahí. Para ella siempre fue un*

*orgullo que yo llevara la insignia, era algo que le hacía sentir orgullosa, saber que yo era inteligente y podía ir al Instituto Nacional. “(A. P)*

*“cuando estaba en el otro colegio y había que elegir a cuál postular, una profe le dijo a mi mamá que me llevara al Instituto, que yo podía ir ahí con mis notas. Mi mamá no sabía nada de colegios emblemáticos, o sea, los conocía, pero no cachaba que eran. Entonces cuando di la prueba de admisión y quedé, había caleta de gente que me felicitaba. Era como entrar a la universidad, todo el mundo me decía que ahora iba a estudiar en el mejor colegio de Chile” (G. S.)*

Existe una idea arraigada de que la institución a la que entraron es diferente, única y de una u otra forma, eso los distingue de los demás. Eso va generando una identidad, algo que los identifica. La insignia se transforma en un símbolo identificadorio y usarla es también una forma de distinguirse de otros. Al consultarle a los estudiantes cuáles eran los valores que representaban la insignia, sus respuestas apuntan a la responsabilidad de ser siempre los mejores:

*“es que tener la insignia del Nacional es importante, aunque uno no lo quiera. La gente sabe que esa insignia es de nuestro colegio y que somos del Nacional. Nos miran diferente. De hecho, cuando ahora yo voy a las ferias de carreras en las universidades, y digo que soy del Nacional, siento que me miran diferente. No sé si alguien alguna vez nos dijo que valores teníamos, pero siempre nos repetían que portar la insignia, implicaba ser siempre los mejores en todo” (Estudiante G.S)*

*“ser del Nacional implica ser quienes guíen los cambios...los otros colegios nos miran como quienes lideran los procesos, vienen para acá, los políticos vienen para acá. Siempre estamos en todas las discusiones sobre educación, porque como que acá surgió la educación pública, entonces tenemos que estar a la altura. A veces me da rabia, porque nos dicen que somos el primer foco de luz de la nación, pero nadie nos explica que significa eso, como que entendemos que hay expectativas, pero por lo menos para mí, ser el primer foco significa liderar los cambios. Pero acá solo lo ven desde las notas y los puntajes nacionales. Se olvidan que los próceres que liberaron Chile, fundaron el colegio para formar la república, no para hacer*

*máquina de puntajes nacionales...por eso yo creo que la insignia significa eso, ser líderes de la nación, no tener las mejores notas solamente”. (Estudiante R.R)*

De esta forma, se va creando el ideal de lo que debe ser el estudiante del Instituto Nacional. Estos rasgos, van formando un imaginario de identidad, como algo asociado a la pertenencia a la elite, marcada principalmente por las ideas que las personas adultas les transmiten a los estudiantes sobre lo que implica ingresar a esta institución. Tanto personas cuidadoras, como profesores y profesoras, impregnan en ellos la idea de la “mística” institutana, algo que no está declarado explícitamente en el programa educativo, pero que, sin embargo, atraviesa las trayectorias educativas de quienes estudian en las aulas del colegio.

#### Desempeño escolar

En cuanto al desempeño de los estudiantes en sus múltiples actividades, los entrevistados logran destacar en las diversas áreas educativas, tanto dentro del curriculum como en las actividades extracurriculares.

*“cuando entré, me fue pésimo en séptimo, pero era porque no sabía como estudiar. Después en octavo empecé a juntarme con mis otros compañeros, entonces a los que les iba bien en alguna materia, nos enseñaba a los otros. Yo soy bueno en historia y lenguaje, así que les ayudaba en eso, a veces incluso les hacía sus trabajos o algunas partes de los trabajos. Y a mí me ayudaban en matemáticas...pero aprendimos así, trabajando juntos, porque el nivel de exigencia era muy alto. Había algunos cursos que contrataron profes externos para hacerles clases, pero también fue porque justo vino la toma, entonces se consiguieron salas en otro lado y tenían clases ahí.”(Estudiante A. C.)*

*“yo soy deportista, soy ciclista de alto rendimiento. Nunca competí por el colegio porque no había ese taller, pero igual compito. Hice talleres deportivos igual jugué con la selección de basquetbol. Pero lo mío siempre ha sido la bicicleta [...] A mí me iba bien en las asignaturas humanistas. Tenía promedio 6.9 en lenguaje, era del equipo de debate, representé al colegio varias veces en los torneos interescolares” (Estudiante V.G.)*

*“a mí siempre me gustó la política, porque en mi familia se habla mucho del país y todo eso. Por eso me metí al CEIN , sin militar en ningún partido político eso sí, porque al final eso igual a uno lo caga después [...] cuando armamos la lista, teníamos claro que se nos venía un año difícil porque ya habíamos pasado por dos tomas. Me tocó negociar y dialogar harto con políticos. Estuve cuando vinieron los diputados a ver las condiciones en las que estaba el colegio. Después me venían a buscar de la tele para dar entrevistas... me sentía responsable de lo que pasaba en colegio, sobretodo los compañeros más chicos, que venían recién entrando [...] tuve que ir a declarar a una comisión al congreso, y fuimos con vestón, para que nos vieran que éramos estudiantes serios, estudiamos harto la LGE para hablar de las falencias del colegio” (Estudiante R.R.)*

Respecto de la relación con los otros miembros de la comunidad escolar, los estudiantes entrevistados hablan de cercanía con sus docentes y paradocentes. No sienten lo mismo por apoderados y apoderadas, a quienes ven como personas que entorpecen las relaciones dentro del colegio. Si bien, existe la idea de ser parte del Instituto Nacional, dentro de las entrevistas no se percibe la idea de una comunidad que comparte dolores y alegrías solidariamente, más bien se aprecia una continua desconfianza hacia ciertos miembros de la comunidad, lo que se acrecienta posteriormente con el inicio del proceso por aula segura.

*“siempre hay profes buenos y profes malos. El de matemáticas, por ejemplo, no nos hacía clases, después cachamos que estaba esperando el bono de retiro, entonces no estaba ni ahí. Pero había profes que siempre nos apoyaron, el profe P. con sus clases de física, el profe de inglés con su música, la profe de lenguaje. Igual nunca alcanzábamos a relacionarnos mucho con los profes porque todos los años los cambiaban [...] las inspectoras de piso eran bien cercanas, la inspectora V. nos daba pancito o nos convidaba de su almuerzo si veía que no teníamos comida. Aunque igual había algunas que eran malas...la P. siempre andaba sapeando lo que hacíamos” (estudiante A.P.)*

*“a mí me tocó enfrentarme a la M.A. varias veces. Ella era muy de la disciplina, del orden, que uno no tenía que hacer nada. Siempre hablaba de que antes el colegio*

*era mejor, que nosotros echábamos a perder el colegio... además nos trataba como delincuentes. Nos andaba vigilando, nos amenazaba...era amiga de las apoderadas locas del colegio [entrevistadora: ¿a qué te refieres con locas?] eran unas señoras que andaban todo el día metidas en el colegio, sacaban fotos a los que se manifestaban o a cualesquiera, se ponían de acuerdo con las inspectoras para funar alumnos, tomaban fotos y después las publicaban en Facebook, hacían páginas de Facebook con nombres falsos y ahí publicaban cosas... los apoderados se empezaron a meter en como funcionaba el colegio y ahí empezó a cagar todo. Se creían los dueños, porque decían que era su derecho...incluso había viejos que trataban de pegarle a los que estaban en las tomas...los apoderados tenían la cagá con su estamento y querían meterse en lo que hacíamos nosotros...y se ponían de acuerdo con las inspectoras para entrar y amenazar alumnos, sobretodo la M.A, esa vieja era la peor de todas” (estudiante R. R.)*

*“a los apoderados lo único que les importaba era que hubieran clases, les daba lo mismo si las clases eran indignas o si los profes no llegaban o no pasaban materia, solo les importaba que estuviéramos en el colegio y que no webeáramos, porque eso para ellos era educarse, no manifestarse ni nada, porque eso pa ellos es de comunistas...me acuerdo una vez que se votó una toma y unos viejos ridículos aparecieron afuera con un cartel que decía “el 98% quiere clases”, ellos ni conocían la realidad del colegio...no les importa la educación, lo único que quieren es que su hijo sea puntaje nacional para que entre a la Chile o la Católica...pero si los baños estaban malos o si había problemas con las salas, les daba lo mismo...para mí el mayor problema del colegio son los papás que creen que el colegio es de ellos” (estudiante A.C.)*

*“cuando yo estaba en octavo, una vieja fue al colegio a alegar porque según ella a su hijo le hacían bullying...acusó a un montón de compañeros, sin pruebas y nos llamaron a la inspectoría...la inspectora nos trató súper mal y ni siquiera preguntó si era verdad, al weón que acusó bullying nadie le dijo nada y era él el que le ofrecía combos a todo el mundo, pero como su mamá era de las viejas de AMIN y esas viejas eran amigas de la inspectora [entrevistadora: ¿de qué inspectora?] de la M.A.*



*esa vieja era la que perseguía a todo el mundo, como que todos éramos delincuentes y no merecíamos el colegio.” (Estudiante G.S.)*

Como se puede apreciar en los testimonios, hay un marcado efecto adultocéntrico en las relaciones que se establecen dentro de la institución. Desde la necesidad de representar los deseos y aspiraciones de las personas cuidadoras, hasta la materialización del establecimiento de una sociedad mejor. Klaudio Duarte (2012) afirma que “se endosa a las y los jóvenes una responsabilidad como los portadores de las esperanzas de cambio y de transformación de las distintas esferas de la sociedad, por el solo hecho de ser jóvenes. Su carácter intrínseco sería ser críticos e innovadores.” Lo que en este caso de evidencia en la responsabilidad que se les entrega a los estudiantes del Instituto Nacional de ser destacados a nivel académico y sobresalientes en todos los ámbitos de su desarrollo. Lo anterior, incluye la actividad política. Los entrevistados se sienten parte de un grupo de elite que lidera los cambios en el país, algo que en la “mística” institutana, viene heredado de ser parte de la historia de la república. El lema “el primer foco de luz de la nación” hace alusión a aquello, y atraviesa los discursos que adultos a cargo de la formación de los jóvenes, les entregan.

