



EL PROYECTO “ESCUELAS PROTEGIDAS” Y LA POLÍTICA ZIGZAGUEANTE DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE

UN EXAMEN DE LO QUE EL PROYECTO DE LEY REVELA SOBRE VEINTICINCO AÑOS DE POLÍTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE

Carmen Gloria Zúñiga G., Facultad de Educación UC, Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

Este Policy Brief examina “Escuelas Protegidas” como manifestación reciente de un patrón de política pública zigzagueante que el Estado chileno ha sostenido durante veinticinco años en materia de convivencia escolar. Desde 2002, el Estado chileno ha producido al menos ocho instrumentos normativos sobre violencia escolar y convivencia. Lo excepcional no es esa cifra, sino que la sucesión no constituye una trayectoria unificada, mostrando una oscilación entre enfoques contrapuestos: cada gobierno ha elaborado su propio marco como si los precedentes no existieran. El proyecto “Escuelas

Protegidas” se presentó seis días después de la promulgación de la Ley N° 21.809 —impulsada por el mismo gobierno y con disposiciones opuestas— y es la manifestación más reciente de este patrón. El análisis identifica cuatro ausencias estructurales transversales al signo político del gobierno de turno: ausencia de política de Estado, de evaluación sistemática, de financiamiento específico y de diálogo con la evidencia empírica disponible. La tesis del documento es que interrumpir este ciclo constituye, en sí misma, una decisión sustantiva de política pública.

ENFOQUE

- Análisis comparado de ocho instrumentos normativos sobre violencia escolar y convivencia producidos en Chile entre 2002 y 2026, clasificados según enfoque predominante (formativo, preventivo, mixto, control y sanción), con el fin de identificar patrones estructurales transversales al signo político del gobierno que los impulsa.
- Análisis del proyecto “Escuelas Protegidas” (2026) en cuatro dimensiones: diagnóstico que lo sustenta, evidencia internacional comparada sobre las medidas que propone, precedente nacional más cercano —la Ley N° 21.128 “Aula Segura” a partir del informe de la Defensoría de la Niñez (2022)— y articulación con la Ley N° 21.809 promulgada semanas antes.

Para citar: Zúñiga, C. G. (2026). *El proyecto “Escuelas Protegidas” y la política zigzagueante de convivencia escolar en Chile. Un examen de lo que el proyecto de ley revela sobre veinticinco años de políticas de convivencia escolar en Chile (CEPPE Policy Briefs, N° 42)*. Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Disponible en <https://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n42.pdf>

PRINCIPALES RESULTADOS

- La trayectoria normativa chilena sobre convivencia escolar exhibe cuatro ausencias que se repiten independientemente del signo político del gobierno de turno: ausencia de política de Estado, de evaluación sistemática, de financiamiento específico y de diálogo con la evidencia empírica disponible.
- El proyecto “Escuelas Protegidas” reproduce las cuatro ausencias: sus medidas no tienen los efectos preventivos que el debate público les atribuye, los dispositivos con respaldo empírico están ausentes, y el informe financiero declara que no implicará un mayor gasto fiscal.
- El proyecto otorga la misma respuesta a tipos de violencia que la investigación trata por separado. Tratar la violencia cotidiana y la violencia planificada con las mismas herramientas produce respuestas que no funcionan para ninguno.
- El precedente más cercano, la Ley “Aula Segura” (2018), terminó aplicándose precisamente a la población que decía proteger: entre 2019 y 2020 se activaron 1.135 procesos sancionatorios, la mitad en educación básica, y la causal más frecuente no fue la agresión física (19%) sino la “transgresión reiterada de normas” (43%).

