



INTERTEXTUALIDAD EN LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA EDUCATIVA CHILENA

INTERTEXTUALITY IN CHILEAN EDUCATIONAL COEXISTENCE POLICY

Oswaldo Caro Caro <https://orcid.org/0000-0003-3691-7796> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | osvaldo.caro2201@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión pedagógica sobre los contenidos de cinco políticas de convivencia escolar chilenas elaboradas entre 2002 y 2024, con el propósito de reconocer las continuidades discursivas que atraviesan estos documentos y contribuir a su comprensión en el marco de la convivencia educativa. A partir de esta revisión, se analiza su aporte a los ámbitos pedagógico-curriculares, organizativo-administrativos y socio-comunitario, situando la convivencia no solo como un marco normativo, sino como un componente formativo esencial del quehacer escolar. La lectura comparada de las distintas versiones permite advertir una marcada continuidad en sus fundamentos conceptuales, especialmente en la comprensión de la convivencia como aprendizaje social, ético y ciudadano. Los textos adoptan un tono jurídico-inclusivo y otorgan un énfasis significativo a la dimensión organizativa y de gestión, particularmente mediante planes de mejora y orientaciones institucionales. Sin embargo, también se observa que muchas de las problemáticas identificadas en la primera versión, como la igualdad de oportunidades, la violencia escolar y la participación de las familias, reaparecen en las actualizaciones posteriores. Desde una perspectiva pedagógica, esta recurrencia evidencia la tensión entre los avances declarativos de la política y su concreción en la práctica escolar. La convivencia educativa continúa siendo un desafío central para fortalecer el vínculo pedagógico, promover comunidades democráticas y avanzar hacia una educación más justa e inclusiva.

Palabras clave: Intertextualidad, política educativa, convivencia educativa, análisis de discurso

ABSTRACT

This paper presents a pedagogical reflection on the content of five Chilean school coexistence policies developed between 2002 and 2024, with the aim of identifying the discursive continuities that run through these documents and contributing to their understanding within the framework of educational coexistence. Based on this review, the study analyzes their contribution to the pedagogical-curricular, organizational-administrative, and socio-community dimensions, positioning coexistence not merely as a regulatory framework, but as an essential formative component of school practice. A comparative reading of the different versions reveals a marked continuity in their conceptual foundations, particularly in the understanding of coexistence as a social, ethical, and civic learning process. The texts adopt a legal-inclusive tone and place significant emphasis on organizational and management aspects, especially through improvement plans and institutional guidelines. However, several issues identified in the first version, such as equal opportunities, school violence, and family participation, reappear in subsequent updates. From a pedagogical perspective, this recurrence highlights the tension between the declarative progress of educational policy and its implementation in everyday school practice. Educational coexistence remains a central challenge for strengthening pedagogical relationships, fostering democratic school communities, and advancing toward a more equitable and inclusive education system.

Keywords: Intertextuality, educational policy, educational coexistence, discourse analysis



INTRODUCCIÓN

Convivencia educativa, discurso y práctica escolar

Las políticas educativas, en distintas regiones del mundo, se encuentran en un proceso permanente de revisión y cuestionamiento, orientado a introducir cambios, actualizaciones y reformas en los sistemas educativos. Estas transformaciones responden, en gran medida, a la creciente comparación internacional de resultados educativos, dimensión que, a juicio de Bellei y Muñoz (2021), ha adquirido centralidad en la evaluación del desempeño de los países. Un ejemplo de ello es el caso de España, donde sucesivas modificaciones en su ordenamiento educativo han buscado abordar las desigualdades educativas persistentes (Carmona et al., 2023). En este contexto, la convivencia escolar ha comenzado a comprenderse como una estrategia relevante para enfrentar las desigualdades sociales al interior del sistema educativo, particularmente frente al “**recrudescimiento de las desigualdades económicas, sociales y culturales de los grupos de población tradicionalmente excluidos**” (Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022).

En el escenario internacional, la incidencia de organismos multilaterales ha sido significativa en la orientación de las políticas educativas latinoamericanas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha impulsado diversos programas vinculados a la educación para la paz, incorporando enfoques emocionales y estrategias de resolución colaborativa de conflictos como parte del quehacer escolar (Rodrigo, & Kesler, 2024). Un hito relevante en esta trayectoria es el Informe Delors, *La educación encierra un tesoro* (1996), donde se establece una visión de la educación centrada en el aprendizaje para convivir, promoviendo prácticas pedagógicas y de gestión orientadas al diálogo y a la resolución pacífica de conflictos como condiciones para mejorar la convivencia escolar.