#### b. Movilizaciones

Una de las características más llamativas del Instituto Nacional es la relevancia que tiene en los medios de comunicación. Para bien o para mal, todo aquello que ocurre en la institución, tiene una fuerte repercusión a nivel nacional, por el grado de exposición al que es sometida. Es por ello que las movilizaciones ocurridas desde el año 2017 hasta el año 2019 marcó a los estudiantes. Esa experiencia atravesó la trayectoria educativa de los entrevistado, quienes tuvieron diversos grados de participación en las movilizaciones.

El año 2017 las movilizaciones del Instituto Nacional iniciaron a comienzos de año, con el llamado de los estudiantes a manifestarte por las condiciones de infraestructura de sus instalaciones, principalmente el nivel de insalubridad de los baños. Este llamado derivó en un cortacalles, paros y finalmente una toma.

*“estábamos aburridos de estudiar en la caca...y era caca de verdad porque los baños se salían y el agua caía por las escaleras para los pisos de abajo. Era súper insalubre, era asqueroso y ¡nadie hacía nada! Mandábamos cartas, teníamos reuniones. La gente de la municipalidad nos decía que no tenían plata. Nos empezamos a aburrir, porque nadie nos escuchaba y ahí empezó la idea de la toma.” (A.P estudiante)*

No solamente las condiciones de insalubridad de los baños, poco a poco se fueron agregando más exigencias de parte del alumnado.

*“Aquí no hay profes...a veces tenemos matemáticas y el profesor no llega porque está con licencia. Pero la licencia dura un mes, dos meses y no hay nadie que los reemplace. Entonces nos quedamos sin materia, y de matemática que es lo más importante.” (A.C. estudiante)*

*“Una vez estábamos jugando a tirar la pelota al aro. Un compañero saltó para hacer una canasta y al caer, se rompió una tabla. Por suerte no se enterró un palo, pero se sacó la chucha [...] las tablas del gimnasio estaban podridas. Cualquiera podría haberse accidentado” (A.P. estudiante)*

*“Yo era del centro de estudiantes...antes de nosotros se llamaba centro de alumnos, pero teníamos compañeres trans y no se sentían representados entonces cambiamos el nombre a CEIN, para que dijera estudiantes. Y eso estaba relacionado con una reivindicación antigua, que el colegio fuera plurigenérico. Porque segregábamos a compañeras que podían ser muy buenas, pero se quedaban fuera, por ser mujeres. Y eso sumado a que en el colegio son muy homofóbicos, nos hizo levantarlo dentro de nuestras demandas. Era importante que la gente se diera cuenta de que el Instituto Nacional segregaba, segregaba al ingreso y luego dentro, porque les compas que eran trans se sentían fuera de lugar.” (G.S)*

*“Todos los gobiernos de todos lados nos fallaron. Porque antes de nosotros las movilizaciones también existían. De hecho, una de las cosas por las que más peleamos fue para que desmunicipalizaran la educación pública, que es una demanda histórica del movimiento estudiantil. Pero el proyecto de la Bachelet no*

*nos dio respuesta porque los colegios emblemáticos podían seguir a cargo de las municipalidades y eso se sabe que es malo, porque los fondos de la educación se utilizan para otras cosas, entonces ninguna alcaldía iba a querer dejar de tener a los emblemáticos que son los que movemos más matrículas. En el IN como como 5000 estudiantes, entonces la cantidad de plata que recibe el municipio por nosotros es enorme [...] no queremos seguir a cargo de las municipalidades porque la plata que se roban se la roban desde la educación” (R.R)*

Las movilizaciones iniciadas el año 2017 fueron continuación de un largo proceso de movilizaciones secundarias iniciadas el año 2011. Ese año en el Instituto Nacional la toma del establecimiento duró 195 días, durante los cuales existieron en paralelo otro tipo de manifestaciones como corta calle, marchas y entrega de petitorio a las autoridades. A partir de ahí, dentro de la comunidad surgieron voces, principalmente de apoderados y apoderadas, que apelaban a la pérdida de clases como un motivo por el cual no permitir las movilizaciones. Esto se vio reflejado en la interposición de un recurso de protección, el cual, en fallo de la Corte de Apelaciones y la Corte Suprema, fue acogido en forma parcial, dictaminando que las autoridades debían tomar medidas para evitar que se llevaran a cabo las tomas<sup>10</sup>. Sustentados en este fallo, comenzó dentro del Instituto Nacional una cacería de brujas en contra de cualquier estudiante que se movilizara, de parte de autoridades y apoderados y apoderadas. Esta persecución perduró y se hizo más fuerte durante la época de la alcaldía de Felipe Alessandri.

*“Dentro del colegio había un ambiente del terror. Nos seguían, nos fotografiaban, los apoderados nos tomaban fotos afuera del colegio. Yo creo que incluso Alessandri mandaba a gente a seguirnos. A mí varias veces me tomaron fotos en la calle, como yo era del CEIN, me seguían, yo estoy seguro que era Alessandri porque el tenía sapos en todos lados” (R.R.)*

*“Las viejas se metían hasta las salas para tomarnos fotos. Cuando empezaron las tomas, y hacíamos los plebiscitos ratificatorios, iban apoderados a vigilar las*

---

<sup>10</sup> <https://www.diarioconstitucional.cl/2014/11/05/cs-confirma-parcialmente-sentencia-y-acoge-proteccion-por-tomas-en-instituto-nacional/>

*votaciones, se metían en el conteo de votos, cuestionaban los resultados. Una votación la hicimos en el hall y los apoderados se pararon en el segundo piso para ver que votaban los alumnos que iban a votar. O traían a los cabros de séptimo en furgones a votar para que la toma se bajara...a los del centro de alumnos los webiaban en la calle, si los veían las viejas le empezaban a gritar, los zamarreaban, les decía cosas. Se ponían a pelear entre ellas, una vez un viejo le pegó a una mamá que estaba parada afuera del colegio, por nada, ella ni siquiera estaba hablando.” (G.S)*

*“Había grupos de whatsapp donde mandaban las fotos de los alumnos que se supone que eran conflictivos, los profesores webiaban a los alumnos que participaban en las marchas, no les dejaban entrar a clases, les hacían problemas. Después nos dijeron que para asistir a las marchas teníamos que llevar permiso escrito del apoderado. Así ellos no se hacían cargo de si a algún alumno le pasaba algo... Había algunas profesoras que les tomaban fotos a los que se manifestaban y después se las mostraban a los pacos.” (A.C.)*

*“A mí la vieja L. me tenía mala, decía que yo era malo, que no era para el colegio. Todo porque yo cuestionaba todo. Si tu no estabas de acuerdo con lo que ellos decían eras al tiro malo. No te dejaban tener opinión propia...yo participaba de las movilizaciones, porque teníamos que manifestarnos por todo lo que pasaba, pero por hacer eso fui perseguido. A mi mamá la citaban casi todos los días para decirle que yo era un mal elemento. Una vez la citaron y el P. T. sacó una carpeta de todos los acusados por movilizarse. Era como un expediente y ahí estaba la foto que nos sacan para poner en el libro, pero en tamaño grande, como de hoja de carta, con todos mis papeles y datos. El P.T. le dijo a mi mamá que me tenían identificado” (A.P)*

La perspectiva de los entrevistados respecto de las personas que ejercen autoridad muestra que existe una crisis en torno a la legitimación de los roles dentro de la institución. Se cuestiona la labor de los docentes, paradocentes y autoridades, a quienes se les ve como contraparte en sus peticiones, que no cumplen y entorpecen su desarrollo. Esa mirada, se refleja en la poca validación que tienen dentro del

estamento la labor de las personas adulta, lo cual se vincula con lo que los estudiantes sienten es un abandono de sus necesidades. Ese rompimiento de la legitimidad se vincula con la retribución que los adolescentes esperan a su obediencia a las normas. Paula Subiabre cita a Weber cuando afirma

lo realmente importante en esta relación es que la aceptación del mandato se produce por considerar legítimo al poder del que emana, por lo cual su pregunta fundamental apunta al tipo de legitimación que se le puede atribuir a la dominación, desde donde formula su clasificación de los tipos de dominación (tradicional, racional-legal y carismática). Desde esta perspectiva, según sea el tipo de legitimidad de la autoridad, será el tipo de dominación y el tipo de obediencia que se produzca en la relación de autoridad. (Subiabre, 2015)

Hacia mediados del 2018 hacen su aparición los llamados “overoles blancos”, manifestantes que utilizan artefactos incendiarios durante las manifestaciones. Esto provocó la reacción inmediata de los medios, los que rápidamente los transforman en el foco de la noticia nacional. El debate sobre la violencia en las escuelas se instala, desde la perspectiva de las manifestaciones. A partir de diversos eventos en los cuales hay enfrentamiento entre estudiantes y carabineros y la acción de manifestantes con el rostro cubierto y que utilizan “mechas”, el alcalde Alessandri comienza una dura ofensiva contra los estudiantes del Instituto Nacional, llegando a declarar incluso que no le temblaría la mano para cerrar el colegio.<sup>11</sup>

