



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
Facultat de Ciències de l'Educació
Doctorat en Educació

TESIS DOCTORAL

Las prácticas pedagógicas que realizan los Asistentes de la Educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia.

José Saúl Bravo Gallegos

Tesis dirigida por:
Dr. Josep María Asensio Aguilera (UAB)

VALPARAÍSO, CHILE, DICIEMBRE DE 2015

AGRADECIMIENTOS

Para la realización de este trabajo, es necesario tomar en cuenta el aporte de todas las personas que, con su contribución directa o indirecta, han colaborado al esfuerzo propio del investigador, y que por distintas razones afectas con el suscrito, o de compromiso con el objetivo de la investigación, han participado en este proyecto, destacando que sin la comprensión, la colaboración, el apoyo o la simple acogida -de ellos y ellas-, no sería posible sacar adelante estas tareas. Más aún, cuando se trata de una investigación doctoral, que pueda generar nuevas líneas de estudio que estimulen a otros a indagar en los temas sociales que se hacen relevantes para construir una mejor sociedad.

Primero, doy gracias a Dios y a mi familia, por crearme y criarme, amarme y acompañarme, dándome las fuerzas y respaldo en los momentos de flaqueza respecto de la continuidad de estos estudios, para que pudiera perseverar hasta llegar a la defensa exitosa de la investigación realizada.

En segundo lugar, al personal docente del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, encabezado por el Director de esta Tesis, Dr. Josep María Asensio Aguilera y por el Director del Programa Educación y Sociedad, del Doctorado en Ciencias de la Educación, Dr. Jaume Sarramona López, quienes, con su valiosa e irremplazable orientación, lograron que esta iniciativa académica, realizada en las antípodas de Cataluña, al fin del mundo, en Chile, pese a las aguas turbulentas de mares remotos, pudiese llegar a buen puerto. También me permito agradecer a mis compañeros (as) de Doctorado, en especial a Julio, Lina y Wendy, por su constante apoyo y aliento para terminar con este cometido académico.

En tercer lugar, un agradecimiento especial a los dirigentes del Sindicato de Asistentes de la Educación de Valparaíso (SITECOVA), quienes, con su constante impulso y apoyo, respetando siempre la autonomía de la investigación, nunca dejaron de confiar en que ella era posible y necesaria de ejecutar; su colaboración fue clave para acceder a las fuentes elegidas bajo estrictos parámetros propios de la investigación, sin por ello dejar de mencionar la gratitud hacia las autoridades de todas las escuelas donde debimos realizar trabajo de campo. Asimismo, al Estado de Chile, que el año 2004 instituyó la Beca de Estudios Monseñor Valech, que permitió reparar en parte a las víctimas de la violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura de Pinochet; beneficio que además de posibilitar materialmente al suscrito la realización de esta investigación, le motivó a elegir como su objeto de su estudio la convivencia entre niños, niñas y adolescentes durante los recreos, así como también fue un aliciente constante para culminar esta iniciativa académica.

Finalmente, y no por ello menos importante, a todos y todas los académicos integrantes del Comité de Expertos, en especial a Mauricio, Eusebio y Adrián; así como también a mis amigos(a) Haydee, Jaime, Edmundo y Henry, todos quienes desde distintas disciplinas significaron valiosas fuentes de soporte y sobre todo de ánimo durante esta turbulenta travesía, que en más de un momento estuvo a punto de naufragar.

PRESENTACIÓN

En las escuelas públicas de Chile, los estudiantes, durante los horarios de recreo, están bajo la supervisión de los Asistentes de la Educación; a su vez, la cobertura de esta denominación oficial establece que los funcionarios deben desarrollar diversas tareas en los centros educativos como auxiliares de servicio, personal de administración, profesionales no docentes e inspectores de patio, que son el actor objeto de esta investigación.

En la última década, en el discurso de las autoridades educacionales chilenas ha estado presente la disposición a mejorar el rol que desempeña este actor en la comunidad educativa, especialmente en el ámbito de la contención de las agresiones y la violencia en los horarios de recreos, así como también en todos los sitios donde no hay presencia de los profesores (Mineduc, 2005). Entre tanto, en los sectores más organizados de este personal no docente, aspiran a la obtención de la calidad de pedagogos de patio, procurando también aportar con su labor a la convivencia escolar y a la calidad educativa (Asistentes, 2008). Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que el patio de descanso, durante los recreos, se convierte en un territorio singular en la vida cotidiana escolar, pues este configura un espacio de transición, de adaptación, rupturas entre el adentro y el afuera del aula, entre la obligación y la libertad, entre el estudiante y el jugador, entre lo que se aprende y se debe aprender; todo a la vista de muchos, ya que el recreo suele ser un momento de encuentros masivos permeable a la vista exterior.