Asimismo, resulta pertinente considerar los aportes del sociólogo noruego Johan Galtung (2003), quien plantea que el conflicto no constituye necesariamente un fenómeno negativo, sino que puede representar una oportunidad de transformación beneficiosa para las partes involucradas. Desde esta perspectiva, el análisis de la relación entre paz, humanidad y violencia permite comprender que los procesos conflictuales pueden derivar en aprendizajes sociales significativos, en la medida en que se gestionen desde enfoques constructivos, donde a mayor paz correspondería menos violencia y viceversa (Larenas, 2020). Esta aproximación ha sido ampliamente incorporada en programas de resolución de conflictos escolares.

En América Latina, se han observado avances en la construcción de un lenguaje común que permita comprender y operacionalizar el concepto de convivencia escolar (Fierro, & Carbajal, 2019), favoreciendo el desarrollo de investigaciones que articulan esta noción con las dimensiones pedagógico-curricular, organizativo-administrativa y socio-comunitaria. Dichos enfoques buscan superar tanto las tendencias hacia la legalización o “**judicialización de la convivencia escolar o de los conflictos escolares para aludir a la instauración de un discurso legal**” (Fierro, & Hempel, 2025), como los procesos de psicologización en educación centrados exclusivamente en el desarrollo socioemocional del estudiantado (Fierro, 2017). En este sentido, la discusión se reposiciona en el núcleo del saber pedagógico, reconociendo en el vínculo pedagógico la unidad básica de los procesos de convivencia y aprendizaje en las escuelas (Fierro, & Hempel, 2025), resignificando el rol del profesorado como autoridad pedagógica en la enseñanza de la convivencia y en la prevención de la violencia, considerando su impacto directo en los aprendizajes (Trucco, & Inostroza, 2017). En esta línea, los autores Hattie y Clarke (2020) destacan la relevancia de la relación pedagógica y del *feedback* docente como elementos decisivos para el aprendizaje.



Desde la perspectiva de Fierro y Carbajal (2019), es posible identificar prácticas y estrategias profesionales que vinculan las dimensiones institucionales y pedagógicas con la mejora de la enseñanza (Fierro et al., 2013). En este periodo histórico, el debate sobre la calidad educativa se intensifica, situando la participación y la corresponsabilidad como elementos ineludibles en la definición de políticas orientadas al mejoramiento educativo. La investigación documental desarrollada en el contexto latinoamericano evidencia la coexistencia de tres comunidades discursivas: una centrada en la excelencia, que privilegia la eficiencia, eficacia y el rendimiento en función de estándares; una segunda orientada a la restauración y a la igualdad de oportunidades; y una tercera vinculada a la política cultural, que incorpora la justicia curricular en el marco de escuelas democráticas (Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022). A su vez, las autoras identifican dos paradigmas relevantes para la comprensión de la convivencia educativa: el paradigma de control y sanción, y el paradigma de convivencia respetuosa y democrática, posteriormente actualizados en las nociones de seguridad pública y seguridad humana (Fierro, & Carbajal, 2021).

En este contexto, la hipótesis que orienta el presente ensayo sostiene que, en el ámbito educativo, no se ha transitado exclusivamente hacia procesos de legalización ni de psicologización de la convivencia escolar, sino hacia un reconocimiento progresivo del contexto institucional y de las estrategias pedagógicas implicadas en la enseñanza y aprendizaje de la convivencia educativa. Para ello, el análisis intertextual de las políticas de convivencia escolar permitirá aportar evidencia que sustente esta línea argumentativa.

En Chile, la primera Política de Convivencia Escolar fue publicada en el año 2002, durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar, reconociéndose explícitamente la existencia de violencia en las escuelas chilenas. Posteriormente, la política del año 2011 incorporó elementos intertextuales del documento inicial, aspecto que resulta particularmente relevante para el análisis desarrollado en este ensayo. La incorporación de Chile a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) contribuyó, además, a acelerar la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa. En el mismo periodo, durante el gobierno de Sebastián Piñera (2010–2014), se presentó la primera actualización de la Política Nacional de Convivencia Escolar, cuyo propósito fue **"formar para una convivencia escolar en paz y el ejercicio de una ciudadanía solidaria y responsable"** (MINEDUC, 2011, p.3). Paralelamente, las demandas sociales impulsadas por movimientos estudiantiles derivaron en la promulgación de la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar, estableciendo una definición oficial de convivencia escolar y orientando acciones preventivas frente a diversas formas de violencia (MINEDUC, 2011). Según Magendzo et al. (2013), en esta normativa coexisten las visiones de seguridad pública y seguridad humana.

Posteriormente, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2014–2018), se publicó la Política de Convivencia Escolar 2015–2018, que buscó profundizar la comprensión del concepto de convivencia escolar, explicitando los enfoques formativos, participativo, de derechos, equidad de género y gestión institucional (MINEDUC, 2015). Más adelante, en 2019, durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera (2018–2022), se presentó una nueva actualización de la política, sustentada en investigaciones del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, vinculándose fuertemente con la comunidad discursiva de la excelencia (Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022). Finalmente, la actual Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030 establece un marco orientador que incorpora un nuevo modelo de convivencia educativa, enfatizando la articulación de acciones, la focalización de recursos y la atención individual mediante el modelo de escuela total multinivel (MINEDUC, 2024).