Es en este contexto donde se encuentra el origen de la ley 21.128, llamada Aula Segura. De acuerdo con el mensaje presidencial que da inicio a su tramitación, esta ley debía conjugar tres derechos: el derecho a la seguridad de los docentes, el derecho de los acusados al debido proceso y el derecho del alumno a educarse. Bajo esa premisa, la ley Aula Segura facultaba a los directores de los colegios a realizar expulsiones en casos de gravedad, los que debían estar descrito en el Manual de Convivencia de los establecimientos. La ley fue despachada en

---

<sup>11</sup> [Alessandri amenaza con cerrar el Instituto Nacional si no se llega a un acuerdo con estudiantes - La Tercera](#)

septiembre del 2018 y publicada en el diario oficial en diciembre de 2018<sup>12</sup>. A partir de esta fecha, todos los manuales de convivencia debían ser adaptados para dar cumplimiento a los procedimientos descritos en la ley.

c. Aula Segura

Llegado el 2019, las movilizaciones de los estudiantes recrudecieron. Desde los primeros días de marzo existieron múltiples convocatorias y actividades, vinculadas a los petitorios de los estudiantes. Este petitorio está compuesto por dos grupos de demandas: aquellas surgidas en el transcurso del año escolar y las llamadas demandas históricas. Dentro de estas últimas encontramos la solicitud por la mejora de la infraestructura, principalmente los baños, y el cambio hacia un establecimiento plurigenérico. Pero además, este año en particular, se agregan demandas vinculadas al mundo social, que se vinculaban de forma indirecta con las demandas estudiantiles.

*“nuestro curso teníamos igual como como la conciencia de... o sea claro todos los cabros tenían cierta conciencia de lo que pasaba en Chile, más que nada más que en el colegio incluso siendo que igual había situaciones de harta falencia en el colegio, en el curso igual reflexionábamos en torno a los problemas que sucedían y también como en el territorio mapuche sobre todo porque un curso muy cercano a eso. Entonces claro al final ya fue por como por todo en verdad, ya era como bajar con una consigna, por bajar al final, porque no era como algo individual. Al final todos como que éramos conscientes de que en la casa también había ciertos problemas o donde vivimos, porque todos vivimos... nadie es como super millonario en el Instituto o igual que hay gente así, pero todos venimos como de un contexto social que nos obligaba a cuestionarnos todo eso y a luchar por eso también.” (VG)*

*“había muchas cosas por las que protestar. En el colegio ya había persecución, había violencia de los profesores, violencia machista, homofóbica. Y en Chile había muchas cosas, mataron a Catrillanca, mucha represión a todos los estudiantes, las marchas feministas, las AFP. Son cosas que igual a nosotros nos tocas pos, porque*

---

<sup>12</sup> [Historia de La Ley::Historia de la Ley \(bcn.cl\)](#)

*igual nuestros papás van a recibir una miseria de pensión. Entonces, nosotros teníamos que luchar para que eso se acabara. Porque los pobres, nos estábamos haciendo más pobres... nuestro colegio siempre lideró los cambios, entonces nosotros teníamos que hacer algo para que todo cambiara.” (A.P)*

*“yo nunca fui mucho de marchas. Sí veía que había que manifestarse porque lo que pasaba en el colegio no estaba bien. Pero yo siempre dije que teníamos que lograr las cosas dialogando. Yo iba a los Codecus<sup>13</sup> , nos juntábamos a hablar de esos temas también. Había muchas cosas en esa época estaba el conflicto mapuche, lo de las AFP” (A.C.)*

Uno de los pilares de la propuesta curricular del MINEDUC es la educación cívica. Esta se entiende como un proceso mediante el cual se desarrolla en los estudiantes la competencia cívica, la cual implica que un estudiante pueda participar de forma autónoma en los procesos políticos de su país, además implica capacidades cognitivas, afectivas y prácticas para participar en diálogos controversiales, con la finalidad de afrontar la vida en común. Las acciones de los estudiantes del Instituto Nacional dan cuenta de esa competencia en proceso de desarrollo, la cual les permite involucrarse con la contingencia nacional. Sin embargo, es esa misma competencia la que los hace ser voces contestatarias contra un sistema que consideran injusto. La capacidad de organización, pensamiento crítico y de convocatoria del Instituto Nacional, hace que las autoridades, la prensa, personeros políticos y otros estamentos de la educación, intenten llegar a ellos. Esto provoca que sean un colegio “peligroso” dentro del sistema educativo y político.

#### d. La notificación

El año 2019, como en los anteriores, los estudiantes inician una toma estudiantil, la cual es desalojada por Carabineros. Ese sería el primer incidente en el cual se aplicaría la ley en contra de los estudiantes, a pesar de que la actualización del manual de convivencia no estaba completa. De ahí en adelante, la dinámica se repetiría, ocurrían incidentes, estudiantes eran detenidos, dejados en libertad y luego notificados por proceso de aula segura. De esta forma, en ese año 40

---

<sup>13</sup> Consejo de curso ampliado

estudiantes serían sometidos a proceso investigativo bajo el amparo de la ley. Esto provocó que las movilizaciones se radicalizaran, alcanzando su punto más álgido en junio de ese año, cuando un estudiante resultó quemado por la manipulación de un artefacto incendiario. A continuación, se desglosan los relatos sobre la forma de aplicar aula segura.

*“yo estaba en el colegio y como las nueve de la mañana se lo tomaron... hubo una toma... más o menos como a las 11 o 12 ya como que todo el colegio fue desalojado de los funcionarios, pero yo me quedé en el colegio porque aparte como soy deportista entonces yo tenía que ir a entrenar al comité olímpico ese día. Y me quedé haciendo la hora en el colegio porque el entrenamiento era como a las cuatro como a las cinco. De hecho y almorcé y me quedé ahí echado un rato [...] de repente dicen que iban a desalojar [...] llegaron los pacos y al tiro nos detuvieron a todos los que estábamos daba lo mismo lo que estábamos haciendo [...] y ahí nos llevaron a hartos, como 30 compañero, primero a la tercera y después a la cuarenta y ocho, nos tuvieron como hasta las doce, que llegó mi papá a buscarme [...] el parte por usurpación no violenta. [entrevistador: Nunca se siguió algún proceso legal en tu contra] no, no lo que sucedió es que yo a la otra semana me enteré de que ahí a la otra semana estábamos en clases cuando de repente en medio de una clase llega el inspector, saca un par de compañeros, que justamente éramos los que habíamos sido detenidos ese día y nos llaman a la inspectoría con una citación al apoderado para tal día y en esa citación básicamente lo que dice es que estábamos en investigación por aula segura” (V.G)*

*“fue una vez que había una protesta porque Alessandri había dicho que iba a cerrar el colegio parece. Estábamos en la sala y de repente quedó la cagá abajo...salimos a mirar con mis compañeros y bajamos porque los pacos querían entrar, fuimos a la reja para hacer presión, empujamos entre todos, íbamos todos los del curso...cuando íbamos bajando estaba la inspectora y nos dimos la vuelta [...] nos quedamos adelante, y estaban los pacos afuera, yo me puse la camiseta en la cara porque había olor a lacrimógena y los encapuchados estaban afuera tirando piedras y los pacos empezaban a tomar a cualquiera [...] yo ya iba de vuelta entonces iba caminando y me llegó una piedra en la cabeza, me di vuelta y vi a un capucha*



*gritando weas. Yo me enojé y lo fui a encarar, porque me llegó en la cabeza, pero estaban los pacos. Entonces tomé la piedra y se la devolví al capucha, pero me vieron los pacos y justo entraron [...] nos tomaron detenidos a varios. Nos dieron unas vueltas antes de llevarnos a la comisaría. Después llegamos y nos tuvieron un rato y nos tenían en la celda, nos iban a cada rato a decir que iba a llegar el fiscal [...] cuando mi mamá llegó a buscarme, el paco le leyó el parte que decía que yo estaba lanzando objetos contundentes [...] después citaron a mi mamá. Estuvo con el Pinochet<sup>14</sup> y él le dijo que me iban a aplicar aula segura, le decía que mejor me sacar del colegio, que tenían pruebas [...] entonces sacó el celular y le mostró un grupo de whastapp donde estaba un paco de la comisaría y gente de la DEM y ahí estaba el listado de quienes habíamos sido detenidos y mi nombre estaba de los segundos [...] después el Pinochet le entregó un papel a mi mamá y ella no lo recibió, y después le dijo que igual le iba a llegar después por carta certificada” (A.P.)*

*“a mí me detuvieron sin hacer nada. Había quedado la cagá con los pacos y había entrado al colegio, ya casi se había acabado todo, así que con un compañero íbamos subiendo por el patio de las cartas para irnos y de repente de la nada, siento que me empujan por atrás. Me caí al suelo de frente, me doblaron el brazo por atrás y me levantaron a la fuerza. Escuché que harta gente gritaba, después supe que una inspectora de patio estaba grabando todo. [Pausa en la entrevista, el entrevistado solloza] cuando me botaron, con el golpe me rompí la nariz, me llevaron sangrando a la comisaría. Después de que me quejé un rato un paco me dijo que íbamos a constatar lesiones [...] en la posta me pusieron algo en la nariz para que no sangrara y me mandaron con los pacos. Yo estaba solo y tenía miedo, no sabía lo que me iban a hacer. Cuando llegó mi mamá y me sacó, me abrazó y me puse a llorar...tenía miedo, tenía rabia, porque yo no había hecho nada, estaba saliendo del colegio, me había quedado arriba cuando estaba la cagá y aun así me detuvieron. Mi mamá me llevó a otro lado y me hicieron una radiografía, me habían fracturado la nariz...hasta el día de hoy me cuesta respirar [...] a mi mamá la citó una inspectora, fue y le entregaron una carta. Mi mamá les preguntó por qué me*

