

# El papel de la disciplina punitiva en las trayectorias de in(exclusión): Un estudio etnográfico en escuelas con altas prácticas punitivas

## The role of punitive discipline in trajectories of in(exclusion): An ethnographic study in schools with high punitive practices

Verónica López<sup>1</sup>, Sebastián Ortiz-Mallegas<sup>2</sup>, Christopher Yañez-Urbina<sup>3</sup>, Maximiliano Silva<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Chile [veronica.lopez@pucv.cl](mailto:veronica.lopez@pucv.cl)

<sup>2</sup> Universidad de Playa Ancha, Chile [sebastian.ortiz@upla.cl](mailto:sebastian.ortiz@upla.cl)

<sup>3</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile [christopher.urbina.y@mail.pucv.cl](mailto:christopher.urbina.y@mail.pucv.cl)

<sup>4</sup> Universidad Alberto Hurtado, Chile [masilvab@uahurtado.cl](mailto:masilvab@uahurtado.cl)

Recibido: 26/9/2023

Aceptado: 26/4/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Verónica López

Escuela de Psicología

Pontificia Universidad Católica de

Valparaíso

Av. El Bosque 1290

2530388 Santa Inés, Viña del Mar, Chile

### Resumen

A pesar de las altas tasas de cobertura del sistema escolar y los avances en materias de políticas de inclusión, en Chile aún persisten prácticas segregadoras y excluyentes de las diferencias. Estas prácticas de disciplina excluyente y ordenamiento académico organizan los espacios escolares libres de disrupción e indisciplina, apartando aquellos estudiantes que no se ajustan a la norma socialmente construida. Este ejercicio tiene importantes consecuencias en las trayectorias que construyen aquellos estudiantes identificados como foco de disrupción e indisciplina. A partir de un estudio etnográfico de dispositivos reconstruimos las trayectorias de dos estudiantes de dos colegios con alto nivel de disciplina punitiva excluyente, que habían sido señalados por distintos agentes escolares como foco de los problemas de convivencia de la escuela. Los resultados muestran que la escuela erige un discurso de salvación frente a trayectorias en riesgo de exclusión, el cual va configurando una experiencia subjetiva de frontera que los acepta, pero que a la vez rechaza su presencia en las escuelas. Identificamos la relevancia de figuras intermedias –docentes y psicólogos escolares– en la construcción de una narrativa de salvación. Se discuten las implicaciones de trayectorias de in-exclusión como efecto del ejercicio punitivo de la disciplina.

### Palabras clave

Disciplina Escolar, Castigo Escolar, Trayectorias Estudiantiles, Inclusión, Exclusión

### Abstract

Despite the high coverage rates of the school system and the progress made in terms of inclusion policies, segregationist practices that exclude differences still persist in Chile. These practices of exclusionary discipline and academic ordering organize school spaces free of disruption and indiscipline, pushing aside those students who do not conform to the socially constructed norm. This exercise has important consequences for the trajectories constructed for those students identified as the focus of disruption and indiscipline. Based on an ethnographic study of devices, we

---

reconstructed the trajectories of two students from two schools with high levels of punitive exclusionary discipline, who had been identified by different school agents as one of the focus of the school's school violence problems. The results show that the school erected a discourse of salvation in the face of trajectories at risk of exclusion, which configure a subjective borderline experience that accepts them, but at the same time rejects their presence in schools. We identify the relevance of intermediate figures -teachers and school psychologists- in the construction of a narrative of salvation. We discuss the implications of trajectories of in-exclusion as an effect of punitive discipline.

### **Key Words**

School Discipline, School Punishment, Student Trajectories, Inclusion, Exclusion

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

El derecho a una educación inclusiva se establece en Chile después de superar el desafío de la cobertura en la matrícula mediante cuerpos legales que se implementaron tempranamente tras la Independencia. Los datos oficiales del Ministerio de Educación (2015) indican que se ha logrado una alta cobertura: en enseñanza básica del 99,7 %, y en enseñanza media de 87,7%. Estas cifras le confieren al país liderazgo a nivel de América Latina (UNESCO, 2014, 2022), y son significativas en el escenario internacional. Por ejemplo, según datos del Banco Mundial, Chile ocupa el lugar 26 entre 77 países en la tasa de matrícula en enseñanza secundaria (World Bank, 2015). En el contexto post-pandemia por COVID-19, la UNESCO (2022) ha advertido que, incluso antes de la pandemia por COVID-19, el cumplimiento de las metas previstas para el 2030 no estaba asegurado en la Región de América Latina y el Caribe. En el contexto del análisis de UNESCO (2022) respecto de las tendencias de esta Región en miras al cumplimiento del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS-4), donde se definió la importancia de una visión inclusiva, equitativa y de calidad para la educación, Chile fue uno de los países de la Región de América Latina y el Caribe identificado con menor tasa de niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela en Educación Primaria y Secundaria, entre los años 2015-2020 (UNESCO, 2022), es decir, con mayores probabilidades de alcanzar parcialmente el ODS-4. No obstante, los efectos de la obligatoriedad y amplitud de la cobertura en la educación chilena primaria y secundaria llevaron a la inclusión de estudiantes previamente ausentes de la escuela, lo cual representa un desafío para el profesorado, ya que presentan una serie de necesidades y comportamientos que tensionan el mantenimiento de una enseñanza frontal y una planificación para un estudiante “promedio”. Un ejemplo de ello es la alta tasa de estudiantes con sobreedad –la mayoría de las veces producto de la repetición escolar como práctica educativa normalizada– de Chile en comparación con otros países de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2022).

En la última década, las legislaciones en educación se ajustan al derecho a una educación inclusiva y de calidad. No obstante, en el sistema escolar chileno persisten prácticas de segregación y exclusión que dificultan el progreso hacia una educación inclusiva. Este proyecto aborda dos tipos de prácticas: aquellas de orden disciplinar que tienen como objetivo normalizar el comportamiento disruptivo estudiantil mediante diferentes formas de disciplina que excluyen a los estudiantes de los espacios de

aprendizaje y participación (prácticas punitivas de exclusión) y aquellas de orden académico que organizan los cursos según las características del estudiantado.

A pesar de que la convivencia escolar ha sido objeto de políticas educativas del último tiempo y de que una convivencia escolar inclusiva forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sustentable 2030 de la UNESCO, muchas políticas nacionales han generado normativas que protocolizan enfoques punitivos para abordar el conflicto y la violencia escolar. La literatura anglosajona ha puesto de manifiesto las repercusiones de estas normativas sobre las experiencias escolares de los estudiantes y sus trayectorias educativas (Calvin et al., 2017; Camacho y Krezmien, 2019). Sin embargo, en Latinoamérica, este fenómeno es aún reciente (Lehmann et al., 2020). Particularmente, se han identificado cadenas de prácticas de disciplina punitiva excluyente asociadas a los valores institucionales (López et al., 2023), que suelen comenzar con un alto nivel de registros o anotaciones negativas (López et al., 2019) y continúan con la expulsión. Estas cadenas se ven condicionadas por procesos normativos validados por la comunidad escolar (Ortiz-Mallegas et al., 2023) y están relacionadas con marcadores sociales de exclusión y discriminación (Apablaza, 2016). Diversos autores sostienen que estas prácticas no están distribuidas al azar, sino que son más habituales en determinados estudiantes. En Chile, estudiantes varones, de bajos recursos, con sobreedad y con diagnóstico de síndrome de déficit de atención tienen una mayor probabilidad de recibirlas que sus pares (López et al., 2020).