A partir de la descripción de estas cinco políticas, es posible identificar avances conceptuales y la persistencia de nociones equivalentes presentes desde las primeras versiones. Sin embargo, Villarroel (2024) sostiene



que en Chile no se han alcanzado transformaciones educativas significativas, señalando que parte de las dificultades radican en las competencias de los equipos directivos para liderar procesos de mejora continua e implementar modelos de gestión de calidad sustentados en planificación estratégica y uso adecuado de herramientas de gestión (Villaruel, 2024). En este escenario, las políticas educativas constituyen insumos y herramientas de gestión, pero también se ven tensionadas por un modelo de desarrollo educativo que no ha logrado superar la desigualdad y la segregación social del sistema escolar chileno (Donoso, 2022), persistiendo zonas grises en relación con los resultados educativos y las estrategias de resolución de conflictos en establecimientos públicos, particulares subvencionados y particulares pagados.

En este marco, las políticas de convivencia escolar se configuran como instrumentos orientadores dirigidos a sostenedores, equipos directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias. Estos documentos se producen en contextos sociales, económicos y políticos específicos, y su elaboración se encuentra influida por textos previos que se actualizan mediante procesos de repetición e interpretación. Esta dimensión será abordada desde la noción de intertextualidad, considerando que **ningún liderazgo y ninguna creatividad son posible en las culturas a menos que se lleve a cabo, a veces de manera inconsciente, el ejercicio de poner en relación un texto con otros textos** (Alvarado-Borgoño, 2025, p. 11). Ello permite relevar la importancia de analizar el tratamiento discursivo ofrecido a los lectores y usuarios de la política de convivencia educativa.

Desde las ciencias sociales, la convivencia escolar constituye un campo ampliamente estudiado (Fierro et al., 2013; Fierro, & Carbajal, 2019; Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022; Cárcamo, 2015), particularmente en su relación con la participación ciudadana y la vida democrática escolar. No obstante, persisten aspectos insuficientemente comprendidos, asociados a la coexistencia de perspectivas que se reproducen en las políticas de convivencia y que no siempre resultan plenamente comprendidas en los establecimientos educacionales. En este sentido, **los participantes de la Agencia de la Calidad refieren una tensión presente en cuanto a la falta de claridad respecto de lo que se entiende por convivencia escolar** (López et al., 2018, p. 109). De este modo, se identifica un vacío de conocimiento y un posible bajo nivel de comprensión de los textos orientadores, cuya lectura desde la intertextualidad podría facilitar su interpretación y aplicabilidad en el ámbito escolar, articulando las versiones actuales con los conocimientos previos contenidos en las políticas anteriores y favoreciendo una narrativa coherente de la convivencia educativa en su enseñanza y gestión.

La existencia de estos documentos permite, además, configurar un objeto de estudio susceptible de análisis desde el enfoque del discurso, en tanto **todos estos documentos pueden ser interpretados si se recurre científicamente al análisis de discurso, para una mejor comprensión de las evidencias discursivas que, consciente o inconsciente, cada persona, grupo o comunidad proyectan en sus palabras; es decir, en su lenguaje puesto en acto** (Salgado, 2019, p. 66). En consecuencia, el presente estudio se pregunta: ¿qué elementos del orden del discurso o de la intertextualidad es posible evidenciar en las políticas de convivencia escolar chilenas entre 2002 y 2024? Considerando los múltiples propósitos del texto; legitimar, convencer o silenciar, se busca analizar cómo los ejes de contenido tributan a los ámbitos pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. En coherencia con ello, el objetivo del ensayo es analizar la intertextualidad presente en las políticas de convivencia escolar chilenas (2002–2024) y discutir su incidencia en los ámbitos educativos.



Intertextualidad

La intertextualidad constituye una estrategia clave para la comprensión de un texto, ya sea escrito o multimodal, en relación con otros textos, permitiendo especialmente **poder analizar cómo los interpreta y los utiliza** (Castelló et al., 2011, p. 44). Desde esta perspectiva, es posible identificar distintos niveles de intertextualidad, organizados según su grado de explicitud: cita directa, cita indirecta, mención de personas o documentos, comentario evaluativo, uso de frases asociadas a autores o colectivos, así como la incorporación de lenguajes característicos y géneros discursivos presentes en los textos seleccionados. Estas formas permiten **organizar el contenido y mostrar las relaciones entre las ideas** (Castelló et al., 2011, p.44), evidenciando cómo los discursos se entrelazan y resignifican mutuamente.