---

<sup>14</sup> Apodo dado a uno de los inspectores del colegio

*estaban aplicando aula segura si yo no había hecho nada y la inspectora le dijo que el parte policial decía algo de maltrato a carabineros. Mi mamá les dijo que como sabía ella lo que decía el parte y le dijeron que les llegaba desde la municipalidad.”*  
(A.C)

*“como yo era del CEIN, siempre estábamos en las manifestaciones, esa vez quedé la cagá, como siempre, entraron los pacos...nosotros estábamos tratando de proteger a los compañeros que estaban en el patio, yo me subí a una mesa, y empecé a gritarles que se fueran por Alonso Ovalle [...] ahí me vió la M.A. Se llevaron a varios compañeros detenidos, los fuimos a buscar a la comisaría. Nos ayudaba una mamá que era bien movida, ella iba con nosotros y como a los menores de edad tenía que ir a buscarlos el apoderado ella se conseguía los números de las mamás y las llamaba. Esa tía siempre nos apoyó, siempre llegaba ella a la comisaría y empezaba a llamar a la gente de DDHH. [...] después llegó el Pinochet a la sala, y me dijo que mi mamá tenía que venir a hablar con él [...] mi mamá no podía venir, así que le dije eso. Me dijo que le iba a llegar la notificación a la casa. Yo no pensé que era por aula segura, cuando llegó la carta la abrí y ahí decía.”* (R.R.)

*“A mí me detuvieron en un cortacalle. Yo no andaba encapuchado ni nada, solo sacamos unas sillas a Arturo Prat, queríamos llevarlas a la Alameda para hacer como que estábamos en clases. No alcanzamos a llegar, los pacos se nos tiraron encima con el guanaco. Nos tiraron lacrimógenas por nada. Había algunas apoderadas que trataron de interceder y los pacos casi se llevan a una. Después salieron los capuchas y los pacos salieron a cazar [entrevistadora: ¿A qué te refieres con cazar?] es cuando los pacos corren a pillar a cualquiera, arrancamos porque ellos se te tiran encima, aunque solo vayas caminando. Incluso se meten al colegio a hacer eso, una vez a un compañero se lo llevaron desde el patio y él estaba jugando a la pelota. [...] cuando salieron a cazar me agarraron a mí y me llevaron. Varios compañeros trataron de sacarme, pero los pacos los empezaron a agarrar a lumazos [...] me llevaron a la comisaría y ahí me dejaron en un calabozo harto rato... no sé quien llamó a mi mamá, pero ella llegó a buscarme. Como a la otra semana fue la inspectora a buscarme, me llevó a la inspectoría general y ahí me dijeron que*

*tenía que venir mi mamá...y ahí yo ya sabía porque varios compañeros ya le habían notificado lo de aula segura. Mi mamá fue y le pasaron la carta. Mi mamá preguntó de qué me acusaban y le dijeron que era porque me habían detenido. Mi mamá reclamó porque se supone que esa información ellos no deberían tenerla, pero le dijeron que era información oficial de la Muni” (G.S.)*

Los relatos de los estudiantes dejan entrever dos cosas: la primera, para ser sometido a Aula Segura no necesariamente se debe haber cometido alguna falta en contra del reglamento, algo que a todas luces contraviene lo determinado en la misma ley. Lo segundo, las notificaciones se hacían con información obtenida desde la comisaría, la cual era rescatada por la DEM y luego distribuida a los distintos colegios de Santiago. Esto concuerda con otras prácticas de criminalización de los actores sociales, que tiene como finalidad disuadir la participación política de NNA. En este caso, si bien el aparato judicial no se hace presente en ninguno de los casos (ninguno de los 5 entrevistados fue sometido a un procedimiento penal luego de su detención), si existe una forma de penalizar al estudiantado a través del proceso de aula segura.

El rasgo característico del mencionado proceso sería la llamada judicialización de la protesta, es decir, el uso de la legalidad y la institucionalidad judicial para encausar y procesar a integrantes de organizaciones y movimientos sociales por su participación y acciones en el marco de conflictos y luchas sociales. ( Alcázar, 2020)

La notificación es el inicio del proceso, la cual implica el primer acercamiento que tienen los estudiantes a aula segura. Si bien todos ellos conocían la ley, debido a lo mediática de su implementación, ninguno había tenido en sus manos una notificación. El recibir por parte del colegio una carta donde se les informa el inicio de una investigación en su contra, generó en los entrevistado ansiedad e incertidumbre. Sensación que los acompañaría a lo largo de las semanas a la espera del resultado.

e. El proceso

De acuerdo con lo declarado en la ley, el procedimiento que se debe seguir ante una falta descrita como grave gravísima, consiste en el inicio de una investigación, que realiza el colegio, a la situación que motivó el proceso, lo que termina con la sanción a aplicar. Esto debe ocurrir en un plazo de 10 días, desde que se le notifica al apoderado o apoderada. Luego de esos 10 días donde se investiga y se establece una sanción, el estudiante puede pedir una reconsideración, dentro de un plazo de 5 días, dentro de los cuales puede entregar antecedentes y pruebas a su favor. La decisión final la toma el consejo de profesores, en base a un criterio no definido.

*“Se supone que la investigación por aula segura tiene que ser por algo del manual de convivencia y la razón por la que se inició la investigación era usurpación no violenta y eso a mi papá le pareció súper raro y a mí igual porque no hay ninguna falta ni siquiera grave en el manual de convivencia que diga que los espacios no se pueden usar, entonces claro muy extraño que se da el mismo nombre y la misma manera de citar que lo hicieron en la comisaría entonces a mi papá le querían hacer firmar como, cómo aceptar que estaba en investigación y a otro compañero por causas similares pero no precisamente por ese evento también le hacían firmar y al final era como la expulsión del establecimiento o más que la expulsión era como el abandono del establecimiento como el abandono voluntario o sea como que tu papá te retirará del colegio” (V.G.)*

*“Mi mamá le preguntó al Pinochet por qué me acusaban y él lo único que hacía era mostrarle el celular, le decía que desde la muni habían mandado mi nombre...mi mamá le agarró el celular para revisar y había montones de otros datos de otros compañeros. Había una foto de la comisaría, de un libro, como que ahí escriben a los que detuvieron o algo así. Y eso lo mandaba alguien de la muni, iba a la comisaría y tomaba esas fotos. Al final, el Pinochet le dice a mi mamá que en el parte salía que yo estaba tirando piedras y por eso me acusaban. Mi mamá le dijo que eso no era lo que había pasado y el Pinochet dijo que ellos ponían lo que decía el parte de los pacos. Entonces mi mamá habló con alguien que sabía del proceso y esa persona le dijo que eso no podía ser... como mi mamá no le firmó la*

*notificación al Pinochet, tuvo más tiempo de averiguar más y todo el mundo le decía que eso no era así, que lo que estaban haciendo estaba mal.” (A.P.)*

*“me acusaron de maltrato a carabineros. Eso decía mi notificación. Pero los que me maltrataron fueron ellos. A mí me rompieron la nariz, por ir caminando con un compañero en el patio del colegio. Y después me acusaron de yo atacarlos a ellos. Después de la supuesta investigación que tenía que hacer el colegio, mi sanción era la expulsión. Eso fue lo que le dijeron a mi mamá. La inspectora le decía que mejor me sacar para que yo no quedara con los papeles manchados, como si yo fuera un delincuente...[nunca me voy a olvidar de todo lo que mi mamá lloró, de todo lo que sufrí...veía que nadie del colegio me ayudaba, nadie se acercó a mí para saber cómo estaba yo. Pero después me acusaron, me acusaron de algo que yo no hice. Y había un montón de gente que vió lo que me pasó, había unas inspectoras, había profesores, hasta unas apoderadas y nadie dijo lo que pasó. Más encima, como me estaban investigando, yo no podía ir al colegio por 10 días hasta que me llamaran para darme el veredicto. Y yo estuve en el hospital [...] nos llamaron para decirnos que había finalizado la investigación y el resultado fue que me iban a expulsar por lo que supuestamente había hecho.” (A.C.)*

*“mi notificación decía que yo había participado en disturbios. Incluso, creo que decía lo mismo que el papel de los pacos. Como que yo estaba haciendo desórdenes públicos o algo así. Yo conversé con unas mamás que siempre apañaban y ellas me dijeron que ellos no me podían acusar por eso, porque no estaba en el Manual. Pero igual cuando terminó la investigación decía que me iban a expulsar. Yo no supe muy bien qué investigación hicieron, se supone que la iba a hacer la inspectora o alguien de inspectoría, pero esas cosas no nos la decían. Solo decía que había una investigación y que había arrojado que yo era culpable así que me iban a expulsar. (G.S.)*

*“yo sabía que me tenían ganas...hacía caleta de rato que la inspectora me andaba como siguiendo. Cualquier cosa que yo hacía era para anotación o para llamar a mi mamá. Igual mi mamá se empezó a aburrir, porque siempre la mandaban a llamar.*

*Cuando me notificaron, mi mamá me dijo que yo tenía que arreglármelas, porque ella ya estaba cansada. Yo empecé a preguntar, como era de CEIN yo sabía quienes estaba por aula segura, había una tía que ella contactó a unos abogados para ayudarnos, eran de la Chile, ellos redactaban los descargos de cuando a uno lo notifican. Yo me fui al tiro con ellos, cuando me llegó la notificación, después cuando salió que me iban a cancelar la matrícula yo tenía mis descargos. Porque a mí me acusaron por estar ordenando a los compañeros para que no se los llevaran los pacos, entonces decía que yo había provocado disturbios. Igual cuando entregué mis descargos el abogado me dijo que la decisión era de los profes y si ellos decían que la sanción se mantenía, íbamos a tener que ir a juicio.” (R.R.)*

Algo que se repite en los relatos de los entrevistados, es la sensación de qué se les estaba sometiendo a un procedimiento similar a los determinados por el código penal. En todos los relatos se repite la terminología jurídica, como “ser notificado” “acusación” “investigación” “sanción” “descargos” “veredicto”, dándoles la sensación de que están enfrentando un proceso penal donde están en el banquillo de los acusados y deben defenderse. La irrupción de ayuda legal de una corporación de estudiantes de derecho de la Universidad de Chile, solo confirma que los estudiantes se sentían enfrentando una situación kafkiana, donde se les acusaba sin tener derecho a conocer el desarrollo de la causa en su contra y donde el colegio funcionaba como acusador, testigo y juez.