Pese a lo anterior, existen escasas evidencias en Chile que profundicen en la relación entre las trayectorias escolares de estudiantes problemáticos y las prácticas de disciplina punitiva. El objetivo de este estudio fue describir y comprender –desde las voces de estudiantes identificados como “problemáticos” por sus escuelas–, cómo se inscriben las prácticas de disciplina punitiva en sus trayectorias estudiantiles. El objetivo es de carácter comprensivo, ya que busca examinar cómo las prácticas disciplinarias punitivas se encuentran en las trayectorias de exclusión e in(ex)clusión de estudiantes con una probabilidad mayor de recibir este tipo de práctica en el contexto chileno.

### **1.1. Prácticas de disciplina punitiva excluyentes**

En las últimas décadas, uno de los retos de la política de convivencia escolar ha sido fomentar acciones y estrategias que desarrollen una gestión transformativa y democrática en lugar de una gestión punitiva. En Chile, la investigación en política educativa ha revelado dos lógicas en tensión, que debaten diferentes formas de conceptualizar la convivencia y adoptan marcos de acción antagónicos (Ascorra et al., 2018). Por una parte, se encuentra una aproximación formativa y preventiva de la convivencia que propone la mediación y la resolución pacífica, democrática y participativa de los conflictos. Por otro lado, existe una lógica punitiva que se basa en el control y el castigo para regular la convivencia. Este segundo enfoque implica un aumento en el uso de prácticas disciplinarias punitivas, que se definen como sanciones contra los estudiantes que, explícitamente, conllevan retirarlos de la sala de clases por un tiempo significativo y que no requieren diálogo ni reparación. Ejemplo de estas prácticas son las anotaciones negativas (*demerits*), envío a inspección (*detention*), suspensión, expulsión y otras (López et al., 2023).

Las prácticas de disciplina punitivas más estudiadas han sido las suspensiones y expulsiones. Existe evidencia internacional de que ambas constituyen factores de riesgo

para la deserción escolar (Peguero y Bracy, 2014; Skiba et al., 2014), afectando así las trayectorias educativas. El uso desproporcionado de estas prácticas no solo es ineficaz en prevenir la violencia (Calvin et al., 2017), sino que contribuye a la segregación y exclusión social de las minorías (Camacho y Krezmien, 2019), pues son ellas las principales destinatarias del uso desproporcionado de estas prácticas.

## 1.2. In/exclusión en las trayectorias estudiantiles

En este estudio, sostenemos que el eje de convivencia escolar entendido como disciplina (Ascorra et al., 2018) está asociado con prácticas sutiles y cotidianas de segregación, que van “sacando” o “invitando a salir” al estudiante del espacio escolar. Las prácticas de exclusión son aquellas que apartan a los estudiantes de la escuela, es decir, de los espacios de aprendizaje y participación en el aula y fuera de ella, por múltiples razones, algunas de ellas asociadas a las características individuales de los estudiantes, vinculadas con su raza, género y capacidades cognitivas (Mallett, 2016; González y Bernárdez-Gómez, 2019).

Para Grinberg (2015), la noción de inclusión excluyente se refiere a las políticas y programas que, en nombre la inclusión, generan espacios de exclusión al establecer sistemas organizados de agrupación y clasificación de la diferencia. Esto da lugar a “procesos que incluyen sin incluir y que en ese proceso corren el riesgo de profundizar las prácticas de exclusión que se proponen revertir” (Grinberg, 2015, p. 6). En este sentido, Veiga-Neto (2001) señala que las políticas de inclusión que generan otras formas de exclusión son históricas y sirven a los propósitos de la Escuela Moderna y “marcar la distinción entre normalidad y anormalidad” (p. 25, traducción propia). En países con políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias, como el chileno, existe evidencia de que las políticas de inclusión tienden a tener traducciones forzadas y no transforman las prioridades centradas en la estandarización educativa y la medición de asignaturas de alto riesgo (lenguaje y matemáticas), perpetuando así categorías de normalidad-diferencia (Matus et al., 2019).

Entendiendo que la convivencia escolar es parte integral de los procesos de inclusión educativa, sostenemos que las formas altamente disciplinarias de comprender y gestionar la convivencia escolar, basadas en la amplificación de asimetrías de poder y en culturas escolares autoritarias (Neut, 2019) operan sobre el mito de “expulsar la manzana podrida” (Jones et al., 2008). En otras palabras, se busca excluir progresivamente a los estudiantes que no cumplen con las expectativas de los agentes educativos en términos de rendimiento y comportamiento deseado, ubicándolos dentro del *track* de los “ineducables” (Matus et al., 2019). En este estudio, pretendemos describir empíricamente cómo un uso intensivo de prácticas de disciplina punitiva afecta las trayectorias educativas de ciertos estudiantes.

## 2. MÉTODO

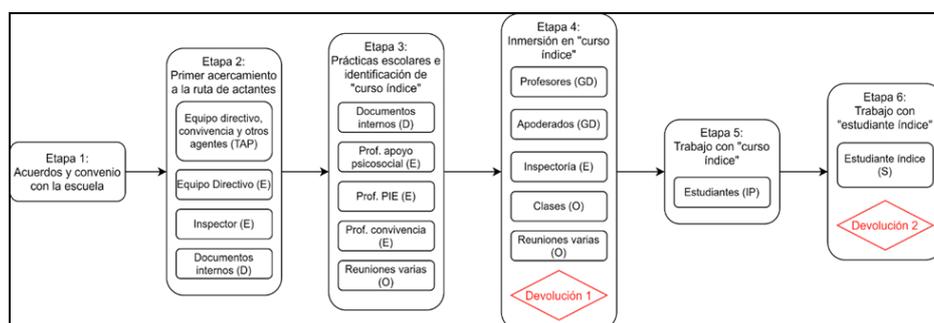
### 2.1. Diseño

El estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio, de diseño mixto secuencial exploratorio, en el cual caracterizamos cuantitativamente las prácticas

punitivas mediante preguntas incorporadas a la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación –SIMCE– 2018. Luego, seleccionamos cuatro escuelas con muy alta y muy baja frecuencia de aplicación de estas prácticas a nivel país, e iniciamos etnografías escolares durante la pandemia con duración de un año y medio. Por lo tanto, siendo embebido en un estudio de diseño mixto secuencial exploratorio, las fases que reportamos en este artículo corresponden a un diseño cualitativo de casos extremos.