En el ámbito de las ciencias sociales, el análisis intertextual posibilita abordar los textos como producciones insertas en órdenes discursivos específicos. En efecto, *los textos científicos, incluso a nivel intertextual, responden órdenes discursivos, es decir, hay una voz sin nombre que precede a la producción científica en las ciencias sociales y humanas, que produce conocimiento desde la premisa de que para ser divulgado de manera legítima y ser socialmente conocido, debe ser socializado a través de formas textuales que son propias del ámbito* (Alvarado-Borgoño, 2025, p.4). Así, ningún texto emerge de manera aislada, sino que dialoga con tradiciones, marcos normativos y comunidades interpretativas que condicionan su producción y recepción.

En el sistema educativo, estas formas discursivas se expresan en leyes, reglamentos, circulares y políticas públicas. Analizar su intertextualidad resulta relevante para favorecer una comprensión más profunda y una apropiación crítica de los significados que sustentan las políticas de convivencia educativa en la actualidad.

Políticas de convivencia escolar y contexto político

En Chile, la primera Política de Convivencia Escolar fue publicada en 2002, durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000–2004). El documento integra en su estructura una presentación ministerial, un marco conceptual y legal, principios orientadores, estrategias para abordar la convivencia, orientaciones para la participación, compromisos y resultados esperados. En coherencia con el eje discursivo del periodo, se releva la convivencia escolar como condición para la igualdad de oportunidades, señalando **la promoción de justas e iguales oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres, considerando la singularidad de género, y con ello contribuyendo a eliminar toda forma de discriminación entre los actores educativos en la cultura escolar** (MINEDUC, 2002, p.56).

Asimismo, el texto subraya el carácter enseñable de la convivencia escolar, afirmando que resulta importante comprender que el aprendizaje y la práctica cotidiana de habilidades socioafectivas orientadas a la resolución pacífica de conflictos forman parte de los contenidos, competencias y actitudes incorporados al currículum escolar (MINEDUC, 2002).

Esta política mantuvo su vigencia durante una década y fue actualizada en 2011, bajo el gobierno de Sebastián Piñera (2010–2014), mediante un Documento Síntesis dirigido a las comunidades educativas, conservando sus ejes y lineamientos centrales (MINEDUC, 2011). La actualización se fundamenta en transformaciones sociales y culturales, reconociendo que **los y las estudiantes actuales han nacido en el contexto de una globalización económica que incluye lo cultural y lo tecnológico** (MINEDUC, 2011, p.9). En este marco, se enfatiza la dimensión formativa de la convivencia escolar, respaldada por investigaciones que sostienen que las iniciativas más eficaces para enfrentar los conflictos y la violencia son aquellas que conciben la convivencia como un proceso de aprendizaje, situándola en el núcleo de la formación personal y



social del estudiantado, y que además cuentan con el compromiso activo de los adultos de la comunidad educativa en dicho proceso formativo (MINEDUC, 2011).

En este mismo periodo se implementaron los Estándares Indicativos para Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (2013), los cuales definieron dimensiones evaluativas: Gestión Pedagógica, Liderazgo, Convivencia Escolar, Participación y Formación Ciudadana y Gestión de Recursos, estableciendo indicadores comparables y fortaleciendo el seguimiento de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME).

Posteriormente, en 2015, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2014–2018), se publicó la Política de Convivencia Escolar 2015–2018, en el contexto de una reforma orientada a **avanzar en una educación inclusiva y de calidad en todos los establecimientos escolares** (MINEDUC, 2015, p.4). Esta versión releva explícitamente las orientaciones de organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y PNUD, destacando su contribución a la comprensión de la convivencia escolar como componente esencial del derecho a la educación y de la calidad educativa.

En 2019, durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera (2018–2022), se publicó una nueva actualización de la política, fundamentada en el marco legal vigente, entre ellos la Ley N° 20.529 que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), con el propósito de **asegurar una educación que permita que nuestros estudiantes desarrollen al máximo sus potencialidades** (MINEDUC, 2019, p.6). En coherencia con versiones anteriores, se reafirma el carácter formativo de la convivencia escolar: **La convivencia se enseña y se aprende, por lo tanto, es fundamental que las políticas públicas y los planes de mejora consideren la necesidad de intencionar la enseñanza y el aprendizaje de los modos de convivir, no solo a nivel curricular, sino también en los distintos espacios y oportunidades que la comunidad educativa nos presenta** (MINEDUC, 2019, p.6).

Finalmente, la actual Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) 2024–2030 se presenta como un marco orientador para todos los establecimientos educacionales. Reconoce en sus bases conceptuales tanto la política de 2002 como el Nuevo Contrato Social para la Educación propuesto por la UNESCO (2022), e incorpora un modelo multinivel para el desarrollo de la convivencia educativa. El documento destaca, además, el eje de cuidado de la salud mental en las comunidades educativas, junto con definiciones conceptuales, un sentido ético transversal, dimensiones de acción y recursos de apoyo para su implementación.