Otro de los antecedentes que llaman la atención, es la actuación de paradocentes hacia las familias de los estudiantes. Todos los relatos señalan que los inspectores e inspectoras, iniciada la investigación, sugieren a los apoderados y apoderadas que retiren al alumno del colegio, para evitar ser expulsados por aula segura, lo que da a entender que, pese a que la ley declara la imparcialidad y objetividad de la investigación, el resultado de la investigación está previamente determinado.

*“Claro o sea lo que pasa es que como no estaba hecha de investigación muchas personas se vieron como asustadas por el momento de pensar de que al hijo le podrían aplicar la segura y después iba a ser algo peor y para evitar eso, para evitar*

*como ese mal rato muchos apoderados retiraban a los estudiantes del colegio y ahí mismo en la oficina lo hacían.” (V.G)*

De esta forma, aula segura lejos de regular la convivencia escolar entregando herramientas a los directivos, lo que permite es el amedrentamiento a los actores escolares a través de acciones de índole judicial-penal, adecuadas a la burocracia propia del sistema escolar chileno.

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, han servido, también, para criminalizar las conductas desviadas de la infancia [...] justificando la reglamentación de la vida en comunidad bajo los principios del vigilar y castigar [...]. 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. (López, Ortiz, & Albuquerque, 2020)

De esta forma, se va implementando la política del terror dentro de las aulas. Cada día en un curso hay algún estudiante que desaparece, sus compañeros saben que ha sido notificado y que, por procedimiento, no puede asistir a la escuela. Nadie quiere ser cometido a aula segura, porque se siente el temor de ser expulsados. Los apoderados y apoderadas muchas veces optan por retirar al alumno del colegio, ya que existe la amenaza de “quedar con antecedentes”. Quienes han sido sometidos a aula segura, continúan con la incertidumbre de su situación final.

*“Igual incertidumbre por qué hacemos con la notificación, porque el objetivo de nosotros era como evidenciar la mala gestión o como como la mala medida que*

*estaban teniendo el colegio, pero por lo menos yo no viví como una situación muy angustiante, gracias a que menos mal igual tenía las herramientas suficientes como para hacerle frente a la situación sobre todo porque mi papá igual estaba informado y además estaban los abogados como que me podían ayudar, pero no así como otros compañeros. Porque otros compañeros sí, porque sus papás como por la ignorancia estaban preocupados.” (V.G.)*

*“mi mamá busco ayuda con unas apoderadas que se movían harto y con la presidenta del CEPA, por suerte alguien había grabado cuando me detuvieron. Cuando terminó la supuesta investigación y le dijeron a mi mamá que me iban a expulsar, le dijeron que tenía cinco días para presentar descargos. Se supone que en esa parte del proceso uno tiene que presentar pruebas. Y ahí mi mamá habló con el inspector y le dijo que teníamos un video donde se veía todo lo que me pasó. El inspector le dijo a mi mamá que escribiera una carta donde relatara lo que según yo había pasado. Y ahí mi mamá pidió ayuda, a varias personas. Incluso, le ofrecieron un abogado. Al final, escribimos la carta y mi mamá puso lo del video. Me terminaron absolviendo de los cargos. Pero estuve como dos semanas sin poder ir al colegio” (A.C.)*

*“no, a mi mamá le dijo el Pinochet al tiro que me iban a echar. Mientras esperábamos mi mamá fue a hablar con un abogado, el abogado le dijo que por mientras escribiéramos la carta, mi mamá fue a la comisaría a ver el parte, porque el colegio tenía el parte, pero nosotros no. Y escribimos la carta contando lo que había pasado, que yo no quería tirarle la piedra al paco, si no al capucha que me la tiró. Pero los pacos me habían sacado fotos con la camiseta, y en el parte decía que un dron me había identificado. Mi mamá peleó con el Pinochet, le dijo que era un abusador, porque le decía a mi mamá que yo tenía mal comportamiento que yo no era para ese colegio. Después de que salió el resultado de la investigación y salía expulsión, yo pude volver al colegio mientras entregábamos la carta. Y ahí todos me apuntaban con el dedo. Un día iba caminando por el pasillo y me gritaron desde otro piso que yo era capucha. La inspectora me decía que me iban a echar. La única que me apoyó fue la profe L. ella se movió con mi mamá para que no me echaran. Incluso cuando mandamos la carta y la decisión la tenían que tomar los profes, ella habló*



*con todos los profes para que no me echaran, para que reconsideraran y me dejaran. Pero los profes le decían que tenían que echarme porque yo era anarquista. Yo no soy anarquista, a mi me gusta la Chile, por eso me pongo la camiseta en la cabeza, porque en el estadio lo hacemos así.” (A.P)*

*“yo estaba pedido, así que igual hice todo lo posible, pero sabía que me iban a echar del colegio. Yo sabía que el proceso era para eso, para echarme. Por eso después cuando me dijeron que la carta de mi defensa en el consejo la habían rechazado y que me iban a cancelar la matrícula, mi mamá mejor me retiró antes. Porque si no, decían que iba a quedar con los papeles manchados y no me iban a recibir en ningún colegio. Así que me retiró mi mamá [...] me dio mucha pena y rabia tener que irme así, porque no era justo. Yo hice muchas cosas por el colegio, participé de consejos escolares, de reuniones con la DEM, fui al congreso a exponer sobre nuestra situación como colegio. Lo di todo y para qué, para que después me echaran...o sea no me echaron directamente, pero me obligaron a irme. Me dolió mucho tener que irme así, como por la puerta de tras, como escondido [...] no me despedí de nadie. Me fui callado.” (R.R.)*

*“Me notificaron eso, que yo era culpable y que la sanción era la expulsión. Yo me apoyé con unos abogados de la Chile, hicimos la carta donde yo decía que era lo que había pasado. Pero en consejo de profesores dijeron que mi defensa no era suficiente, que yo era culpable igual. Me expulsaron, tuve que dejar de ir al colegio. La pasé súper mal, porque a mí me gustaba el colegio, para mí el Instituto es la cuna de la independencia, yo me siento parte de eso, de querer cambios [...] me hablaron de la organización de los abogados de la Chile, para poner un recurso en la corte. Le dijeron a mi mamá que eso se demoraba, pero que todos los que habían puesto habían sido a favor de los estudiantes. Así que eso hicimos.” (G.S.)*

Se evidencia de los relatos, la sensación de injusticia que sienten los estudiantes. Se repite la idea de no ser merecedores de un castigo decidido sin derecho a defensa y opinión. Esto va a influir no solo en los estudiantes individualizados, si no que afectará a toda la comunidad, generando grietas entre la comunidad educativa. El actuar de las autoridades y docentes del colegio con los estudiantes procesados

y sobretodo con los sancionados, va a acrecentar la sensación de malestar en el estamento estudiantil, generando una atmósfera emocional propicio para el aumento del nivel de violencia.

Una atmósfera emocional existe cuando los miembros de un grupo centran su atención en un evento común que afecta a las personas como miembros del grupo. Aparecen cuando aquellos que se identifican con un grupo celebran un éxito colectivo, lamentan una tragedia o sufren una amenaza común. La atmósfera refleja cohesión grupal. (Zubieta, Delfino, & Fernández, 2008)

*“Era como súper cuático porque estábamos como peligrando la estadía en el colegio al final, entonces estábamos como bien nerviosos y al final como de esos nervios salía como más violencia porque al final seguían los malos tratos a los inspectores, de los inspectores de vuelta a nosotros. Entonces se acumulaba como una rabia y esa misma rabia hacía que nosotros siguiéramos como protestando, que siguiéramos como teniéndole mala inspectores porque al final ellos eran lo que los que hacían la pega, eran como la cara de todo ese proceso que se hacía.” (V.G.)*

La existencia de un “enemigo” común generó la cohesión entre los estudiantes. Comenzaron a armar comisiones de apoyo a los estudiantes acusados por aula segura, eso alivió en parte la angustia de quienes se veían sometidos a este proceso.

*“el CEIN se acercó a mí y ellos me contactaron con los abogados. Éramos varios en ese proceso y nos dábamos ánimo, aunque nos conocíamos solo porque nos reuníamos con CEIN. En verdad, este proceso era bien solitario. Era como en silencio, como para callado. Nadie quería que otros supieran que te habían aplicado aula segura. Pero con lo que hizo CEIN, nos apañábamos.” (G.S)*

El resultado del proceso fue dispar entre los entrevistados. De los cinco que participaron de esta investigación dos fueron absueltos, dos fueron retirados del colegio antes del término del proceso y uno fue sancionado con la expulsión. Para cada uno de ellos esta experiencia marcó un antes y un después en su relación con la mística institutana.