RECOMENDACIONES

- No continuar con la tramitación del proyecto “Escuelas Protegidas”. Interrumpir el ciclo zigzagueante es, en sí mismo, una decisión sustantiva de política pública.
- Si el proyecto avanzara, resolver explícitamente las contradicciones con la Ley N° 21.809 en al menos tres puntos: i) la coexistencia del coordinador de convivencia con las nuevas atribuciones disciplinarias del docente; ii) el aprendizaje socioemocional en paralelo al endurecimiento sancionatorio; y iii) la prohibición de ocultamiento facial frente a una ley que entiende la convivencia como práctica deliberativa.
- Garantizar una evaluación encargada a una entidad efectivamente independiente del Ejecutivo, con plazos y mediciones distintos para dos preguntas que la expresión genérica “evaluación externa” no garantiza separar: qué medidas se aplicaron, en qué tipo de escuelas y con qué frecuencia, y si esas medidas redujeron la violencia.
- Asumir un compromiso presupuestario nuevo dirigido a los dispositivos que la evidencia identifica como efectivos: equipos psicosociales con dotación mínima por matrícula, tiempo docente para programas de aprendizaje socioemocional, y formación de los equipos que ejecutan protocolos de evaluación conductual de amenazas.
- Condicionar la aplicación de cada medida a hallazgos específicos del diagnóstico periódico de convivencia que la Ley 21.809 ya ordena hacer. Aplicarlas de manera uniforme concentra los efectos negativos en las escuelas con menor capacidad institucional.

I. CONTEXTO Y ANTECEDENTES

El 27 de marzo de 2026, ocurrió una tragedia inédita en el sistema educativo chileno: por primera vez, un estudiante dio muerte a un profesor durante la jornada escolar. En la ciudad de Calama, un joven de 18 años atacó con un arma blanca a una inspectora, provocándole la muerte, hiriendo además a otra docente y a varios compañeros. El Ministerio Público indicó que el ataque fue planificado.

En respuesta a esta tragedia, el 7 de abril de 2026, el gobierno presentó el proyecto de ley “Escuelas Protegidas”, que incorpora la revisión de mochilas y pertenencias, amplía las facultades docentes para aplicar medidas disciplinarias, prohíbe vestimentas que oculten el rostro, propone la pérdida de la gratuidad universitaria para estudiantes condenados por delitos de violencia y agrava las penas por interrupciones de clases. Actualmente, la iniciativa se encuentra en su segundo trámite constitucional en el Senado. Durante la tarde del jueves 14 de mayo de 2026, la Comisión de Educación concluyó la votación de las indicaciones y despachó el proyecto a la Sala. Con ello, la propuesta quedó lista para ser votada en general y en particular por el pleno del Senado en la sesión convocada para la tarde del lunes 18 de mayo.

Lo que llama la atención no es la reacción del gobierno ante la emergencia, sino que entre el ataque en Calama y la presentación del proyecto, se publicó en el Diario Oficial la Ley N° 21.809 sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas, con un espíritu predominantemente formativo y opuesto al del nuevo proyecto.

Este Policy Brief analiza el proyecto “Escuelas Protegidas” como manifestación reciente de un patrón que el Estado chileno ha sostenido durante veinticinco años: una legislación sobre convivencia escolar que oscila entre enfoques contrapuestos sin acumular aprendizajes entre un instrumento y otro. La sección siguiente reconstruye esa trayectoria normativa e identifica cuatro ausencias estructurales transversales al signo político del gobierno de turno; la tercera examina el proyecto a la luz de la evidencia comparada y del precedente más cercano, la Ley “Aula Segura”; la última presenta conclusiones y recomendaciones aplicables al actual proceso de tramitación legislativa.

2. VEINTICINCO AÑOS DE LEGISLACIÓN ZIGZAGUEANTE SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR: ¿QUÉ MUESTRA LA TRAYECTORIA?

La legislación chilena ha producido, desde 2002, al menos ocho instrumentos normativos sobre violencia escolar y convivencia.

Lo que es excepcional no es esa cifra, sino que la sucesión no constituye una trayectoria unificada, mostrando una oscilación o “zigzag” entre enfoques contrapuestos. El patrón chileno no es un caso aislado en la región: Morales y López (2019) muestran que las políticas de convivencia escolar en América Latina han operado bajo perspectivas distintas que rara vez se articulan entre sí; lo particular del caso chileno es la frecuencia con la que estas perspectivas se reemplazan mutuamente.