Discursos en educación y configuración de la política de convivencia escolar

El campo educativo contemporáneo se encuentra atravesado por una pluralidad de discursos que disputan sentidos acerca de la finalidad de la educación, el rol del Estado y la orientación de las políticas públicas. Desde una perspectiva polifónica, los discursos en educación no constituyen una narrativa homogénea, sino un entramado de racionalidades que coexisten, se superponen y, en ocasiones, entran en tensión.

Es posible reconocer, al menos, tres grandes corrientes discursivas. La primera se articula en torno a la noción de excelencia y sitúa en el centro la eficiencia, la eficacia y el rendimiento medido a partir de estándares. En el contexto chileno, esta racionalidad se expresa en instrumentos como los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores impulsados por el Ministerio de Educación de Chile (2013), así como en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que consolida al Estado en su función evaluadora y reguladora. Tal como señalan González et al. (2021), este proceso se inscribe en una lógica de creciente regulación del campo educativo, evidenciada en la creación de la Agencia de la Calidad de la Educación



y la Superintendencia de Educación, junto con políticas de subsidio a la demanda y apoyo focalizado a establecimientos con bajos resultados.

Una segunda corriente discursiva se orienta hacia la restauración de la igualdad de oportunidades, enfatizando la compensación de desigualdades estructurales mediante políticas de inclusión y equidad. Finalmente, una tercera vertiente se vincula con una política cultural de la educación, que incorpora nociones como justicia curricular y escuelas democráticas (Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022), desplazando el énfasis desde el control hacia la construcción de comunidades escolares participativas.

En este marco, Fierro y Fortoul-Ollivier (2022) identifican dos paradigmas en tensión dentro de las políticas de convivencia escolar: por una parte, un paradigma de control y sanción, asociado a lógicas de seguridad pública; por otra, un paradigma de convivencia respetuosa y democrática, más próximo a enfoques de seguridad humana y formación ciudadana. Ambos modelos no solo orientan prácticas institucionales, sino que configuran determinadas concepciones sobre el conflicto, la autoridad y el rol formativo de la escuela.

Paralelamente, se advierte un desplazamiento desde la función pedagógica hacia procesos de legalización y psicologización de la vida escolar. En cuanto a la legalización, la política educativa chilena ha tendido a reforzar marcos normativos y dispositivos de fiscalización, consolidando una comprensión de la convivencia mediada por regulaciones, protocolos y procedimientos.

Respecto de la psicologización, **la evidencia muestra la consolidación de un trasfondo de continuidad evolutiva orientado a la retroalimentación de aprendizajes** (Molina, 2025, p.3), junto con una expansión de recursos vinculados al Aprendizaje Socioemocional (ASE). **Estos discursos, frecuentemente asociados a la psicología positiva, posicionan la felicidad como meta e ideal universal** (Vargas et al., 2025, p.181), desplazando el foco hacia el bienestar individual y, en ciertos casos, desanclándolo de sus determinaciones estructurales y colectivas.

Enfoque analítico

El presente trabajo tiene un carácter documental orientado a examinar la configuración discursiva de la política de convivencia escolar en Chile. Se adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, cuyo interés radica en comprender cómo se articulan, sedimentan y transforman los sentidos en los textos oficiales que regulan la convivencia en el sistema escolar.

El corpus está compuesto por cinco documentos normativos publicados entre 2002 y 2024, seleccionados por su relevancia en la definición y actualización de la política pública en la materia. Estos textos son abordados como producciones discursivas situadas, inscritas en contextos políticos y económicos específicos, y portadoras de determinadas racionalidades educativas.

El análisis se sustenta en el Análisis Interaccional del Discurso (AID) (Fontaines, & Martín, 2023), entendido como una perspectiva que permite examinar no solo el contenido explícito de los documentos, sino también sus posiciones enunciativas, relaciones intertextuales y condiciones de producción. En lugar de aplicar un procedimiento lineal, el trabajo se desarrolló mediante un movimiento analítico progresivo: primero, delimitando el corpus y sus unidades de análisis; luego, contextualizando los textos en el escenario sociopolítico chileno de las últimas dos décadas; posteriormente, identificando continuidades, desplazamientos y tensiones discursivas; y finalmente, interpretando las implicancias de dichas configuraciones para la sostenibilidad y orientación de la política de convivencia escolar.



El tratamiento del material se apoyó en herramientas de análisis de contenido (Cáceres, 2008), mediante la construcción de categorías analíticas; núcleos temáticos, subtemas-tópicos y códigos, que permitieron examinar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los textos. Este procedimiento permitió reconocer regularidades discursivas, énfasis recurrentes y silencios significativos, contribuyendo a una comprensión más compleja de las racionalidades que subyacen a la política de convivencia escolar en Chile. La matriz constituida por las categorías encontradas, queda registrada en la tabla 1.

Tabla 1

Matriz de categorías de análisis de niveles de intertextualidad en las políticas de convivencia escolar.