*“Al final después de que me declararon inocente el consejo de profesores, volví a clases, pero nunca me volví a sentir seguro. Tenía miedo de que algo me pasara. No confiaba en los profes, no confiaba en las inspectoras. Llegaba llorando todos los días a mi casa, porque no me sentía bien yendo al colegio. Evitaba pasar por donde me habían botado. Mi mamá me decía que yo tenía que ser fuerte y eso hice, Aguanté hasta el último día. Cuando di el discurso<sup>15</sup>, me desahogué. Les dije a todos lo que me habían hecho, lo mucho que me habían dañado. Les dije que había dejado de querer al colegio. Les dije que no me apoyaron, que nadie me apoyó, que nadie se acercó a mí para pedirme perdón por todo lo que tuve que pasar. El colegio me tenía que proteger y lo que hizo fue destruirme. Pero yo se los dije, se los dije en el discurso. Y espero que les quede para siempre que a mí me destruyeron.”*  
(A.C.)

*“Yo después le dije a mi mamá que yo no quería más guerra. Que estaba cansado del colegio, de que me seguían, me andaban vigilando, que las inspectoras me decían que yo no tenía que estar en ese colegio. Había unas viejas en el curso que hablaban de mí, iban al colegio a reclamar que por qué no me habían echado. Yo no aguanté. Le dije a mi mamá que me quería ir, que ya no quería pelear, para qué si nadie quería que yo me quedara en el colegio. Así que mi mamá me dijo que iba a ir a buscar los papeles. Así que fue y me retiró. [...] entonces agarré la polera del colegio, el equipo la insignia, todo. Lo eché en un tarro que había en mi casa y lo quemé. No quería nada con ese colegio, lo odiaba. Me hicieron sentir que era menos”* (A.P.)

*“Mi mamá no me apoyó mucho, como que estaba aburrida y se desentendió de todo. Yo como era CEIN tenía llegada con los abogados de la Chile y les pedí ayuda. Pero se me pasaron los plazos para apelar, así que iban a empezar el trámite para que no pudiera seguir ahí. Entonces mi mamá me dijo que había hablado en un colegio de cerca de mi casa y que me cambiara. Fui a buscar mis papeles. Me dio pena, porque yo era representante, era CEIN. Pero mi mamá estaba cansada. Al final, me fui no más”* (R.R)

---

<sup>15</sup> El estudiante fue el encargado de presentar el discurso de la licenciatura de cuarto medio

*“Yo fui como el tercer expulsado por aula segura. El abogado me dijo eso, que ya habían expulsado a otros compañeros. Pero hicimos el recurso, y ahí el abogado dijo que el proceso estaba mal hecho, porque el colegio nunca probó que yo había hecho algo [...] como que solo me acusaron porque sí, porque no tenían pruebas. Eso dijo el abogado en el recurso y en la corte le dieron la razón. Tuvieron que reintegrarme [...] estuve como dos o tres meses sin poder ir al colegio. Pero yo no me iba a ir, porque no era justo que me echaran” (G.S)*

*“a mí no me hicieron nada [...] No sé, no me decían nada, como que igual yo quizá les daba un poco de miedo por mi papá, porque se movía harto igual. Entonces como que no me podían amedrentar y en especial al curso no lo amedrentaban como tan fácilmente porque estábamos bien informados de cómo eran los procesos de investigación como era el protocolo [...] por eso al final tuvieron que absolverme, porque yo creo que les dio miedo que mi papá los demandara” (V.G.)*

En los relatos se aprecia que aquellos estudiantes que optan por el retiro lo hacen en base a dos cosas: miedo y cansancio. Por un lado, está la amenaza de parte de los funcionarios del colegio de que no podrán integrarse a otro establecimiento educacional y, por otro lado, el hostigamiento constante de miembros de la comunidad educativa que realizan acciones con características de acoso, en contra de ellos. Esa sensación de agobio es la que finalmente inclina la balanza por el retiro. En los otros casos, existe una suerte de deber de no retirarse, de aguantar el proceso hasta las últimas consecuencias, como si fuera parte del espíritu de autoexigencia que el Instituto Nacional le impregna a sus estudiantes.

#### f. Situación actual

La finalización del proceso significó cerrar una etapa para los entrevistados. Por un lado, algunos de ellos no siguieron en el colegio, por otro lado, quienes se quedaron siguieron viviendo experiencias retraumatizantes. Para todos, aula segura implicó un rompimiento con el mundo adulto. La confianza que depositaban en quienes estaban a su cargo, se transformó en recelo y resentimiento. Tener que enfrentar al aparataje burocrático educativo, gobernado por adultos que los trataban como sospechosos constantemente, generó una distancia insalvable.

*“Pasó que tuve tercero y cuarto de jefatura al inspector general de ese año del 2019. Ese era nuestro profesor jefe...y tuvimos que embarcarnos como en una relación distinta profesor estudiante. Algunos compañeros no la pudieron soportar porque habían sufrido como esa persecución de parte de él De hecho hay cabros que se tuvieron que ir del colegio como por él, como que él los había expulsado. Entonces era como bien raro, por qué desde un comienzo sentí que era un profesor como que no podía confiar en él y los estudiantes tampoco van a confiar en él porque como que nos pasó llevar de alguna manera.” (V.G)*

*“para mí lo que me hizo el colegio es algo que no voy a olvidar. Salvo un par de personas, todos los demás fueron cómplices, los profesores sobretodo. Porque ninguno impidió que me procesaran. Independiente de que yo haya salido absuelto, ni siquiera mi profesora jefa fue capaz de preguntarme como me sentía. En el Instituto, esa gente no debería estar a cargo de los alumnos.” (A.C)*

*“me sentí muy solo cuando mi mamá no me apoyó. Yo veía las otras mamás, otras apoderadas que ayudaban, pero mi mamá estaba cansada del colegio. Me habría gustado quedarme, pero no quería darle más problemas [...] a veces me da rabia con ella, por no haberme defendido...igual me sirvió para crecer” (R.R.)*

Nuevamente se deja entrever el adultocentrismo a través del cual se entretajan las relaciones dentro del colegio, donde las personas adultas ejercen control sobre las vidas y decisiones de los NNA. En este caso, el poder coercitivo de poder sancionar y lograr que los adolescentes abandonen el colegio, la invisibilización de las emociones y sentimientos de un adolescente víctima de violencia policial y finalmente la imposición de la voluntad de la persona adulta a cargo del adolescente, por sobre sus deseos y aspiraciones.

Los NNA experimentan el adultocentrismo de muchas maneras diferentes: como falta de respeto, desprecio, degradación, devaluación, imputación, atribución, estigmatización, apropiación, prepotencia, heteronomía, subyugación, discriminación, marginación, exclusión o castigo. A veces se experimenta como violencia directa o indirecta por parte de los adultos que tienen poder sobre ellos. Los adultos, a su vez, utilizan este poder consciente o inconscientemente para alcanzar determinados objetivos, para satisfacer sus propias necesidades, para

escapar de los miedos, para ceder a los deseos de dominio y control o para hacer su vida más cómoda. A veces simplemente porque algo «se hace así» y supuestamente siempre se ha hecho así. (Liebel, 2022)

De una u otra forma, pasar por el proceso de aula segura marcó el resto de la trayectoria académica de los entrevistados. Avanzar a salir del sistema educativo, les dio la distancia suficiente como para repensar en su futuro.

*“es que como yo le gané el juicio al colegio y tuvieron que reintegrarme, todos los inspectores me andaban siguiendo. Como que quería que yo hiciera algo para acusarme de nuevo. Pero yo no me quedaba callado, siempre con respeto, pero les decía que me estaba acosando [...] cuando salimos de cuarto gritamos los nombres de los compañeros expulsados por aula segura. Porque yo volví al colegio, pero muchos no volvieron...a los que echaron o se fueron...es que ellos no tuvieron la suerte de tener abogado [...] yo postulé a derecho, quiero ser abogado. Me fue bien, pero no me alcanzó en la Chile, estoy en la USACh. Yo creo que estoy preparado para que me vaya bien...igual yo estudiaba hartito...ahora tengo que hacerlo igual [...] me gustaría defender a la gente que acusan sin fundamento, como igual me lo hicieron a mí (G.S)*

*“Quiero estudiar pedagogía porque quiero como aportar a la sociedad. Siento que enseñar es como una herramienta más adecuada para, como controlar los problemas que existen en la sociedad. Los grandes problemas éticos que hay hoy en día de personas que se roban el cobre, el litio o gente que es corrupta o simplemente gente que siente que vale más la plata que las personas. Creo que es súper importante y sobre todo como como para contrarrestar como la deficiencia de la educación. Porque si bien estudié en el Instituto Nacional y es muy buen colegio, hay personas que no tienen esa educación no tienen la oportunidad [...] el sistema como que lo obliga a hacer como esclavos de segunda mano y están como obligados a trabajar en cosas que quizás no quieren y quizás les hubiera gustado acceder a la educación superior, no sé, ser deportistas, músicos, pero no tienen la herramientas para hacerlo y ahí la educación yo creo que juega un papel súper importante y al final impacta mucho en la sociedad” (V.G)*