La fase cualitativa del estudio comprendió 6 sub-fases (ver Figura 1), que se diferenciaban entre sí por su naturaleza inmersiva en el campo escolar. Las fases 1 y 2 implicaron trabajar con los niveles directivos, primero en la negociación de la propuesta, para en un segundo momento involucrarlos en el análisis de las evidencias cuantitativas producidas a nivel nacional. Estas fases buscaban identificar las rutas desarrolladas para el abordaje de las situaciones conflictivas y los agentes involucrados en la gestión de la disciplina escolar. Las fases 3 y 4 implicaron el trabajo con los agentes escolares identificados, profundizando con ellos en la identificación de uno o dos cursos que significaran un trabajo mayor del realizado habitualmente. Para lo cual, se entrevistaron a los profesionales docentes y no docentes involucrados en el trabajo en convivencia escolar, se observaron aulas y se participó activamente en reuniones técnicas en torno a la situación del curso.

Las fases 5 y 6 se focalizaron el trabajo con un curso identificado. Se desarrollaron actividades participativas con estudiantes en el aula y otras indagaciones con docentes, apoderados y profesionales de apoyo. La fase 5 buscó identificar a estudiantes señalados como problemáticos tanto por los docentes involucrados en el curso como por los propios estudiantes. Posteriormente, en la fase 6 se profundizó en la experiencia de este estudiante identificado, involucrando tanto su experiencia personal, como la narración proporcionada por su apoderado. Cabe mencionar que se trabajó con más de un estudiante en cada curso, con el objetivo de evitar posibles señalamientos. En consecuencia, en estas etapas pudimos aproximarnos a la experiencia educativa de dos estudiantes, uno en cada escuela, que habían sido identificados en las fases anteriores como a) pertenecientes a cursos “problemáticos”, b) ellos mismos habían sido narrados por otros miembros de la escuela como “problemáticos” o índice de los problemas.



**Figura 1.** Diseño metodológico etnográfico inmersivo en estudiante índice

## 2.2. Participantes

En este artículo, nos enfocamos en dos escuelas identificadas con altas prácticas punitivas. Las Figuras 2 y 3 presentan la evaluación de las características socioeducativas de cada establecimiento. Como se puede observar, las escuelas difieren entre sí en

indicadores claves, siendo la escuela 1 (Figura 2) de mayor nivel socioeconómico (IVE) y mejores resultados educativos (repitencia, abandono, deserción, retiro) que la media nacional y regional. Es un colegio particular-subvencionado de enseñanza parvularia y media, perteneciente a una congregación católica, ubicado en un sector semi-rural de la Región del Maule. Atiende a una población de estudiantes provenientes de familias con estudios técnicos y superiores. Hasta el año 2015, la escuela seleccionaba académicamente y cobraba copago a las familias; luego de promulgada la Ley de Inclusión, dejó de cobrar copago y se adscribió al Sistema de Admisión Escolar que promueve la no-selectividad académica. La escuela 2 (Figura 3) es de menor nivel socioeconómico. Se trata de un liceo técnico de enseñanza secundaria que se encuentra en una zona urbana de la Región de Coquimbo, históricamente estigmatizada como una zona marginal con un alto nivel de delincuencia y consumo de drogas. Atiende a estudiantes que provienen de familias que carecen de estudios superiores, o que son la primera generación de acceso a educación secundaria.

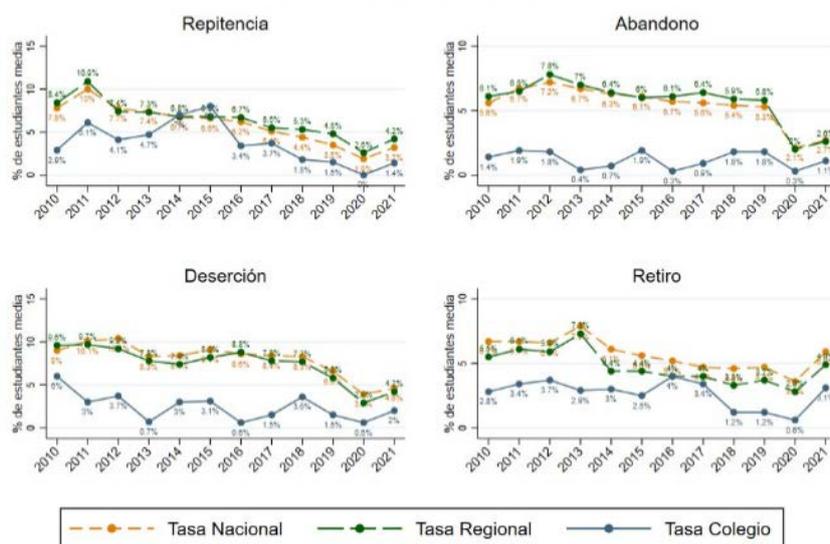


Figura 2. Escuela 1. Institución Particular con financiamiento público

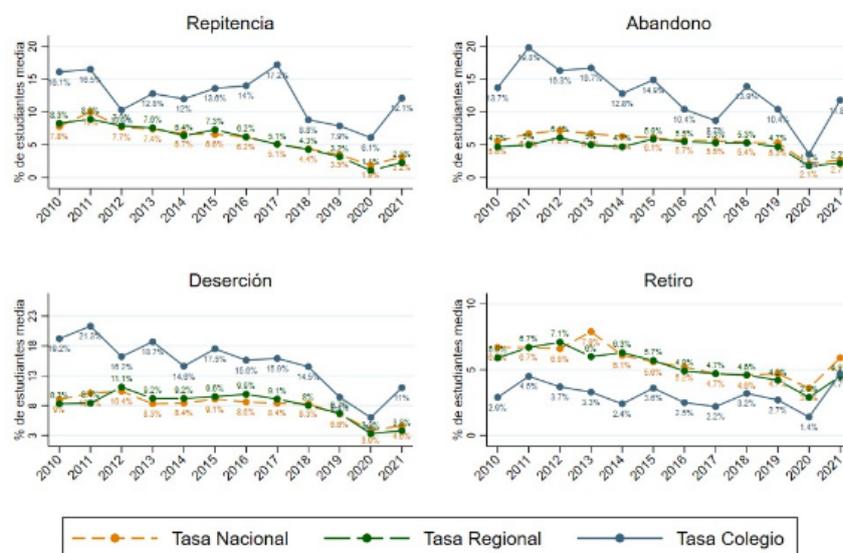


Figura 3. Escuela 2. Institución municipal

En cada colegio identificamos, participativamente con los equipos directivos y de gestión, un curso que el colegio consideraba difícil de manejar. Los cursos identificados corresponden al primer año de educación media o secundaria. En el caso de la escuela municipal, este curso fue considerado problemático debido a que presentaba un alto número de estudiantes con sobreadad, a partir de la estrategia de agrupamiento de los estudiantes con mayor rezago educativo en un mismo curso. Adicionalmente, el equipo de convivencia estaba interviniendo este curso debido a la baja asistencia que presentaba durante el desarrollo del proceso etnográfico; y uno de sus estudiantes había estado involucrado en una situación delictual fuera de la escuela. Para la escuela particular con financiamiento público, el curso escogido fue uno de los pocos que no pudo participar en los ritos de transición entre enseñanza primaria y secundaria que la escuela realizaba, dado el contexto de confinamiento. Esto llevó a considerar a los alumnos del curso como “inmaduros”, irrespetuosos, con dificultades para el desarrollo de clases y con una alta transgresión de las normas. Asimismo, el curso requería una mayor atención, ya que contaba con estudiantes con escasos recursos y era un curso que había vivido un proceso de expulsión estudiantil bajo la Ley de Aula Segura, que permite agilizar la expulsión por parte de los directivos en casos de afección de la convivencia del establecimiento (Ley N°21.128, 2018).