Núcleos temáticos	Subtemas-tópicos	Código
Intertextualidad en la Política de Convivencia Escolar – Principales rasgos del fenómeno en el corpus	Cita directa	A1
	Cita indirecta	A2
	Persona o documento	A3
	Comentario evaluativo	A4
	Uso de frases asociados a personas, grupos o documento	A5
	Uso de lenguaje característico.	A6
La intertextualidad por ámbitos educativos – contexto sociocognitivo.	pedagógico curricular	A7
	organizativo-administrativo	A8
	socio-comunitario	A9

Fuente: Elaboración propia

Se analizaron cinco documentos institucionales “Políticas Nacional de Convivencia Escolar”, todos fueron revisados a texto completo, considerando su estructura, contenido y discursos que son reconocidos por los hablantes (Bolívar, 2024).

Para evidenciar la intertextualidad presente en los cinco textos de políticas de convivencia educativa 2022-2024, se presenta el contenido extraído desde el corpus analizado:

A1.- Intertextualidad en citas directas en las políticas de convivencia escolar chilenas. En efecto, en las versiones se recurre a textos anteriores, desde su primera versión en el año 2002. Donde está la citación directa del “Informe Delors” de UNESCO y fuentes de organizaciones internacionales que se evidencia desde sus inicios hasta la actualidad, considerando que la primera versión realiza la siguiente cita directa del artículo n°1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: **Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros** (MINEDUC, 2002, p.40). Este artículo, es la base del trato respetoso y amable que se transcribe hasta las orientaciones

actuales. Ahora bien, en la versión de 2024, se señala un segundo ejemplo de cita directa del Nuevo Contrato Social de UNESCO (2022), considerando: **Este nuevo contrato social debe basarse en los derechos humanos y en los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural. Debe incluir una ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad** (MINEDUC, 2024, p.8).

El uso de citación directa, puede corresponder a **estrategias que utilizan los sujetos para posicionar su voz y ejercer el liderazgo en la interacción** (Fontaines et al., 2023, p.676), que intencionalmente busca atenuar las resistencias en las comunidades escolares.

A2.- Intertextualidad en citas indirectas en las políticas de convivencia escolar.

En esta dimensión se registran citas indirectas en (MINEDUC 2011), correspondiendo la primera versión del año 2002 y a los Indicadores Otros Indicadores de Calidad (MINEDUC, 2013), develando la importancia de atender los aspectos no resueltos y avanzar en los criterios definidos sobre calidad educativa.

A3.- Intertextualidad referida a persona y/o documentos en políticas de convivencia escolar.

En las siguientes políticas de convivencia escolar, se hace mención tanto a la persona de Jacques Delors y su libro "La Educación Encierra un Tesoro" publicado por (UNESCO, 1996), organizando las bases de la educación del nuevo siglo. **Aprender a vivir juntos ha sido planteado por la Unesco como uno de los pilares de la educación para el siglo XXI**, (MINEDUC 2002, p.9). Seguidamente la actualización reitera el llamado a "Aprender a vivir juntos" es un anhelo planteado por la UNESCO para la educación del siglo XXI" (MINEDUC, 2011).

La siguiente política refuerza de entender el proceso de la educación considerando lo planteado por la UNESCO Propone una educación durante toda la vida (MINEDUC, 2015). Otro documento citado en la política de Convivencia Escolar, **corresponde a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social que se utilizan para evaluar la calidad de la educación en los establecimientos educacionales** (MINEDUC, 2019, p.12). La actual política de convivencia educativa 2024-2030, reconoce la perspectiva de la UNESCO, siendo el aprendizaje de la convivencia uno de los pilares para la educación integral (MINEDUC, 2024, p.28). Evidenciándose un predominio de teoría proveniente de organismos internacionales (Rodrigo, & Kesler, 2024), por sobre los documentos de origen local (Fontaines et al., 2023), pudiendo generar resistencias y dificultades en su apropiación.

A4.- Intertextualidad referida comentario evaluativo en las políticas de convivencia escolar.

Explícitamente se alude a la función orientadora tanto para el lector y sus respectivos usuarios: **Esta política cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia** (MINEDUC, 2002, p.22), seguidamente en tornos a fijar estándares, **Orientar y fortalecer los procesos de enseñanza y de gestión de la convivencia para el desarrollo de los ámbitos personal y social** (MINEDUC, 2019, p.8).

A5.- Intertextualidad referida frases asociados a personas, grupos o documentos.

En esta dimensión se registran citas de Jacques Delors, La Educación Encierra un Tesoro, UNESCO, la Declaración de los Derechos Humanos, entre otros, en las que aparece la intertextualidad en todos sus ámbitos

Intertextualidad referida al lenguaje en las políticas de convivencia escolar.

En relación al género discursivo, se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "el alumno", "el compañero" y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo)



para referirse a hombres y mujeres (MINEDUC, 2019). Seguidamente, la política actual agrega **priorizamos la utilización de un lenguaje no sexista e inclusivo, porque reconocemos las implicancias culturales y sociales de la lengua y sus usos** (MINEDUC, 2024, p.3).