También se debe tener en consideración que las instituciones educativas chilenas han obviado la distinción entre el sentido de la educación y los problemas de la enseñanza, entrando en una vorágine de búsqueda de mejora de resultados académicos, todos de carácter cognitivo *duro*; pero olvidando otros aspectos de la formación de los estudiantes para desarrollarse como ciudadanos solidarios (Maturana, 1999).

En este orden de ideas se puede analizar el compromiso con la vocación pedagógica, donde el Asistente sabe *ver* el recreo, porque es el parámetro de las relaciones de cada alumno; en este lugar se puede ser activo, pasivo, conflictivo, marginal, líder. Las actividades del recreo exceden el espacio de la escuela y así los alumnos se encuentran a menudo con juegos, cantos, certámenes cuyo origen no están claros, y son una suerte de extensión del colectivo propio de cada etapa evolutiva.

Ahora bien, la presente Investigación se desarrolla como parte del proceso académico del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, esta busca develar lo que sucede en este espacio-tiempo, focalizando su descripción y reflexión en la interacción de los adultos que supervisan a los estudiantes que deben convivir, culminando con proposiciones destinadas a fortalecer los aspectos que colaboran a entregar una formación integral a niños y niñas de escuelas básicas.

En el primer capítulo se explica el contexto en el cual surge el planteamiento del problema, la justificación, las preguntas generales y específicas que trataron de contestarse mediante la investigación, los objetivos de la investigación y la metodología junto con los instrumentos y técnicas de trabajo. En el segundo capítulo se desarrolla el Marco Teórico, elaborado a partir de las teorías, antecedentes y el compendio bibliográfico usado en el trabajo de investigación, a partir de diversos autores, así como también de las formulaciones propias del autor de esta tesis, (co-investigaciones, conferencias y escritos previos a la realización de la misma). En este segundo capítulo se abordan los siguientes apartados: La convivencia escolar, un pilar de la calidad de la educación; una nueva mirada a los recreos; las prácticas pedagógicas, en el quehacer educativo; la pedagogía social, una herramienta para intervenir el recreo; la educación de la emocionalidad y la educación en valores; para comprender y definir la violencia; la violencia en las instituciones escolares; el patio y su ocupación para el recreo. En el tercer capítulo se muestran los fundamentos metodológicos de esta investigación a través de la definición del tipo de Investigación, sus límites y la conformación de la muestra; las cinco técnicas de levantamientos de datos y su validación. En tanto, en el cuarto capítulo

se describen los Antecedentes de la Investigación, tales como el sistema educativo chileno; el Subsistema de Educación Básica; los actores del Sistema Educativo; el fenómeno de la Violencia escolar en Chile; las Escuelas Municipalizadas; la Educación Municipal en la comuna de Valparaíso; los Asistentes de la Educación. En el quinto capítulo se describe el trabajo de campo y los resultados del análisis documental, los registros escritos y videograbaciones de las observaciones de los recreos, de las entrevistas en profundidad y el *focus group*; asimismo, en el sexto capítulo se presenta el trabajo con el Comité de Expertos. En el capítulo séptimo se entregan las conclusiones de esta Investigación y finalmente en el capítulo ocho se pone a disposición de la comunidad educativa y en especial de los Asistentes de la Educación, una propuesta de programa de capacitación que contempla los resultados de esta tesis doctoral.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.1. Planteamiento del problema.	6
1.2. Justificación del problema a investigar.	12
1.3. Pregunta directriz.....	15
1.4. Objetivo general de la investigación doctoral.	15
1.5. Objetivos específicos.....	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
2.1. Contexto del tema a investigar.	18
2.2. Las prácticas pedagógicas en el quehacer educativo.....	22
2.2.1. Introducción.	22
2.2.2. Las prácticas pedagógicas y las teorías de la educación.....	24
2.2.3. Hacia una definición de práctica pedagógica.....	27
2.3. La pedagogía social y el quehacer educativo.	38
2.3.1. Consideraciones generales.....	38
2.3.2. Hacia una definición de pedagogía social.....	41
2.3.3. Pedagogía social y convivencia en la escuela.....	48
2.4. Educación en valores y educación de la emocionalidad.....	50
2.4.1. Educar en valores.....	50
2.4.2. Definiendo las emociones.....	60
2.4.3. ¿Se puede educar la emocionalidad?	64
2.4.4. Conocimiento y emocionalidad.	68
2.4.5. Límites de la educación emocional.....	71
2.4.6. Agresión y emocionalidad.	73
2.5. La convivencia en la escuela, un pilar de la calidad de la educación.....	77
2.5.1. Consideraciones generales.....	77
2.5.2. Convivencia y calidad educativa.	81
2.5.3. El enfoque ecológico evolutivo, herramienta para construir convivencia.....	85
2.5.4. Convivencia y conflicto en la escuela.....	91