Los instrumentos producidos en estos veinticinco años pueden agruparse en cuatro enfoques predominantes:

- **Formativo:** Concibe la convivencia como una dimensión pedagógica del proceso educativo, construida a partir de la participación, del desarrollo socioemocional y de la formación ciudadana. La intervención frente al conflicto es pedagógica antes que disciplinaria. Incluye instrumentos centrados tanto en la deliberación democrática como en la inclusión y el bienestar.
- **Preventivo:** Opera por anticipación y por el fortalecimiento de factores protectores, antes que por vigilancia o sanción. Incluye intervenciones administrativas que reinterpretan normas para evitar mecanismos de control físico y políticas que articulan la prevención con la formación pedagógica.
- **Mixto:** Coexisten en un mismo instrumento dos lógicas: una formativa (planes pedagógicos, equipos psicosociales, coordinador de convivencia) y otra sancionadora (tipificación de conductas, sanciones). La proporción entre ambas varía según el instrumento: en la Ley 20.536 conviven sin una articulación clara; en la Ley 21.809, los elementos formativos predominan sobre los sancionadores.
- **Control y sanción:** Concibe la convivencia primariamente como un problema de seguridad, abordable mediante mecanismos rápidos de detección, sanción y disuasión. La rapidez sancionatoria, la visibilidad de la consecuencia y la externalización del estudiante infractor son los rasgos definitorios.

La tabla 1 a continuación clasifica los ocho instrumentos según cuál de estos enfoques predomina en cada uno. La alternancia es visible: en menos de una década el péndulo se mueve de “control y sanción” (Aula Segura, 2018) a “preventivo” (Dictamen N° 65, 2022) y vuelve a “control y sanción” (Escuelas Protegidas, 2026).

Tabla 1. Instrumentos normativos sobre violencia escolar y convivencia en Chile, 2002–2026

INSTRUMENTO	AÑO	GOBIERNO	ENFOQUE PREDOMINANTE
Política de Convivencia Escolar	2002	Lagos	Formativo
Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar	2011	Piñera I	Mixto
Política Nacional de Convivencia Escolar	2015	Bachelet II	Formativo
Ley N° 21.128 “Aula Segura”	2018	Piñera II	Control y sanción
Dictamen N° 65 Superintendencia	2022	Boric	Preventivo
Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030	2024	Boric	Preventivo
Ley N° 21.809 Convivencia, Buen Trato y Bienestar	2026	Boric / Kast	Mixto
Proyecto “Escuelas Protegidas”	2026	Kast	Control y sanción

Fuente: Elaboración propia

Pese al zigzag entre enfoques, el recorrido normativo revela ausencias que se repiten independientemente del signo político del gobierno de turno. Más allá de qué matriz adopta cada gobierno, los ocho instrumentos comparten cuatro vacíos estructurales: ausencia de política de Estado, de evaluación sistemática, de financiamiento específico y de diálogo con la evidencia empírica disponible. Estas ausencias se desarrollan en los apartados siguientes.

Ausencia de política de Estado

Una política de Estado supone continuidad institucional, acumulación de aprendizajes y articulación entre instrumentos sucesivos. La trayectoria chilena en materia de convivencia escolar carece de los tres rasgos: cada gobierno ha elaborado su propio marco normativo como si los precedentes no existieran. Ascorra, Carrasco, López y Morales (2019) ya documentaban que en Chile coexistían cuerpos legales con «lógicas contrapuestas» sin articulación entre sí. El análisis de Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2013) sobre los paradigmas antagónicos de la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar de 2011 confirmaba el mismo diagnóstico. Carrasco, López y Estay (2012) habían advertido, sobre la misma Ley 20.536, que la coexistencia de lógicas contrapuestas no era una falla técnica, sino una característica estructural del modo en que Chile legisla sobre la convivencia. Quince años después, la observación sigue vigente.