Intertextualidad referida al ámbito pedagógico curricular en las políticas de convivencia escolar.

El análisis, permite destacar la voluntad manifiesta desde la primera política de convivencia escolar, de contar con la participación activa de profesores y profesoras, integrando la enseñanza de la convivencia en el aula: **Cabe destacar que aprender y hacer ejercicio cotidiano de habilidades socio afectivas que contribuyen al manejo de alternativas pacíficas de resolución de conflictos son contenidos, habilidades y actitudes que están integrados al currículum escolar** (MINEDUC, 2002, p.72).

El mismo texto, menciona formas de abordar un conflicto mediante la mediación, arbitraje y triangulación, invitando a la escuela a **analizar y definir procedimientos justos, transparentes e informados en el cotidiano vivir de la escuela** (MINEDUC, 2002, p.72). La versión de 2019, señala claramente la incidencia del trabajo pedagógico, en cuanto **la convivencia se enseña y se aprende, por lo tanto, es fundamental que las políticas públicas y planes de mejora consideren la necesidad de intencional la enseñanza y aprendizaje de los modos de convivir** (MINEDUC, 2019, p.6).

Intertextualidad referida al ámbito organizativo - administrativo en las políticas de convivencia escolar.

En el ámbito de la gestión educacional el propósito de la política viene a "dar organicidad y articulación a todos esos valiosos trabajos" (MINEDUC 2002:13) y busca ser una **herramienta que aporte a la gestión de la convivencia y a una toma de conciencia de todos los miembros de la comunidad educativa** (MINEDUC 2019, p.7).

Intertextualidad referida al ámbito socio-comunitario en las políticas de convivencia escolar.

La vinculación de la escuela con su contexto, es ampliamente deseable y desde la primera política de convivencia escolar se declara que la convivencia es **responsabilidad de todos los miembros y actores sin excepción** (MINEDUC, 2002, p.7). La versión de 2019, incentiva la **participación en las redes territoriales, donde es posible generar relaciones de colaboración entre distintos niveles y actores del sistema educativo** (MINEDUC. 2019, p.17). En este ámbito, Chile difiere de los hallazgos iniciales de Fierro y Hempel (2025) en México y otros estudios en Latinoamérica, considerando (Fontaines, 2023). Observado, de acuerdo a la evidencia aportada desde la intertextualidad una contribución consecutiva, con elementos conceptuales y estrategias para fortalecer el rol del profesor/a en la enseñanza de la convivencia educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, el análisis del corpus permite afirmar que las políticas de convivencia escolar en Chile emergen como respuestas institucionales frente a hechos de violencia escolar (MINEDUC, 2002) y a transformaciones

sociales, culturales y tecnológicas que impactan directamente la vida escolar (MINEDUC, 2011). Desde una perspectiva educativa, estas políticas no solo regulan conductas, sino que configuran marcos de sentido sobre cómo enseñar y aprender a convivir. En ellas coexisten, tal como señalan Fierro y Carbajal (2021), al menos dos paradigmas: uno vinculado a la seguridad pública, con énfasis en el control y la sanción; expresado en reglamentos rígidos y modelos



punitivos, y otro asociado a la seguridad humana, orientado a la participación y la construcción democrática de la convivencia.

Si bien ambos enfoques están presentes, el análisis intertextual evidencia una supremacía del paradigma de seguridad pública, junto con una fuerte incidencia de marcos teóricos exógenos. Desde el Análisis Interaccional del Discurso (AID), el texto se comprende como artefacto cultural (Bolívar, 2024) y espacio de interacción social, donde la política adquiere valor formativo y orientador (Fontaines et al., 2023).

En segundo lugar, respecto del objetivo de analizar la intertextualidad en cinco versiones de la política (2002–2024), se constata una alta presencia de referencias directas e indirectas al Informe Delors (1996) de la UNESCO, especialmente en las versiones 2011 y 2024. Ello permite afirmar que Chile cuenta con una política de convivencia educativa que ha sido actualizada en cuatro oportunidades, manteniendo núcleos conceptuales persistentes. No obstante, también se observa un retorno reiterado a problemáticas ya planteadas en 2002, como la ética de la sustentabilidad, la defensa de los derechos humanos y la integración multicultural (MINEDUC, 2002). La actual política retoma estos principios desde la “ética del cuidado” (MINEDUC, 2024, p.18), evidenciando continuidades discursivas que, pese a su reformulación, no logran aún traducirse plenamente en transformaciones estructurales.

La persistencia de violencia escolar, reconocida por el Centro de Estudios Públicos (CEP, 2024), confirma que los desafíos educativos siguen vigentes y que la dimensión ética de la convivencia continúa siendo una tarea pedagógica pendiente.