Son estos dos estudiantes –quien había participado en la situación delictual; y quien estaba iniciando el proceso de expulsión escolar bajo procedimiento legal– quienes participaron en este estudio.

### **2.3. Técnicas de producción y análisis de la información**

En cada escuela se realizaron etnografías de dispositivos siguiendo la metodología de Sisto y Zelaya (2013), la que incluye observaciones no participantes, entrevistas grupales e individuales a estudiantes, docentes, profesionales de apoyo y directivos, que dieran cuenta de un curso identificado por cada escuela como “problemático”, para luego realizar un seguimiento en profundidad de estudiantes descritos como “altamente problemáticos”. Adicionalmente, se realizó un taller educativo con estudiantes para identificar los espacios de bienestar y malestar en el establecimiento y las experiencias escolares en estos espacios.

Aquellos estudiantes identificados como foco de problemas y que, en general, eran ubicados en las zonas de malestar, fueron invitados a la fase 6. En esta fase, se desarrollaron entrevistas en profundidad con los estudiantes identificados y sus apoderados y se revisaron los registros de libros de clases u hojas de vida. Se aplicaron estrictos criterios éticos para resguardar el anonimato y cegamiento de la información. Además, se solicitó la autorización del establecimiento, consentimientos informados y asentimientos de los participantes en todas las técnicas de producción de información realizadas.

El proceso de análisis de la información se basó en la experiencia narrada del estudiante identificado, complementada con los discursos de docentes, apoderados, directivos, profesionales de apoyo y otros estudiantes. Para esto, se llevó a cabo un análisis 360° de la trayectoria narrada por el estudiante, considerando evidencias de los ámbitos escolares, familiares y de relaciones. El análisis 360° se utiliza habitualmente en el ámbito educativo cuando se trata de evaluar globalmente las competencias desempeñadas (Jiménez et al., 2010); en este caso, el análisis permitió profundizar en la

trayectoria narrada por cada estudiante, desde la perspectiva de diferentes actores involucrados. En este contexto, el foco de análisis se centra en la historización que realizan los participantes, complementado con discursos de otros agentes afectados, involucrados y/o observantes del proceso experimentado por el estudiantado.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Los discursos de salvación: el telón de fondo de las prácticas de disciplina punitiva

En las escuelas estudiadas, las prácticas se configuran con foco en la acumulación de anotaciones negativas que permiten justificar prácticas más visibles y permanentes de castigo y exclusión de los estudiantes (ver Figura 4). Específicamente, los estudiantes que más circulan por estas rutas son varones, con diagnósticos previos de déficit de atención o inmersiones iniciales en pandillas juveniles. Ambas escuelas construyen un discurso que posiciona a la institución como una salida a la pobreza y precariedad. Esta salida se percibe como una salvación que surge cuando los agentes hablan de sus proyectos educativos institucionales, los cuales contrastan con la realidad vivida por los estudiantes.

En algunos casos, la intención de la escuela busca brindar un servicio integral en un contexto de alta vulnerabilidad y presentarse como la única opción de consolidación de trayectorias académicas. Estos discursos posicionan a la escuela como una oportunidad de cambio en contraste con un presente desvalorizado: “*Sí, buscamos entregar a nuestros estudiantes el mayor desarrollo a sus competencias personales, intelectuales, permitirles un desarrollo académico futuro y de entregar un contexto seguro, diferente al familiar, a lo que viven nuestros estudiantes*” (Entrevista Director, Fase 3, Escuela 1).

En ese marco, el establecimiento público construye un discurso de salvación vinculado a su proyecto institucional. Este discurso no solo se contrapone al contexto familiar, sino que se articula en torno a la sobre-oportunidad o última oportunidad que ofrece el establecimiento para un estudiantado que ha experimentado un historial de fracaso. Así, se utiliza la trayectoria estudiantil previa como punto de apoyo para reforzar el discurso de salvación. La escuela se presenta como una opción que puede marcar la diferencia y brindar una oportunidad de cambio:

*“Salir adelante, ser otros en sus familias como personas, sobre todo acá en este sector donde está plantado este establecimiento, que es un sector totalmente vulnerable. Entonces como dice otra colega, que el liceo es la universidad de –nombre de la ciudad– que los estudiantes tendrán. Porque de aquí los niños salen con una especialidad, se van al campo laboral y pueden en algunos casos romper el círculo de donde ellos están, de la pobreza, de la vulnerabilidad”* (Entrevista Jefa UTP, Fase 2, Escuela 2).

Cuando el estudiantado está en riesgo de fracaso escolar y la escuela no puede cumplir con su proyecto institucional de salvación, se desarrollan estrategias articuladas en torno al apoyo psicosocial y de convivencia escolar. En el discurso de las escuelas, los equipos de apoyo escolar se presentan como *mecanismos de salvación*. Las acciones de escucha, seguimiento y trabajo grupal con los cursos son los dispositivos para que los estudiantes puedan comprender su contexto y compararlo con el espacio escolar. Por ejemplo, las entrevistas a estudiantes se construyen como espacios para que el estudiantado perciba el compromiso de las escuelas y puedan contrastar su realidad cotidiana con lo que vive en la escuela. El objetivo es posicionar el espacio escolar como uno significativamente mejor, dónde pueden desarrollarse y superar las dificultades que enfrentan:

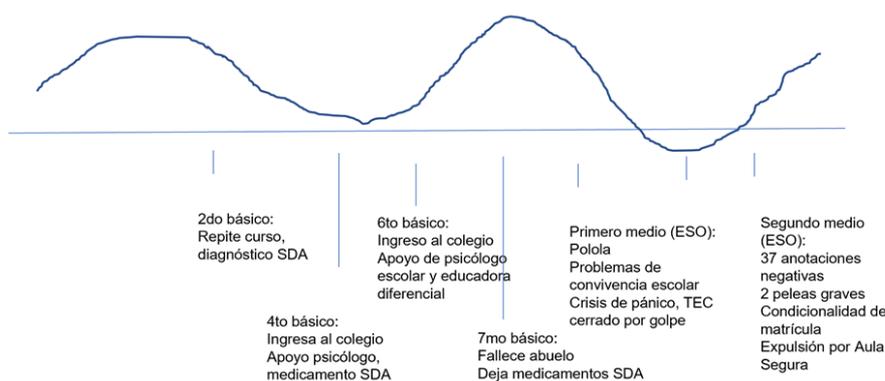
“Aquí intentamos ser muy buenos con los niños, independiente de las situaciones difíciles que tengan que trabajar y pasar. Porque es increíble lo que pasan estos cabros acá, en la residencia que tienen. Se paran y así y todo vienen a clases, o por último vienen a estar dentro del colegio. Porque lo ven como un ente protector, porque hay otras relaciones, los escuchamos, sabemos de lo que están pasando, y lo escuchamos al final y al cabo” (Entrevista Trabajador Social, Fase 3, Escuela 2).