*“no quiero decidir que hacer todavía. Igual di la prueba, pero no sé. Quiero tratar de estar tranquilo y pensar en mi futuro, pero lejos del Instituto, porque allá te exigen ser puntaje nacional, pero nada más. NO te enseñan valores, no te dan nada más. Al final, te quedas con la pura insignia [...] he pensado en que estudiar, pero no quiero arriesgarme a nada aún. Quizás cuando me sienta mejor por todo lo que me pasó. Pero quizás también es porque hay varias cosas que me gustan [...] al final, lo que sea que estudie, la carrera, quiero ser empático con otros. Si al final, nadie fue conmigo, pero yo si puedo hacerlo.” (A.C.)*

*“Después del Instituto, me fui al Valentín Letelier. Me hicieron una movida, porque allá parece que el alcalde recibe a todos los que echan de otros colegios por aula segura. En mi curso éramos como tres o cuatro que estábamos ahí por lo mismo. Después me fui al Amunategui y ahí me encontré con una inspectora del Instituto, la habían echado por ayudar a los alumnos. Así que me quedé pos. Este año salgo de cuarto, ojalá me vaya bien. Igual tengo buenas notas, acá no es como el Instituto como que nadie anda compitiendo por tener las mejores notas. Acá igual ayudo mucho a mis otros compañeros. Yo aún estoy con lo que aprendí en el Instituto, con eso me muevo y me cuesta menos estudiar. Quiero ser ingeniero, me va bien en los números. Quiero estudiar en Beauchef” (A.P)*

*“Yo voy a estudiar ciencias políticas...jajaja...es que a mí me gusta. Si, aunque me echaran, yo voy a seguir en la política, porque tenemos que avanzar. El instituto era un lugar con harta política, pero los fachos lo tienen lleno. Capaz que podría haber sido presidente...jajaja...pero acá estoy, terminando cuarto en otro colegio.” (R.R)*

Para estos estudiantes, la esperanza radica en la posibilidad de futuro, que a pesar de lo oscuro que se pueda apreciar, es una posibilidad fundada. Ninguno de ellos se transformó en un adolescente desertor. Por el contrario, todos ellos se autoimpusieron llegar hasta el final de su trayectoria educativa, a pesar de todo lo vivido y en mayor o menor medida, cumplieron con el lema que les entregaron como Leif motiv al comienzo de su paso por el Instituto Nacional: dar a la patria ciudadanos, que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer, y le den honor.

A continuación, se presenta un cuadro que sistematiza los conceptos derivados del análisis de los testimonios.

Concepto	Definición
Identidad institutana	<p>Conjunto de rasgos distintivos de quienes pertenecen al estamento estudiantil y docente del Instituto Nacional, se sustenta en la idea de que la pertenencia a la institución es una garantía de “ser los mejores”. Los entrevistados mencionan algunas características propias de esta identidad, tales como alto desempeño académico entendido como notas de excelencia, alto desempeño en pruebas estandarizadas o logros destacados en actividades extracurriculares (torneos de deportes, debates, academias, entre otras).</p> <p>Además de ello, se asocia a una responsabilidad por liderar en los distintos ámbitos en que se desempeñen.</p>
Vinculación comunitaria o política	<p>Relación de los estudiantes con actividades de trabajo con agrupaciones (clubes deportivos, organizaciones de ayuda social, animalista) y participación en actividades de quehacer contingente, no necesariamente militante. Los entrevistados mencionan tener una amplia actividad en estos ámbitos. Lo sienten como parte de su rol en la sociedad y una responsabilidad asociada a la identidad institutana.</p>
Estigmatización	<p>Respuesta negativa de ciertos sectores de la institución, hacia algunos estudiantes por su activismo o participación política, en organizaciones sociales o política estudiantil como centro de estudiantes. Muchas veces genera segregación en la comunidad, incluso académica (imposibilidad de participar de ciertas actividades propias de la vida estudiantil). Los entrevistados mencionan la estigmatización por parte de adultos, tanto funcionarios como apoderados, como una carga que les genera un sentimiento de</p>



		inseguridad, generando la sensación de ser un paria.
Acompañamiento adulto		Vínculo de cercanía y supervisión de personas adultas a procesos relacionados a aula segura (recepción de notificaciones, redacción de descargos, entre otros), además de la entrega de contención emocional para enfrentar el proceso. Aparece mencionado cuando se trata de enfrentar el proceso de aula segura, con mayor o menor incidencia. Este aspecto incide directamente en la sensación de inseguridad y el resultado del proceso, de acuerdo a lo relatado por los entrevistados.
Relación con docentes		<p>Vínculo establecido entre estudiantes y docentes, el cual se ve atravesado por el proceso de aula segura. Este proceso genera cercanía o lejanía entre estudiantes y docentes. Es mencionado a propósito del proceso de aula segura, como parte de la búsqueda de apoyos y relatos para lograr la absolución del proceso.</p> <p>Incide directamente en la sensación de seguridad de los estudiantes, quienes mencionan a algunos docentes como adultos significativos que les permiten mantener el vínculo con la institución y el proceso educativo. También hay sensación de decepción y rechazo al hablar del estamento docente en su conjunto, llegando incluso a sentirse traicionados por ellos.</p>
Participación en manifestaciones		<p>Acción de incidencia en manifestaciones con mayor o menor grado de involucramiento. La manifestación puede ir desde un consejo ampliado de presidentes de curso, al lanzamiento de objetos incendiarios.</p> <p>La totalidad de los entrevistados mencionan haber participado en estas actividades de manera activa.</p>
Sentimiento de injusticia		Sensación generada por el proceso de aula segura, que provoca en los estudiantes desencanto, desmotivación, angustia y otras afecciones de salud mental. El estudiante

	<p>siento que no es meritorio el proceso al cual es sometido, habiendo sanción o no.</p> <p>Este sentimiento incide negativamente en la visión que tienen los entrevistados de los procesos educativos, puesto que se sienten enjuiciados mediante un proceso burocrático donde no tienen las herramientas suficientes y necesarias para defenderse. Consideran una asimetría de poder con sus acusadores, a quienes mencionan como parte de un sistema que los limita, los agrede y frente al cual no tienen defensa.</p> <p>Cuando se habla de la judicialización de sus procesos de aula segura, los entrevistados mencionan ayuda gratuita externa ya que no contaban con los medios para llevar a cabo un proceso en la justicia regular, mediante abogados. Lo cual es visto por los estudiantes como otra arista de la injusticia que enfrentan.</p>
Irregularidad de proceso	<p>Se describe como actos defectuosos ocurridos durante el proceso de aula segura. Estos van desde acusaciones con medios informales (información obtenida por aplicaciones de mensajería) hasta ausencia de algunos de los pasos descritos en el debido proceso. La mencionada con mayor frecuencia es la labor de juez y parte del colegio dentro de las acusaciones.</p>
Intervención de la DEM	<p>Incidencia de funcionarios de la Dirección Municipal de Educación en el proceso de aula segura, más allá de las labores propias definidas por la ley para la misma. La más mencionada es el flujo de información informal mediante aplicaciones de mensajería instantánea, a funcionarios del colegio con los nombres de quienes debían ser acusados por aula segura.</p>
Amedrentamiento	<p>Acciones realizadas por funcionarios del colegio, docentes y paradocentes, en contra de estudiantes que tuvieran alguna participación o actividad comunitaria social o política. Van desde la toma y difusión de fotografías en redes sociales sin</p>

	<p>consentimiento de estudiantes ni sus apoderados o apoderadas, hasta amenazas directas de perjudicar procesos académicos.</p> <p>La totalidad de los entrevistados mencionan haber sido amedrentados en el colegio y fuera de él debido a su actividad política, comunitaria y social. Además, se menciona sufrir este tipo de acciones a lo largo del proceso de aula segura tanto por persona interna de la institución como personas externas, incluyendo autoridades.</p>
<p>Incertidumbre</p>	<p>Falta de certeza, seguridad y confianza en el futuro generada por el proceso de aula segura. Esta afecta la perspectiva que tienen los estudiantes respecto a su proceso escolar llegando incluso a dañar su autoestima emocional y académica.</p> <p>Esta sensación es mencionada en uno de los casos como motivo de deserción, puesto que incidió en la visión que tenía el entrevistado respecto de su posible desempeño en una institución de educación superior.</p>
<p>Miedo</p>	<p>Perspectiva negativa de los estudiantes en torno a sus actividades cotidianas en el colegio. Ven el entorno como una constante amenaza, lo que genera desconfianza en los y las adultos que les rodean, además del funcionamiento de las instituciones académicas y de otra índole.</p> <p>Esta inseguridad constante genera efectos en la salud mental de los estudiantes, dañando en algunos casos gravemente al punto de transformarse en personas desconfiadas y distantes.</p>
<p>Desempeño académico</p>	<p>Se entiende como los logros que alcanzan los estudiantes en las distintas actividades de su proceso educativo. Los entrevistados lo mencionan como parte importante de su autoestima, dado que le da un espacio y un lugar dentro de la comunidad institutana. Por una parte, si el desempeño académico es alto, sienten que eso les otorga ciertos beneficios a la hora de enfrentar un proceso de aula</p>

	segura. Por otro lado, si es bajo, sienten que no merecen seguir siendo parte de la comunidad, puesto que no responden al perfil de la identidad colectiva (apuntar a ser los mejores)
Cierre del ciclo	Para los entrevistados, el cierre de ciclo comprende todas las actividades que se enmarcan en la finalización de su proceso educativo, ya sea ceremonias, paseos u otras actividades. La totalidad de los entrevistados mencionó que el paso por el proceso de aula segura les impidió cerrar adecuadamente sus ciclos vitales educativos, afectando su situación emocional y la vinculación con el resto de sus compañeros.
Situación actual	Se entiende como el proceso actual del estudiante al momento de la entrevista. No solo desde la perspectiva cronológica, sino también emocional y educativa. Existe un análisis a posteriori de lo vivido por el proceso de aula segura, con miradas en algunos casos resignificadoras del proceso y en otras, con permanencia de la sensación de injusticia.