2.5.5.	Generación de climas nutritivos en la escuela.	95
2.6.	Para comprender y definir la violencia.	100
2.6.1.	Consideraciones generales.	100
2.6.2.	Algunas teorías explicativas de la violencia.	104
2.6.3.	Adopción de una definición general de violencia.	113
2.7.	La violencia en las instituciones escolares.	115
2.7.1.	Consideraciones generales.	115
2.7.2.	Adopción de un concepto de violencia en la escuela.	119
2.7.3.	Tipologías de violencia escolar y el bullying.	122
2.7.4.	Prevalencia del fenómeno, factores de riesgo y victimización.	126
2.7.5.	Cultura, naturalización y discurso de la violencia en las escuelas.	134
2.8.	Una nueva mirada a los recreos.	151
2.8.1.	Aspectos generales.	151
2.8.2.	El tiempo de la jornada escolar dedicada al recreo.	153
2.8.3.	La importancia pedagógica del tiempo para recreo.	155
2.8.4.	El Juego en el recreo escolar.	160
2.9.	El patio y su ocupación para el recreo.	170
2.9.1.	Aspectos generales.	170
2.9.2.	Nueva valoración del patio.	172
2.9.3.	La normativa del espacio físico.	177
2.9.4.	La prevención situacional en los patios.	181
2.10.	Hacia un modelo de gestión pedagógica de los recreos.	185
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.		198
3.1.	Diseño y enfoque metodológico.	199
3.2.	Tipo de investigación.	200
3.3.	Límites de la investigación y conformación de la muestra.	201
3.4.	Técnicas de recolección de datos.	205
3.4.1.	Análisis de documentación de las escuelas seleccionadas.	205
3.4.2.	Entrevistas en profundidad.	206
3.4.2.1.	Fundamentación.	206
3.4.2.2.	Análisis de los relatos.	208
3.4.3.	Registros de los Recreos.	209

3.4.3.1.	Registro escrito de los recreos observados.....	209
3.4.3.2.	Video grabaciones.	210
3.4.4.	El focus group.	211
3.4.5.	Comité de expertos.	211
3.5.	Validación de los instrumentos.....	213
CAPÍTULO IV: CONTEXTO Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN		215
4.1.	Contexto de la educación en Chile.	216
4.2.	El sistema educativo chileno.	218
4.3.	Subsistema de enseñanza primaria o educación básica.	223
4.4.	Los actores del sistema educativo.	224
4.5.	El fenómeno de la violencia escolar en Chile.....	226
4.6.	Las escuelas municipalizadas, los recreos y sus patios.	239
4.7.	La educación municipal en la comuna de Valparaíso.	242
4.7.1.	La comuna.....	242
4.7.2.	La educación en la comuna.....	243
4.8.	Los Asistentes de la Educación.	245
CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN, RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO		251
5.1.	Análisis de las escuelas seleccionadas.....	252
5.1.1.	Descripción de la aplicación de la técnica.	252
5.1.2.	Resultados de la investigación documental.	253
5.2.	Entrevistas en profundidad.	255
5.2.1.	Descripción de la aplicación del instrumento.	255
5.2.2.	Resultados y análisis de las entrevistas en profundidad	257
5.3.	Observaciones de los recreos.....	276
5.3.1.	Registros escritos.	276
5.3.1.1.	Descripción de la aplicación de la técnica.	276
5.3.1.2.	Resultados y análisis del registro escrito de los recreos.....	277
5.3.2.	Las videograbaciones.....	283
5.4.	El Focus Group.....	284
5.4.1.	Descripción en la aplicación de la técnica.	284
5.4.2.	Resultados y análisis del focus group.	285