## 3.2. Trayectorias educativas de (in)exclusión

### 3.2.1. Escuela 1: La trayectoria de Óscar

La experiencia de Óscar (seudónimo, ver Figura 4), se ha caracterizado por la confirmación de dificultades de aprendizaje y el diagnóstico de síndrome de déficit de atención (SDA), que, eventualmente, afectó su proceso educativo y lo llevaron a repetir curso en primaria. Después de ello, Óscar recibió la atención de psicólogos y educadores diferenciales, quienes le ayudaron a regular su comportamiento en el aula, sumado a superar las dificultades de comprensión lectora –sobre todo en las asignaturas de Lenguaje e Historia– y lidiar con la pérdida de contenidos debido a sus frecuentes ausencias. La situación se intensifica tras la pérdida de su abuelo. El duelo desencadenó una serie de cuadros ansiosos que dificultaron su capacidad para mantener la concentración en la sala de clase, lo que agravó su comportamiento disruptivo.

A pesar de lo anterior, la situación que llevó a su identificación como un caso problemático fue una pelea con otro estudiante. Esto fue el punto culminante en su historial de mal comportamiento que había aumentado tras la pérdida de su abuelo. Esta situación fue determinante para su suspensión y, posterior expulsión del establecimiento. Óscar se encontraba en una situación de condicionalidad de matrícula debido a 35 registros de anotaciones negativas por mal comportamiento durante el año escolar. En este contexto, la pelea permitió a la escuela activar los protocolos de Aula Segura y encontrar argumentos para la expulsión.



**Figura 4.** Descripción visual de la trayectoria de Óscar, dibujada y narrada por él

Óscar narra en primera persona su experiencia de “altos y bajos”, con “años buenos y malos”. En un inicio, sus problemas se focalizaban en las calificaciones, pero después de recibir el diagnóstico médico de síndrome de déficit de atención, sus dificultades se



automáticamente. Este proceso se repite según la cantidad de anotaciones sin necesariamente revisar su carácter o pertinencia. Óscar menciona que siempre es sorprendido, probablemente porque su voz es identificable en el murmullo del curso:

*“¿Tú has sido suspendido? Varias veces. ¿Varias veces? ¿Por acumulación de anotaciones? Sí ¿y por qué? por celular...Es que no entienden la forma mía, a mí no me comprenden, como lo puedo decir que no suene feo, es que ellos tienen su forma y yo tengo la mía. Es que...mi tono de voz es más grave que ellos, entonces si yo hablo alto –inmediatamente– me anotan”* (Entrevista Estudiante, Fase 6).

Esta situación es también narrada por su apoderada, quien indica la impotencia de ver cómo su hijo ha recibido golpes de parte de otros estudiantes sin poder reaccionar. En su relato, sugiere que el establecimiento estaría desarrollando prácticas que contribuyen a este comportamiento, en lugar de adoptar enfoques que promuevan la resolución de conflictos entre estudiantes. Según su versión, la escuela estaría tratando de proteger su imagen, responsabilizando a Óscar y sus conductas, de los problemas de gestión escolar:

*“Una vez, a un compañero de otro curso, Óscar lo empujó y lo suspendieron. A él también lo han agredido, esto pasó a fiscalía y fiscalía me colocó, en un oficio, que no era grave, pero para mí es grave, porque pasó dentro del colegio (...) la impotencia de ver que le pegan y no puede hacer nada. Él me dice, siempre toman como que yo soy el culpable, siempre ha dicho lo mismo, como que él se siente que él es el que echa a perder el colegio. Una vez me dijeron “El Óscar es el que alborota todo aquí en la enseñanza media”. A cada rato lo anota [la profesora], él se mueve y lo anota”* (Entrevista Apoderado, Fase 6).

La encargada de convivencia sugiere que Óscar tendría una actitud similar a la de su madre. Además, menciona que sus características físicas lo harían destacar en el curso, no sólo porque es un año mayor que el resto –dado el arrastre de dos repitencias–, sino porque su contextura física es más grande, lo que lo hace sobresalir en situaciones de disrupción grupal. Según la profesional, las características históricas de Óscar actuarían como un prontuario que justifica el proceder de la escuela frente a la pelea entre pares, lo cual llevó a su denuncia y posterior expulsión bajo la Ley de Aula Segura:

*“Yo tomé la coordinación de convivencia el 2006 y Óscar venía ingresando al colegio. Tuve la oportunidad de conocerlo por situaciones que se vivieron, con una mamá muy presente pero que justificaba muchas situaciones. Él tomaba la misma postura que su mamá, siempre a la defensiva. Óscar venía con una repitencia, su desempeño académico no era de los mejores, le costaba (...) no llevaba apuntes, que no traía las tareas, siempre había una excusa, siempre con problemas. Es un niño que se ve mayor que el resto, es más grande, por eso, eso hace que se imponga ante el resto, los demás eran más bajos en estatura, se notan más chicos que él”* (Coordinadora Convivencia Escolar, Fase 3).

Esta visión es más contundente en la narración de la docente encargada del curso, afirmando que Óscar es el responsable de los problemas escolares y que su presencia hace que el ambiente de aula sea insostenible debido a su comportamiento disruptivo, violento y de poca quietud. Óscar es reprendido por ser identificado como quien inicia conversaciones, a pesar de que para conversar se necesitan dos partes. La profesora argumenta que el curso índice deja de serlo cuando Óscar no está, atribuyendo la conflictividad del curso a su presencia:

*“De todos los estudiantes, Óscar es el que hace insostenible la clase, es él. Porque es tan disruptivo, ya lo hemos ubicado en todos los lugares de la sala, pero él le habla, le grita a los compañeros y ellos le siguen la conversación y entonces se genera un disturbio impresionante en la sala de clases. Y cuando él no está, es, es otro curso”.* (Entrevista Profesora, Fase 4).