Ausencia de evaluación sistemática

Un componente central del patrón de legislar sin memoria es la omisión de la evaluación oficial. Ni la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar (2011), ni la Política Nacional de Convivencia Escolar de 2015, ni la Ley 21.128 de Aula Segura de 2018 fueron sometidas a análisis de impacto que pudiera informar su revisión o reemplazo. Lo que conocemos sobre su operación proviene de investigaciones académicas independientes y del informe de la Defensoría de la Niñez (2022) sobre Aula Segura, que documenta 1.135 procesos sancionatorios concentrados en educación básica, cuya causal más frecuente es la transgresión de normas (43%), superando a la

agresión física (19%). Esta evidencia existe y es accesible: que no sea incorporada en las nuevas iniciativas legislativas sugiere que la evaluación sistemática no está concebida como requisito de política pública, sino como opcional.

Ausencia de financiamiento específico

La Ley 20.536 (2011) creó la figura del encargado de convivencia sin asignación presupuestaria alguna. La Ley 21.809 de Convivencia, Buen Trato y Bienestar (2026) crea el cargo de coordinador con jornada completa y dedicación exclusiva, pero su financiamiento depende de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial, es decir, de recursos preexistentes que compiten con otras necesidades del establecimiento. El informe financiero del proyecto “Escuelas Protegidas” declara expresamente que su implementación se realizará con cargo a los recursos vigentes de los establecimientos y que no implicará un mayor gasto fiscal. El patrón es consistente: en veinticinco años, el Estado ha creado obligaciones crecientes en materia de convivencia escolar sin asignar recursos nuevos para cumplirlas.

Ausencia de evidencia empírica

Los fundamentos de los instrumentos sobre convivencia escolar no han incorporado de manera sistemática la evidencia internacional disponible. La Ley 20.536 (2011) se promulgó cuando ya existían programas con décadas de evaluación como Olweus o KiVa (Kärnä et al., 2011). Aula Segura (2018) se diseñó sin diálogo visible con la literatura sobre los efectos de las sanciones inmediatas. Escuelas Protegidas (2026) propone la revisión de mochilas, la presencia policial y el endurecimiento sancionatorio, sin incorporar la evidencia convergente que documenta que estas medidas no previenen la violencia, pero concentran sanciones en estudiantes vulnerables (Fisher et al., 2023; National Academies, 2025; Sorensen et al., 2023). El patrón sugiere escasa permeabilidad del ciclo legislativo ante la evidencia disponible, una debilidad estructural que ha sido transversal a los distintos gobiernos.

3. ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROYECTO ESCUELAS PROTEGIDAS

El problema del diagnóstico parcial

La primera observación técnica es que el proyecto otorga la misma respuesta a tipos de violencia que la investigación trata por separado. La violencia cotidiana —peleas, acoso entre pares, agresiones a docentes— es un problema extendido: las denuncias por maltrato a adultos de la comunidad educativa han aumentado sostenidamente en los últimos años (441 casos en 2023, 536 casos en 2025 y 716 casos en 2024) (Superintendencia de Educación, 2026). La violencia planificada —como el ataque en Calama— es esporádica pero grave, con características propias: se planifica durante meses, el atacante muestra señales observables, y los mecanismos de contagio mediático pueden multiplicar los eventos (Vossekuil et al., 2002). Las cinco medidas del proyecto están concebidas para responder a la violencia planificada, pero operarán sobre la cotidianidad de todas las escuelas. Tratar ambos tipos de violencia con las mismas herramientas produce respuestas que no funcionan para ninguno.