Estos conceptos, resumen en términos sencillos, la experiencia de los estudiantes enfrentando Aula Segura. A ellos se suman algunas observaciones respecto al proceso aplicado

- La judicialización de los procesos de convivencia escolar dentro del Instituto Nacional: contrario a lo expresado por la evidencia descrita en la literatura, la aplicación de aula segura lejos de disminuir los problemas de violencia dentro del colegio, aumento la sensación de injusticia y el opositorismo entre los estudiantes. Aula segura lleva la lógica penal a la sala de clases, haciendo que problemas que debieran ser considerados de convivencia escolar, sean tratados como crímenes en contra de la autoridad. “El auge de estas medidas es señal de un cambio paradigmático, donde el marco de la disciplina estudiantil ha sido reemplazado por el del control del crimen. Bajo esta lógica,

violencia y criminalidad se acercan conceptualmente, toda vez que ésta tiende hacia la criminalización de la violencia escolar” (Carrasco, Estay, & López, 2012). Es así, como una herramienta jurídica, legitima la asociación de protesta a crimen, trasladando los códigos y sistemas de funcionamiento del sistema procesal penal, a la gestión de la convivencia escolar. Los estudiantes son acusados, deben presentar pruebas, esperar un veredicto. Ninguno de estos eventos considera que la voz del estudiante sea escuchada, por cuanto, incluso cuando realiza los descargos, esto es mediante una carta, sin la certeza de que esta sea leída. La decisión final es arbitraria, puesto que depende de la voluntad y deseo de un grupo de docentes del establecimiento, sin que existe pauta alguna que oriente los criterios para tomar la mencionada decisión. Algo que es a todas luces, un atentado en contra de los derechos de los estudiantes.

- Las irregularidades en la aplicación de la ley: el proceso descrito en la ley 21.128, menciona que, para aplicar aula segura, se debe respetar el protocolo, el manual de convivencia y el debido proceso. Sin embargo, al analizar los relatos de los estudiantes, podemos apreciar una serie de irregularidades en la aplicación del proceso. En casi todos los relatos se menciona que la falta por la cual son acusados es una causa que define la DEM; utilizando un registro de la detención de los estudiantes. Ninguna de esas faltas, están descritas en el manual de convivencia escolar como acciones sancionables. Por otro lado, no existe el principio de debido proceso, por cuanto el colegio actúa como fiscal acusador, investigador y juez y no existe la posibilidad de tener un defensor que conozca previamente las pruebas, para establecer defensas a las acusaciones. Esto sumado al desconocimiento del proceso, el cual es a la vista de los adolescentes, un nudo ciego de burocracia, que no les entrega las garantías mínimas que debieran resguardar los organismos a cargo de NNA.

Ambos elementos constituyen los principales focos de ilegitimidad de la ley 21.128, la cual fue creada con la finalidad de amedrentar a estudiantes que osen manifestarse.

## 7. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue comprender los significados que le atribuyen a la ley 21.128 Aula Segura, los estudiantes del Instituto Nacional. Esto se llevó a cabo, mediante la revisión de los testimonios de cinco estudiantes, que fueron sometidos a un proceso disciplinario por aula segura.

Dentro de los objetivos específicos, buscamos analizar los discursos de los estudiantes en torno su experiencia con la aplicación de aula segura en el IN. En este sentido, constatamos a través de los relatos, que la ley Aula Segura logró imponer la lógica de penalización de problemas de convivencia escolar, usando el miedo y el amedrentamiento. Cada relato nos entregó elementos que comprueban el daño que generó en NNA, la instauración de la ley. Una ley que, de acuerdo con los testimonios de los entrevistados, se aplica con un fin político y de forma arbitraria. Junto con ello, llenó de miedo y rabia a los alumnos quienes se vieron afectados gravemente en sus DDHH.

Otro de los objetivos puestos al inicio de este trabajo fue reconocer los tópicos derivados de los relatos de los estudiantes en torno a la aplicación de aula segura en el IN. Este cruce lo realizamos a lo largo del estudio, y apareció con más fuerza durante el relato de la aplicación del proceso. Conceptos como incertidumbre, miedo, sensación de injusticia, se transparentaban a través de los testimonios. Por otro lado, cada uno de esos tópicos permite generar un relato de las sensaciones, emociones y pensamientos de los estudiantes. En definitiva, la ley no cumplió con su objetivo: el resguardo de derechos y garantías de las personas que son sometidas a sus disposiciones

Un objetivo fijado desde el comienzo de la investigación fue analizar los mecanismos de resguardo de los principios mínimos legales del debido proceso para el resguardo del derecho a la educación, a partir de este análisis se pudo determinar que no existe un mecanismo oficial de resguardo de los principios mínimos del debido proceso. Y no solamente eso, para cada caso se aplican criterios diferentes al momento de determinar las sanciones a las faltas.

Uno de los hallazgos relevantes de esta investigación, fue como aula segura impregnó su lógica penalista hacia los estudiantes entrevistados. Cada uno de ellos

utiliza jerga judicial al momento de relatar su experiencia, lo que se hace de mayor intensidad cuando se refieren al proceso entre la notificación y el cierre del proceso. Estos tienen una afectación directa en como los estudiantes se perciben a sí mismo “no dignos” del emblema que deben portar en el pecho.

En relación con lo anterior, otro de los descubrimientos realizados mediante la investigación, es un currículum no declarado u currículum oculto en el Instituto Nacional. Aquello que fue representado por los entrevistados como la “mística” del Instituto Nacional, no es más que un chauvinismo que permite que los estudiantes que realizan su trayectoria académica en sus dependencias, mantienen una creencia irracional sobre su superioridad frente a estudiantes de otros colegios. Lo que a su vez pone sobre ellos un arraigo profundo con aquello que representa el colegio, principalmente la idea de pertenecer a una elite.

La investigación permitió, además, responder a la pregunta primigenia: ¿Cuáles son los significados que los estudiantes del Instituto Nacional le atribuyen a la ley 21.128 Aula Segura? Mediante los relatos pudimos apreciar que los significados de su proceso por aula segura están ligados al sufrimiento, la desazón, la angustia, la incertidumbre y la sensación de injusticia. En varias ocasiones durante la entrevista, los estudiantes entrevistados solicitaban parar la grabación, puesto que debían recomponerse. Algo que es transversal en los cinco casos es la desconfianza desde los adolescentes hacia los adultos. La cual es propiciada por la forma en que los entrevistados juzgan las acciones de los que consideran superior socioacadémicamente. Este distanciamiento ocurrido de forma posterior al inicio del proceso, y se ha mantenido hasta ahora.

Finalmente, esta investigación permitió constatar que aula segura es una herramienta cuya finalidad última es la criminalización del movimiento secundario, utilizada como forma de amedrentamiento en contra de los NNA, independiente de su nivel de participación en las manifestaciones. Lo anterior, corresponde con una represión generalizada a las ideas y la voz de los estudiantes. Herramienta que a la luz de las evidencias, debe ser derogada.

## Referencias

- Alcázar, A. A. (2020). La criminalización de la protesta social: Un estado de la cuestión. *Revista Rupturas*, 10(1), 25-43.
- Álvarez, R. (2014). Las Juventudes Comunistas de Chile y el Movimiento Estudiantil Secundario: Un caso de radicalización política de masas (1983-1989). En R. Álvarez, & M. Loyola, *Un trébol de cuatro hojas. Las Juventudes Comunistas de Chile en el siglo XX* (págs. 170-217). Santiago: Ariadna Ediciones.
- Arrué, M. (2012). *El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación*. Obtenido de Les cahiers. ALHIM: <https://journals.openedition.org/alhim/4388#tocto2n4>
- Bordalí, A. (2009). El derecho fundamental a un tribunal independiente e imparcial en el ordenamiento jurídico chileno. *Revista de Derecho*(XXXIII), 263-302.
- Carrasco, C., Estay, C., & López, V. (2012). Análisis Crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55.
- Díaz, F., & Spencer, E. (2021). *La aplicación de la Ley 21.128 Aula Segura en su primer año de vigencia. Memoria para optar al grado de Licenciado en Cs. Jurídicas*. Santiago: Universidad de Chile.
- Domínguez, A. (s.f.). *La emancipación*. Obtenido de UNAM: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5040/7.pdf>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción". *n Revista Última Década*(36), 99-125.
- Duarte, K. (2001). ¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. *Pasos*(93).
- Ley 21.128 de 2018 Aula Segura. (27 de diciembre de 2018).
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última década*(58), 4-36.
- López, V., Ortiz, S., & Albuquerque, F. (2020). 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.



- MINEDUC. (20 de septiembre de 2018). *MINEDUC*. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/proyecto-de-ley-aula-segura/>
- OPECH. (2009). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago: OPECH.
- Rojas, J. (Julio-diciembre de 2009). Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973. *Historia, II(42)*, 471-503.
- Subiabre, P. (2015). Autoridad y escuela. Un análisis histórico de la experiencia del Instituto Nacional. 1973-2010. *Revista de la Academia*.
- UNICEF. (2014). *La Voz del Movimiento Estudiantil 2011. Educación Pública, Gratuita y de Calidad*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Zubieta, E., Delfino, G., & Fernández, O. (2008). Clima Social Emocional, Confianza en las Instituciones y Percepción de Problemas Sociales. Un Estudio con Estudiantes Universitarios Urbanos Argentinos. *PSYKHE, Vol.17, N°1*, 5-16.