### **3.2.2. Escuela 2: La trayectoria de Felipe**

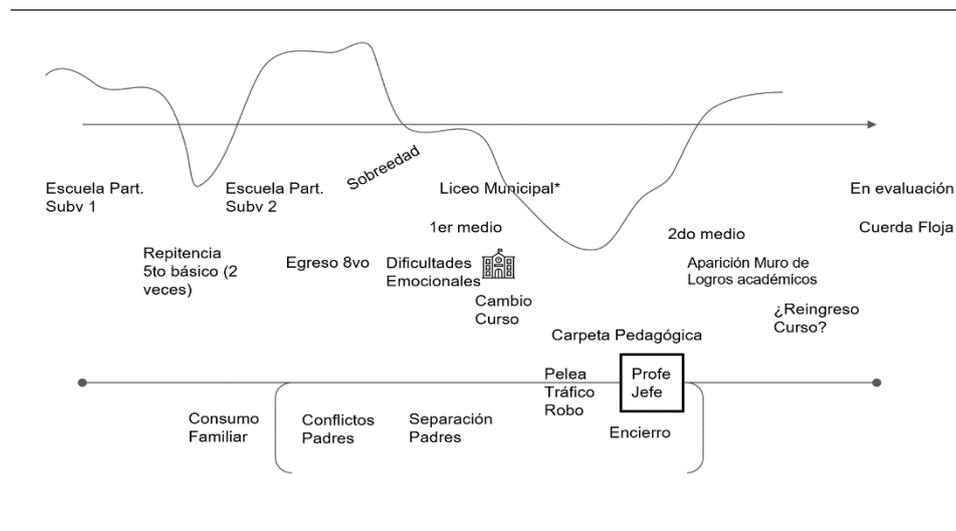
La trayectoria escolar de Felipe (seudónimo, ver Figura 6) tiene altibajos que comienzan a narrarse desde antes del ingreso al establecimiento etnografiado. El estudiante presenta rezago en su trayectoria, tras haber repetido en dos oportunidades. Al

ingresar al establecimiento de educación secundaria, es ubicado en el primero medio que agrupa a los estudiantes con sobreedad y rápidamente es identificado como un caso de atención, ya que tiene malos hábitos –propio de la vida de adultos– como, por ejemplo, consumo de sustancias y la participación en grupos extraescolares identificados por el establecimiento como “pandilla”.

Las dificultades en la trayectoria de Felipe se intensifican cuando se ve involucrado en una situación delictiva de alta connotación pública en la comuna. Esta situación implicó su salida de la institución educativa, tras pasar algunos días privado de libertad. Al momento del incidente, Felipe ya había sido suspendido de la escuela debido a peleas y otras situaciones conflictivas, manteniéndose su proceso educativo a través de *carpetas pedagógicas*. Las carpetas pedagógicas fueron un instrumento diseñado en la pandemia que compilaba guías de estudios y tareas relacionadas con los contenidos del nivel. Estas se enviaban a los/as estudiantes que por dificultades de conexión virtual no podían continuar la educación a distancia durante el periodo de confinamiento. En este marco, la situación delictual, las dificultades emocionales derivadas de la separación de los padres de Felipe, y las peleas justifican el uso de este dispositivo.

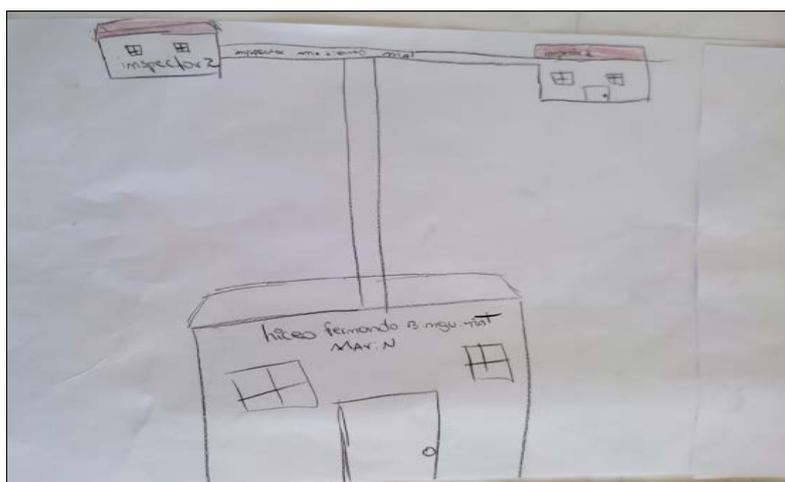
Una vez resuelta la situación delictual y habiendo sido Felipe absuelto de ella, se le reintegra a la institución educativa. Sin embargo, en lugar de regresar a su curso original, se le asigna a uno paralelo, a pesar de que su primer curso contaba con matrícula disponible. El profesor jefe argumenta que Felipe debía “ganarse” su lugar en ese curso, no solo porque este espacio ya no presentaba tantas dificultades como en su inicio, sino porque considera que era una medida necesaria para que Felipe tomara consciencia de las oportunidades que se le brindan. Para Felipe esta medida fue un aliciente para esforzarse aún más, no solo por regresar con sus compañeros, sino también para demostrar que ha cambiado. En este aspecto, los adultos significativos describen la trayectoria de reingreso de Felipe como: en evaluación o en una cuerda floja (Entrevista profesor jefe, fase 6), pues, aunque Felipe ha demostrado que merece estar ahí, aún es insuficiente para recuperar las confianzas y regresar a su curso:

*“Yo tuve entre comillas un fracaso y yo tenía que asumirlo como hombre no más. Y el profe sabía que eso igual me iba a doler a mí [...] al momento de él me dijo: no, yo no te quiero en mi curso, yo llegué a los cuatro días y no estaba en el curso [¿Cómo fue para ti eso?]. Igual fome, fome [decepcionante y no deseado] porque yo llevaba acostumbrándome con el curso hartito y el año pasado, pero entiendo por qué lo hizo. En cuatro días cambió todo [aludiendo a los días que estuvo privado de libertad]. Todo lo que se había cumplido en un año, igual lo encontré fome. Pero, cambiamos y aquí estamos, a darle palante [para adelante]”* (Entrevista estudiante, Fase 6).



**Figura 6.** Descripción visual de la trayectoria de Felipe, dibujada y narrada por él

Para Felipe la experiencia de estar en la escuela se ve trazada por el camino de la suspensión (Figura 7). En su dibujo escenifica al liceo con dos caminos, indicando que él transita entre ellos. Estos caminos aluden a las dos oficinas de inspectoría del establecimiento y que, luego, desencadenarían en su salida del espacio escolar. Estas oficinas son una metáfora que representan el camino de la sanción, pues si bien hay un inspector general que según los protocolos debe mandar las sanciones y medidas ante las conductas de transgresión de norma, el establecimiento cuenta con dos figuras de iguales características para gestionar de una forma más rápida y eficiente las situaciones de comportamiento disruptivo que se presentan en la escuela; y que en el caso del estudiante son un ejemplo de aquellos caminos que se transitan antes de ser expulsado de la institución escolar.



**Figura 7.** Dibujo de Felipe sobre espacios escolares

Independiente de estas situaciones, Felipe ya venía con una seña o ficha que lo posiciona como un foco de problema para el curso y para sus pares. Esto nos lo indica su padre, que indica que su hijo ha sido “fichado” –el término forma parte del lenguaje penitenciario– argumentando que, a raíz de ese proceso de fichaje, los otros estudiantes

le tienen miedo, por el riesgo que provocaría eventualmente el estigma social de vincularse con él. El efecto que el estigma social genera es de impotencia:

*“El Felipe ya tiene una ficha hecha, entonces qué pasa, es que muchas veces lo involucran y a veces no tiene nada que ver y él me dice, papá si no tengo nada que ver y me involucran igual. Y lo otro es el tema de los inspectores, que ellos dicen igual el Felipe se junta con cabros que son tranquilos y tienen miedo de que el Felipe los lleve a otro camino. Entonces igual ya tiene hecha una ficha, o sea, no hay como darle en el gusto, se junte con los buenos o los malos”* (Entrevista Apoderado, Fase 6).