En tercer lugar, la discusión sobre una eventual legalización o psicologización de la convivencia requiere matices. A la luz de la intertextualidad y del análisis contextual (González, 2023), la regulación normativa puede entenderse no solo como control, sino también como reconocimiento de la institucionalidad educativa y como soporte para la acción pedagógica. En esta línea, Fierro y Hempel (2025) destacan que la claridad institucional puede facilitar el ejercicio del rol docente y la implementación de estrategias formativas (como los planes de mejora) orientadas a fortalecer el clima de aula y los aprendizajes. El liderazgo directivo, como advierte Villarroel (2024), resulta clave para articular gestión y pedagogía, evitando que la convivencia quede subordinada exclusivamente a indicadores de desempeño.

Sin embargo, no puede descartarse que, en la práctica escolar, la presión por resultados estandarizados haya desplazado la centralidad formativa de la convivencia (Fierro, 2017). Desde una mirada educativa, el desafío consiste en reponer el vínculo pedagógico como núcleo del convivir y aprender, asegurando que la política pública no permanezca como texto prescriptivo, sino que se encarne en prácticas profesionales coherentes con una educación democrática, inclusiva y socialmente justa.



REFERENCIAS

- Alvarado-Borgoño, M. (2025). La intertextualidad como camino a la comprensión desde una perspectiva latinoamericana. *Cinta de moebio*, (83), 16-30. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2025000200002>
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2021). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of Educational Change*, 24, 49-76. <https://www.researchgate.net/publication/353730886>
- Bolívar, A. (2024). Un método lingüístico, interaccional y crítico en el análisis del discurso Latinoamericano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(42), 93-110. <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17508>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Cárcamo Vásquez, H. (2015). La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria. *Política y sociedad*, 52(3), 845-867. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n3.46311
- Carmona, C. A., García-Arnau, A., & Vázquez-Cupeiro, M. S. (2023). ¿Qué es la desigualdad educativa? Divergencias y continuidades en las grandes reformas educativas en España. *Education Policy Analysis Archives*, 31(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8021>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Fierro, C. (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. COMIE, Actas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 126-147.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). School convivencia: Reviewing the concept. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica*, (57). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro, C., & Fortoul, B. (2022). "Mejorar la convivencia": una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15-45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100015&lng=es&tlng=es

- Fierro, C., & Hempel, C. (2025). ¿Entre la espada y la pared? Tensiones y marcos de referencia docentes frente a las políticas públicas de convivencia. *Education Policy Analysis Archives*, 33(6). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8272>
- Fierro, M. C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Muñoz-Ledo, M. J. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.005>
- Fontaines, T., & Martín, V. (2023). El análisis interaccional del discurso: una propuesta para la investigación social. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 669-681. <https://doi.org/10.21500/22563202.6415>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- González, E. A., Figueroa, M. U., & Montané, M. M. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Praxis educativa*, 16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.117368.034>
- González-Corporán, F. (2023). Intertextualidad como estrategia para la comprensión escrita en el nivel crítico. In *Congreso Caribeño de Investigación Educativa* (Vol. 3, pp. 111-116).
- Hattie, J., & Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: FEEDBACK*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Larenas, C. V. (2020). Gestión colaborativa de conflictos desde el enfoque de la paz positiva de Galtung. *Perspectivas: revista de trabajo social*, (36), 195-215. <https://doi.org/10.29344/07171714.36.2488>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 96-129. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez G. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2002). Política de Convivencia Escolar. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2100>
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2011). Política de Convivencia Escolar (Documento Síntesis). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2098>
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2015). Política de Convivencia Escolar. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2019). Política de Convivencia Escolar. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>



- Molina, G. (2025). La psicologización de la educación. *Pedagogía y Saberes*, (63), 33-44. <https://doi.org/10.17227/pys.num63-22433>
- Rodrigo, L., & Kesler, A. (2024). Las habilidades socioemocionales en los programas de evaluación de la educación. Discursos internacionales y experiencias locales. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 13(2). <https://doi.org/10.14393/repod-v13n2a2024-73295>
- Salgado, E. (2019). *Los estudios del discurso en las ciencias sociales*. UNAM. <https://lumen.uv.mx/resources/files/documents/2021/8/17/5341/d601e854-1063-431c-9fe4-f1b8of4c9741.pdf>
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Editorial: CEPAL
- Vargas-Pérez, S., Etcheberrigaray-Torres, G., Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Oyarzo-Alfaro, M., & Assaél-Budnik, J. (2025). La psicologización en la "Bitácora del autocuidado docente": los discursos sobre bienestar y trabajo del MINEDUC de Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 177-206. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.007>
- Villarroel, C. (2024). La evolución de las políticas educativas hacia el Modelo de Gestión de Calidad en Chile: Una revisión bibliográfica en base a su interrelación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 153-171. <https://dx.doi.org/10.4067/50718-07052024000100153>