5.5. Análisis global de los resultados del trabajo de campo.	292
CAPÍTULO VI: TALLER DE EXPERTOS	299
6.1. Presentación del taller de expertos.	300
6.2. Resultados del trabajo con el taller de expertos.	301
6.3. Análisis de los resultados del taller de expertos.	303
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	306
CONCLUSIONES	307
CAPÍTULO VIII: PROPUESTA DE CAPACITACIÓN	316
8.1 Presentación.....	317
8.2. Propuesta de curso de capacitación para los asistentes de la educación, con función de inspector(a) de patio.	321
BIBLIOGRAFÍA.....	328
Anexo N° 1. Cuadro 2: Duración de los recreos	351
Anexo N° 2. Datos oficiales de los Asistentes de la Educación	354
Anexo N° 3. Cuadro N° 10 Características de formación de los establecimientos.....	358
Anexo N° 4: Cuadro N° 11. Oportunidades educativas	360
Anexo N° 5. Temario para Entrevista en Profundidad	362
Anexo N° 6. Transcripción completa de la entrevistas en profundidad.....	366
Anexo N° 7. Códigos de Atlas Ti.....	437
Anexo N° 8. Guía focus group 2015	559
Anexo N° 9. Focus group completo	562
Anexo N° 10. Pauta de Observación No Participante	580
Anexo N° 11. Registro escrito de observación de los recreos	581
Anexo N° 12. Comité de expertos 1ª ronda de preguntas	592
Anexo N° 13. Ronda N° 2 Comité de expertos.....	595
Anexo N° 14. Comité de expertos resultados	599
Anexo N° 15. Currículos de expertos.....	609
Anexo N° 16. Informe ejecución 2010-2013	612
Anexo N° 17. Video grabación los recreos en escuelas públicas de básicas de Valparaíso	615

LISTA DE CUADROS

Cuadro N° 1. Tipología de prácticas pedagógicas	35
Cuadro N° 2. Saberes pedagógicos y prácticas	36
Cuadro N° 3. Características de los climas	99
Cuadro N° 4 .Matricula de establecimientos	202
Cuadro N° 5. Síntesis para la muestra	205
Cuadro N° 6 .El sistema educacional chileno	221
Cuadro N° 7. Superficies mínimas de patio	241
Cuadro N° 8. Establecimientos educativos en la Comuna de Valparaíso	244
Cuadro N° 9. Datos básicos de las Escuelas Seleccionadas para la Investigación	253
Cuadro N° 10 Características de Formación de los Establecimientos	358
Cuadro N° 11. Oportunidades Educativas	360

LISTA DE FIGURAS

Figura N° 1. Organización del ambiente según la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano	87
Figura N° 2. Triángulo de los conflictos escolares	92
Figura N° 3: Análisis de la organización escolar desde la perspectiva ecológica de la convivencia.	94
Figura N° 4. Los Recreos y el bullying en la escuela	186
Figura N° 5. Educación Promedio en Chile	217
Figura N° 6. Funcionarios por dependencia	246

LISTA DE ANEXOS

Anexo N° 1. Cuadro 2: Duración de los recreos	320
Anexo N° 2. Datos oficiales de los Asistentes de la Educación	322
Anexo N° 3. Cuadro N° 10 Características de formación de los establecimientos	326
Anexo N° 4: Cuadro N° 11. Oportunidades educativas	328
Anexo N° 5. Temario para Entrevista en Profundidad	330
Anexo N° 6. Transcripción completa de la entrevistas en profundidad	333
Anexo N° 7. Códigos de Atlas Ti	397
Anexo N° 8. Guía focus group 2015	510
Anexo N° 9. Focus group completo	513
Anexo N° 10. Pauta de Observación No Participante	530
Anexo N° 11. Registro escrito de observación de los recreos	531
Anexo N° 12. Comité de expertos 1ª ronda de preguntas	541
Anexo N° 13. Ronda N° 2 Comité de expertos	544
Anexo N° 14. Comité de expertos resultados	550
Anexo N° 15. Currículos de expertos	560
Anexo N° 16. Informe ejecución 2010-2013	563
Anexo N° 17. Video grabación los recreos en escuelas públicas de básicas de Valparaíso	564

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo hace referencia al estudio sobre la actividad que desarrollan los Asistentes de la Educación como personal de apoyo educativo, específicamente durante los espacios del recreo de escuelas públicas básicas de la ciudad de Valparaíso, en Chile, con el fin de describir distintos aspectos que inciden en el desarrollo de los estudiantes, especialmente la convivencia entre pares. Realizar determinadas acciones lúdicas y de recreación, requiere del respeto por el otro, así como también la corrección a determinados comportamientos que obstruyen la convivencia en el recreo, pero al mismo tiempo, la forma como se ejerce la autoridad y como se negocian las reglas de funcionamiento, en los recreos, resultan decisivos para desarrollar el sentido de responsabilidad de los estudiantes, así como las formas de convivencia que alimenta el diálogo.