En este establecimiento expulsar al estudiante disruptivo –que pelea o consume–, es considerada una medida necesaria para proteger a otros estudiantes. Incluso, los propios estudiantes indican sobre las suspensiones de sus compañeros problemáticos: *“Yo creo que es mejor [suspenderlos]. Fue mejor, porque el liceo quedó más tranquilo. Había niños que son la manzana podrida y era mejor sacarlos, que se siguiera pudriendo el cajón”* (Grupo Focal Estudiantes, Fase 4).

Sobre la situación de Felipe como un “caso”, un docente alude a que *“en el Liceo hay 100 Felipe y de esos 100, hay 90 que se pierden, 10 que quedan. Pero este está acá”* (Entrevista Profesor, Fase 5). Particularmente, el profesor jefe justifica su cambio de curso en consideración del bienestar colectivo, lo que permitió circunstancialmente retenerlo en la escuela: *“tomar la decisión de cambiarlo fue por el bien común de las personas, en este caso lo hemos podido retener en el sistema escolar”* (Entrevista Profesor Jefe, Fase 5).

Sin embargo, la ficha o marca deja huellas no sólo para el estudiante, sino en cómo es percibido por los demás *agentes* escolares, lo que le da un lugar en la trama educativa y en la cultura del establecimiento: ser la “manzana podrida”. En ese sentido, la inspectora de patio invitaba a Felipe a reflexionar sobre ser una “manzana podrida”, porque para ella era más que eso; incluso le decía que no comentara los delitos que cometía y, que era mejor guardarlo en su privacidad:

*“Es el caso como más delicado que tengo este año en los primeros medios. Pero él igual es súper abierto, él cuenta como que fuera cualquier cosa, él cuenta: “ayer fui al supermercado a comprar, y robé”. No tiene ni un problema en contar su historia. Yo le digo: “hijo, esas cosas no las tienes que contar delante de los demás, porque son cosas tuyas personales, no es necesario que lo sepa todo el liceo” y él me dice “no estoy ni ahí”* (Entrevista Inspector de Patio 1, Fase 4).

Para Felipe, la experiencia de encierro fue una oportunidad, no sólo por la experiencia que implicó, sino porque fue consciente de las implicaciones de ser “la manzana podrida”, que tanto cuestionaba la inspectoría en la cita anterior, y que le hacían ser cómplice pasivo ante *situaciones* que entendía eran negativas. En ese sentido, Felipe descubre que la complicidad con la que permitía que sus pares actuaran, lo fichaba a él como parte del grupo, a pesar de no serlo:

*“Tuve que tocar fondo, para poder ser la persona que ahora estoy siendo” [...]yo toqué fondo y yo dije ya, aquí dejó de cometer delitos, yo dejó de robar y dejó mis guantes de lado. Y no me importa ser maricón [cobarde] y quedar en menos como persona. Yo prefiero ser persona y no ser un delincuente más en la sociedad (...) Después empecé a subir mis notas y ahí le empecé a demostrar que yo no era la manzana podrida que decían mis profesores. Yo empecé con notas, comportamiento. Ahora incluso el profe me dice a mí que él ha notado un cambio dentro de mí y yo lo veo igual”* (Entrevista Estudiante, Fase 6).

### 3.3. La influencia de los actores en las trayectorias de in/exclusión

Para ambos estudiantes, la intervención activa dialógica de un agente humano –un/a profesor/a, un/a psicólogo/a escolar– fue significada con mucha claridad e insistencia como un elemento clave y potencialmente transformador de su trayectoria. Estas figuras

eran consideradas importantes porque no se limitaban a etiquetar y excluir, sino que reconocen la diversidad y buscan encontrar estrategias para apoyarles en su proceso educativo. En un contexto en el que las prácticas educativas a menudo llevan a la exclusión de estudiantes con las características y contextos de Óscar y Felipe, estas intervenciones ofrecen una alternativa que valora la inclusión y el desarrollo de trayectorias integrales de los estudiantes:

*“Yo confío en ese profesor, más que en cualquier otra persona. Él me vio mal y él estuvo ahí igual. Y yo lo considero un papá, porque al final un padre nunca te deja botado y él eso hizo conmigo, no me dejó botado, me salvó” (...)* (Entrevista estudiante, Fase 6).

Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio de familiaridad para lidiar con las carencias sociales que estos estudiantes traerían. Para Felipe, que la escuela sea una “segunda familia”, le permite entender que es importante ser una persona y “ser alguien” en la vida; dejando entrever la necesidad de contar con estos referentes en su trayectoria educativa para entender su proceso formativo. Por ejemplo, Felipe ve a la inspectora de patio para conversar con alguien que según él lo comprende, lo guía y le enseña, incluso cuando es sacado del aula por los profesores:

*“La inspectora ha sido una buena inspectora. Yo siempre intento de pescarla harto. Ella para nosotros ha sido un aporte fundamental, porque a nosotros nos dejan afuera de la sala y ella está al lado de nosotros ¿me entiende? (...) Pero ella es diferente está más al lado de nosotros, te entiende, te escucha, espera que seas una buena persona. Nosotros la respetamos harto a ella, es como una mamá”* (Entrevista Estudiante, Escuela 2, Fase 6, 2022).

Para Óscar, la figura del psicólogo de la primaria y, luego, la psicóloga de secundaria cumplía un doble rol al ejercer como apoyo de contención emocional durante las jornadas escolares, y al mismo tiempo establecían nexos con la apoderada para la búsqueda de estrategias de acción, en miras a solucionar situaciones de difícil procesamiento emocional:

*“Los psicólogos, ellos también sí han sido apoyo, porque el psicólogo de primaria, bueno alguno que es tío es muy cariñoso. El tío le conversaba, cuando el Óscar decía: tío sabe que me siento mal ¿puedo conversar con usted? El tío psicólogo se daba el espacio de ayudarlo, aconsejarlo, después me llamaba a mí me decía sabe qué tal cosa pasó y estábamos en contacto siempre. Y acá con la psicóloga de secundaria es lo mismo, yo siempre le agradezco que me avisa cualquier cosa que le pase* (Entrevista Apoderada, Escuela 1, Fase 6).

La presencia de figuras afectivas y significativas se vuelve fundamental para que los estudiantes como Felipe y Óscar puedan continuar sus trayectorias educativas. Aunque la propuesta relacional de la escuela pueda ser mayoritariamente distinta, la conexión y afectividad que establecen con algunos adultos significativos les brinda el apoyo necesario para reintegrarse a la escuela en el caso de Felipe o para mantenerse en el sistema escolar en el caso de Óscar.