Lo que muestra la evidencia comparada

Una revisión sistemática reciente sobre presencia policial en escuelas (Fisher et al., 2023) encuentra una asociación consistente entre dicha presencia y el aumento de sanciones disciplinarias, con efectos poco claros sobre el crimen real y con impactos desproporcionados en estudiantes de minorías y bajos ingresos. Un estudio sobre el universo de escuelas secundarias de Estados Unidos (Sorensen et al., 2023) confirma que la presencia de oficiales escolares no previene incidentes con armas, pero sí incrementa significativamente las suspensiones y los arrestos. Un estudio sobre 133 tiroteos masivos (Peterson et al., 2021) encontró que la tasa de mortalidad fue casi tres veces mayor cuando había un oficial armado presente. La conclusión de esta literatura no es que las escuelas no deban contar con protocolos de seguridad, sino que las medidas de control físico no tienen los efectos preventivos que se les atribuyen públicamente — y producen efectos colaterales medibles en el ambiente escolar.

El espejo de Aula Segura

Un excelente predictor de cómo puede funcionar “Escuelas Protegidas” en la práctica es la experiencia con la Ley N° 21.128 “Aula Segura” (2018). El informe de la Defensoría de la Niñez (2022) documentó que entre 2019 y 2020 se activaron 1.135 procesos sancionatorios en 576 establecimientos: la mitad se aplicó en educación básica, incluidos alumnos de primer año. La causal más frecuente no fue la agresión física (19%) sino la “transgresión reiterada de normas” (43%). No obstante, este documento no figura entre los antecedentes invocados por el Ejecutivo para impulsar el proyecto actual.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Recomendación principal: no continuar la tramitación del proyecto. Lo que el análisis precedente arroja no es un balance neutro. Las medidas que propone “Escuelas Protegidas” no tienen los efectos preventivos que el debate público les atribuye; los dispositivos con respaldo empírico están ausentes; y el precedente chileno más cercano, Aula Segura, terminó aplicándose precisamente a la población que decía proteger. Aprobar una nueva ley en estas condiciones no corrige el ciclo de veinticinco años que este documento examina:

lo prolonga. La recomendación que se desprende de la evidencia disponible es, por tanto, no continuar con la tramitación. Interrumpir el ciclo zigzagueante es, en sí mismo, una decisión sustantiva. La Ley N° 21.809 fue promulgada hace pocas semanas, no ha entrado en plena vigencia, no ha sido evaluada y, en muchos establecimientos, ni siquiera ha llegado al conocimiento operativo de los equipos directivos.

Sin embargo, y en caso de que el proyecto avance, se proponen cuatro condiciones mínimas que se sugieren tener en cuenta a la hora de legislar. Es importante indicar que estas cuatro condiciones no constituyen un programa de mejora del proyecto, sino el conjunto mínimo de restricciones que evitarían que las ausencias documentadas en estos veinticinco años se repitieran.

4.1. RESOLVER EXPLÍCITAMENTE LAS CONTRADICCIONES CON LA LEY N° 21.809 (2026)

Lo que el debate requiere es una respuesta concreta sobre al menos tres puntos de conflicto: cómo coexisten un coordinador de convivencia con dedicación exclusiva (Ley 21.809) y las nuevas atribuciones disciplinarias inmediatas del docente; cómo se sostiene el aprendizaje socioemocional como dispositivo formativo en paralelo a un endurecimiento sancionatorio; y qué hacer con la prohibición de ocultamiento facial frente a una ley que entiende la convivencia como práctica deliberativa.

4.2. EVALUACIÓN INDEPENDIENTE, CON PLAZOS Y MEDICIONES DISTINTOS

Una ley sobre violencia escolar no se evalúa igual con el paso del tiempo. Transcurridos dos años, se puede saber qué medidas efectivamente se aplicaron, en qué tipo de escuelas y con qué frecuencia. Saber si las medidas redujeron la violencia es una pregunta distinta, que requiere series temporales más largas y, en rigor, contrafactuales. Cualquier evaluación seria de “Escuelas Protegidas” tiene que distinguir entre ambas, sostener un plazo razonable para cada una, encargarse a una entidad efectivamente independiente del Ejecutivo, y publicar tanto la metodología como los datos. La expresión genérica “evaluación externa”, que ha figurado en proyectos anteriores, no garantiza ninguno de esos elementos.

4.3. FINANCIAMIENTO ADICIONAL

La Ley 21.809 paga al coordinador de convivencia con cargo a la Subvención Escolar Preferencial — es decir, con recursos ya comprometidos con otras necesidades del establecimiento. El informe financiero de “Escuelas Protegidas” declara que no implicará un mayor gasto fiscal, lo que, en la práctica, significa que las nuevas obligaciones serán absorbidas por los recursos vigentes de las escuelas. Esto repite, casi textualmente, el patrón descrito a lo largo de este documento: leyes que crecen en exigencia sin aumentar el presupuesto. Romper ese patrón implica un compromiso presupuestario nuevo, dirigido a los dispositivos que la evidencia identifica como efectivos: equipos psicosociales con dotación mínima por matrícula, condición necesaria para construir conexión escolar (Rose et al., 2024; Varela et al., 2022); tiempo docente asignado a programas de aprendizaje socioemocional con condiciones para implementarlos bien (Cipriano et al., 2023); y formación de los equipos que ejecutan los protocolos de evaluación conductual de amenazas (Maeng, Cornell y Huang,

2020; DePaoli y Loewe, 2025).

4.4. APLICACIÓN CONDICIONADA AL DIAGNÓSTICO QUE LA LEY 21.809 YA MANDATA

La revisión de mochilas, la prohibición del ocultamiento facial y la presencia policial son medidas que, según la evidencia comparada, producen efectos muy distintos según el establecimiento en el que se apliquen. Aplicarlas de manera uniforme, como lo exige el proyecto en su redacción actual, concentra los efectos negativos en las escuelas con menor capacidad institucional, que, a su vez, acogen a estudiantes con un alto índice de vulnerabilidad escolar (López et al., 2023). Dicha concentración refleja lo ocurrido con “Aula Segura” entre 2019 y 2020, documentado por la Defensoría de la Niñez. La Ley 21.809 ya ordena que cada establecimiento realice un diagnóstico periódico de convivencia. Crear un nuevo trámite para “Escuelas Protegidas” sería duplicar ese instrumento y, además, exigir capacidades que las escuelas más vulnerables no tienen. La salida razonable es atar la aplicación de cada medida a hallazgos específicos del diagnóstico ya existente: qué nivel de conflictividad habilita cada medida, con qué intensidad y durante cuánto tiempo.

En definitiva, el análisis muestra que el sistema político chileno ha legislado ocho veces en veinticinco años sobre convivencia escolar. Ninguna de esas leyes ha sido evaluada oficialmente, ni ha sido financiada de manera específica. Ninguna ha dialogado realmente, en sus fundamentos, con la investigación nacional o internacional que el propio Estado ha financiado. El proyecto “Escuelas Protegidas”, en su forma actual, sería el noveno instrumento de este ciclo. Que llegue o no a serlo depende de lo que se decida en los próximos meses.

REFERENCIAS:

- » Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., y Morales, M. (2019). Policies for school climate in an era of accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 27(31). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- » Carrasco, C., López, V., y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31–55. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- » Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., et al. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- » Defensoría de la Niñez. (2022). *Informe de Política Pública N° 2: Total de causas por Aula Segura aplicadas durante 2019 y 2020*. Santiago de Chile.
- » DePaoli, J. L., y Loewe, S. B. (2025). Keeping schools safe? The research on behavioral threat assessments. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/808.437>
- » Fisher, B. W., Petrosino, A., Persson, H., et al. (2023). School-based law enforcement strategies to reduce crime, increase perceptions of safety, and improve learning outcomes in primary and secondary schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1360>
- » Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., y Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- » López, V., Ortiz Mallegas, S., Morales, M., y Yáñez-Urbina, C. (2023). Convivencia escolar as a practice of inclusion/exclusion in Chilean schools. *Globalization, Societies and Education*, 23(2), 526–542. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>
- » Magendzo, A., Toledo, M. I., y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- » Maeng, J., Cornell, D., y Huang, F. (2020). Student threat assessment as an alternative to exclusionary discipline. *Journal of School Violence*, 19(3), 377–388. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1707682>
- » Morales, M., y López, V. (2019). Convivencia escolar policies in Latin America. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- » National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2025). School active shooter drills: Mitigating risks to mental, emotional, and behavioral health. *The National Academies Press*. <https://doi.org/10.17226/29105>
- » Peterson, J., Densley, J., y Erickson, G. (2021). Presence of armed school officials and fatal and nonfatal gunshot injuries during mass school shootings, United States, 1980–2019. *JAMA Network Open*, 4(2). [doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.37394](https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.37394)
- » Rose, I. D., Lesesne, C. A., Sun, J., et al. (2024). The relationship of school connectedness to adolescents' engagement in co-occurring health risks: A meta-analytic review. *Journal of School Nursing*, 40(1), 58–73. <https://doi.org/10.1177/10598405221096802>
- » Sorensen, L. C., Avila-Acosta, M., Engberg, J. B., y Bushway, S. D. (2023). The thin blue line in schools: New evidence on school-based policing across the U.S. *Journal of Policy Analysis and Management*, 42(4), 941–970. <https://doi.org/10.1002/pam.22498>
- » Superintendencia de Educación, Unidad de Estadísticas y Estudios. (2026). *Denuncias por convivencia escolar años 2022 a 2025* (Minuta 2601-UEE).
- » Varela, J., Muñoz, G., Reschly, A. & Melipillán, R. (2022). Bullying behavior and school bonding for predicting student engagement among Chilean adolescents. *Journal of School Violence*, 21(3), 327–341. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2098501>
- » Vossekui, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., y Modzeleski, W. (2002). *The final report and findings of the Safe School Initiative*. U.S. Secret Service and U.S. Department of Education.

ACERCA DE CEPPE-UC

CEPPE UC tiene como misión prioritaria realizar investigación sobre políticas y prácticas en educación, para contribuir al desarrollo del sistema educativo chileno. El Centro busca mejorar la base de evidencia con que la sociedad y las instituciones educativas cuentan para comprender y responder a las demandas educacionales del país.

En particular, CEPPE UC impulsa una amplia agenda de proyectos de investigación, tanto avanzada como aplicada, que abordan problemas estratégicos de la educación chilena desde una perspectiva multidisciplinaria.

ACERCA DE LA SERIE POLICY BRIEFS

Esta serie busca contribuir a la difusión del conocimiento y la promoción del debate educacional entre los actores relevantes. Sus números contienen los principales hallazgos de investigaciones avanzadas y aplicadas realizadas en el Centro desde el año 2010.

Para contribuir al debate educacional en marcha, la serie ofrece al público –tanto masivo como especializado– evidencia acotada y de fácil consulta, en un formato breve y accesible.

La producción académica del Centro es variada y se encuentra disponible en distintos formatos, que se pueden encontrar en el sitio web institucional www.ceppeuc.cl.

OTRAS PUBLICACIONES

Entre ellos destacan:

- Libros Ediciones UC. Colección en Educación CEPPE UC.

La Colección se ha propuesto como objetivo la comunicación de nuevas ideas, hallazgos y evidencias en un lenguaje accesible, para contribuir desde la academia a la discusión y propuestas de políticas públicas en educación.

- Artículos académicos.

CEPPE UC genera investigación educacional de excelencia, publicando en revistas académicas de alto impacto tanto nacionales como internacionales en una gama amplia de áreas y disciplinas de la investigación educacional.



Centro UC

Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación - CEPPE

Campus San Joaquín Universidad Católica 3°Piso Edificio Decanato de Educación Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile Teléfono: (562) 235 413 30 www.ceppeuc.cl



ceppe@uc.cl



[/ceppeuc](https://www.facebook.com/ceppeuc)



[@ceppe_uc](https://twitter.com/ceppe_uc)



[@ceppe_uc](https://www.instagram.com/ceppe_uc)



[CEPPE UC](https://www.linkedin.com/company/ceppe-uc)