#### 4. DISCUSIONES

Los resultados muestran que las trayectorias de in/exclusión de los estudiantes que reciben alto nivel de sanciones punitivas, en escuelas que aplican alto nivel de este tipo de medidas, se construyen en torno a microprácticas de exclusión basadas en la continua salida del espacio escolar, ya sea del aula o de la propia institución. En ambos casos se construyen discursos y prácticas que permiten hacer más marcados los aspectos negativos de los estudiantes (López et al., 2020), a la vez que ofrecen opciones de tránsito para su disciplinamiento. Estas acciones de disciplina son validadas discursiva y normativamente por las escuelas y sus profesionales, en tanto refieren al ethos institucional que se erige

como un discurso de salvación de alta carga moral (Skiba et al., 2014). Dicho ethos jerarquiza a los adultos de la escuela en “salvadores” y a los estudiantes como los que necesitan ser “salvados”, agudizando con ello las asimetrías de poder entre los agentes escolares y las familias (Neut, 2019). Los estudiantes inadaptados a la salvación se construyen discursivamente como sujetos fronterizos (Matus et al., 2019), en una posición temporal y espacial en la que quedan excluidos de la escuela que se supone que incluye a “todos”. Esto impacta en las trayectorias escolares ofrecidas por la escuela y en las vivencias subjetivas de los estudiantes.

Estos resultados muestran, además, cómo los marcadores de exclusión escolar (Apablaza, 2016) ya sea académicos (de bajo rendimiento e inasistencia frecuente) como personales (comportamientos disruptivos, conflictivos y SDA-H) operan como señalamientos para identificar a los estudiantes que tienen una mayor probabilidad de transitar por las rutas de disciplinamiento construidas (López et al., 2023; Ortiz et al., 2023). En este sentido, Óscar y Felipe dicen ser observados con cautela e identificados en la masa de estudiantes por sus características personales, siendo evidente y obvio el actuar de los dispositivos de disciplina punitiva. En este sentido, las prácticas punitivas son a la vez causa de trayectorias de mayor exclusión, como una respuesta frente a las trayectorias de in-exclusión construidas para con estos estudiantes, quienes viven las implicaciones de transitar las rutas de la disciplina/disrupción.

Estos resultados también muestran cómo dentro del marco de la disciplina punitiva de exclusión, los dispositivos de apoyo psicosocial y convivencial, que han proliferado ampliamente en las escuelas chilenas, contribuyen y pueden ser pivotes para otras trayectorias escolares que acerquen a los estudiantes a los gradientes más inclusivos de la in/exclusión (Grinberg, 2015). Así, la figura de la inspectoría de patio y los psicólogos son relevantes en las trayectorias de reingreso, a la vez que su papel puede ser detonante en la salida del estudiante, toda vez que significan la última oportunidad para que el estudiante entienda que la escuela vino a salvarlo (Skiba et al., 2014).

Finalmente, entre las limitaciones del estudio, señalamos la dificultad para establecer contacto con toda la red de agentes involucrados en la vida y trayectoria de los estudiantes. Algunos informantes clave optaron por no participar en la reconstrucción de las trayectorias, o bien la situación de pandemia afectó a su involucramiento. Esto limitó la perspectiva completa de todas las partes involucradas en la reconstrucción de las trayectorias. Consideramos que este es un estudio inicial de muchos, que podrían incluir otros agentes, como amigos y familiares no apoderados, para lograr una reconstrucción compleja de las trayectorias de in-exclusión de los estudiantes.

## **5. AGRADECIMIENTOS**

Este estudio contó con el financiamiento de: a) Proyectos FONDECYT N° 1191267 y 1240886; b) SCIA ANID CIE160009; y c) ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041.

## BIBLIOGRAFÍA

- Apablaza, M. (2016). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 253-266.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psyke (Santiago)*, 27(1), 1-12.  
<http://doi.org/10.7764/psyke.27.1.1214>
- Calvin, G., Gurel, S. y Barber, B. (2017). State-level analysis of school punitive discipline practices in Florida. *Behavioral Disorder*, 42(2), 65-80.  
<https://doi.org/10.1177/0198742916688652>
- Camacho, K.A. y Krezmien, M.P. (2019). Individual- and school-level factors contributing to disproportionate suspension rates: A multilevel analysis of one state. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(4), 209-220.  
<https://doi.org/10.1177/1063426618769065>
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 43(1), 123-130.
- González, M.T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19.  
<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2139/2169>
- Jiménez, Y., González, M. y Hernández, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770003>
- Jones, S., Haslam, S.A., York, L. y Ryan, M. (2008). Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 117-132. <https://doi.org/10.1348/026151007X200385>
- Lehmann, P., Chouhy, C., Singer, A.J., Stevens, J.N. y Gertz, M. (2020). Group threat, racial/ ethnic animus, and punitiveness in Latin America: A multilevel analysis. *Race and Justice*, 12(4), 669-694. <https://doi.org/10.1177/2153368720920347>
- Ley N°21128 (27 de diciembre 2018). Ley Aula segura. Ministerio de Educación, Chile. Publicada en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- López, V., Litichever, L., Valdés, R. y Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15.  
<http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- López, V., Ortiz, S., Valenzuela, J.P., Allende, C. y González, L. (2020). La Segregación Invisible: Prácticas Punitivas y de Ordenamiento Académico en Escuelas Chilenas. *REICE*, 18(4), 301-324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>
- López, V., Ortiz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C. y Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalisation, Societies and Education*, 1-17.  
<https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>
- Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P.C. y Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 23+.  
<https://link.gale.com/apps/doc/A581989516/IFME?u=anon~e8b58025&sid=google Scholar&xid=c4b50d70>

- Mallett, C. (2016). The School-to-Prison Pipeline: A Critical Review of the Punitive Paradigm Shift. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 15-24. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0397-1>
- Ministerio de Educación (2015). *Proyecto de Ley que crea el Sistema de Ed. Pública*. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/PRE-09-NOV.pdf>
- Neut, P. (2019). *Contra la escuela: Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM.
- Ortiz-Mallegas, S., López, V., Valdés, R. y Yáñez-Urbina, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la Convivencia escolar en Chile: sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educaré*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Peguero, A.A. y Bracy, N.L. (2014). School order, justice, and education/ Climate, discipline practices, and dropping out. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 412-426. <https://doi.org/10.1111/jora.12138>
- Sisto, V. y Zelaya, V. (2013). La Etnografía de dispositivos y el estudio de los instrumentos de rendición de cuentas como prácticas. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1.345-1.354. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-4.edha>
- Skiba, R.J., Arredondo, M.I. y Williams, N.T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>
- UNESCO (2014). *América Latina y el Caribe: Revisión regional 2015 de la educación para todos*. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>
- UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe Regional de Monitoreo ODS4-Educación 2030*. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para saber: Saber para excluir. *Pro-Posições-Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*, 12(2-3), 22-31.
- World Bank (2015). *The World Bank Annual Report 2015*. World Bank. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22550>