En el momento de recreo se manifiesta la libertad de elección de compañeros y actividades, se vive en el patio, como espacio de una estructuración diferente del aula, con posibilidad de encontrar oportunidades de reconocimiento y marginación, de diferencias sociales, con necesidad permanente de tomar decisiones y asumir las consecuencias; ahora bien, educar supone negociar con la complejidad, Asensio (2004, 18); ello se hace presente en la paradoja que ocurre durante el recreo cuando se accede a la posibilidad de participar -en un juego- negando el concepto de que el estudiante puede hacer lo que quiere, pues debe respetar las normas de dicho juego y las actitudes dialogantes, verbales y/o corporales y gestuales, desde la inicial coerción hasta la aceptación de la legitimidad de los demás.

Por lo anterior, a partir de la actuación y la búsqueda de consenso, se produce una tensión permanente entre el contexto y lo ideal, entre las soluciones que se hubieran adoptado hipotéticamente y aquella a la que se llega en la interacción contextualizada; esto permite la comparación y la valoración crítica. Por lo tanto, la educación consiste en aceptar como válida esta tensión y en desarrollar habilidades para su resolución operativa que proviene

exclusivamente de su actuación, de la cual el espacio escolar se ha apropiado *el recreo* y no del relato escuchado, típico de la situación de aula. (Pavía et al. 1994a).

En el recreo aparecen rituales distintos a los que se manifiestan en el aula de clases. Ahora bien, el ritual es parte constitutiva de la vida diaria de las personas, por lo que se puede decir que el hilo conductor de la vida cotidiana está conformado por ritualizaciones que ordenan tales actos y gestos corporales. En este sentido, los rituales aparecen como cultura encarnada, interiorizada, cuya expresión es el dominio del gesto, de la manifestación de las emociones y la capacidad para presentar actuaciones convincentes ante otros. Las personas muestran sus posiciones en la escala del prestigio y el poder a través de una máscara expresiva, una *cara social* que le ha sido prestada y atribuida por la sociedad, y que le será retirada si no se conduce del modo que resulte digno de ella; las personas interesadas en mantener la cara deben de cuidar que se conserve un cierto orden expresivo. (Goffman, 1971, 23).

Para construir el sustento teórico sobre el cual se apoya esta tesis se recurrió a revisar diversos enfoques teóricos y a optar por los que a juicio del autor tienen mayor fundamentación para realizar esta investigación, como es el caso de los postulados del psicólogo Urie Bronfenbrenner, para abordar con su teoría de la ecología del desarrollo humano y la psicología evolutiva, como modelo del análisis de la convivencia en la escuela; ello se complementó con la descripción de los trabajos de Milicic y Arón en Chile, Rosario Ortega en España y Romina Barros en USA, sobre la vinculación entre convivencia y resultados de aprendizaje. Respecto de los tópicos centrales de la tesis como son los recreos, el juego y el patio, se elaboró el marco teórico en base a las investigaciones realizadas en y desde Argentina por Víctor Pavía, Myriam Abramovay en Brasil y Anthony D. Pellegrini en Estados Unidos, autores de los cuales se refieren en la bibliografía varios de sus escritos.

Asimismo, para abordar los aspectos pedagógicos en sus prácticas y connotación social, se recurrió en esta tesis para elaborar su marco teórico principalmente a Paulo Freire y Trilla. En tanto para trabajar los temas centrales de educación valórica y de las emociones se optó por los postulados de Buxarrais María y Damasio Antonio., así como también a los planteamientos de los investigadores chilenos Humberto Maturana, Claudio Naranjo, Juan Cassasus y Lola Hoffman; los cuales son referidos de manera recurrente por Amanda Céspedes (2008) en su obra *Educación las Emociones. Educación para la vida*. Finalmente, respecto a la violencia en general como a sus expresiones en las escuelas, junto con describir las distintas miradas y enfoques que de ellas existen, el autor de esta tesis ha optado fundadamente por las definiciones entregadas por organismos oficiales como son la OMS y el Ministerio de la Educación de Chile.

La preocupación central que dio pie a la presente investigación está relacionada con la invisible labor que para la comunidad educativa nacional y el resto del país tiene la importante labor de los Asistentes de la Educación, especialmente en la gestión de la convivencia durante los recreos. La labor de este personal de apoyo educativo, así como el tiempo del recreo, tiene una escasa valoración en los impactos que se producen durante la jornada escolar, en circunstancias que es un acontecimiento tan significativo, especialmente para los estudiantes de nivel básico, que alguna vez se definió la hora de clase como el tiempo transcurrido entre dos recreos. (Pavía, 2006, 28).

Con respecto a los aspectos metodológicos, esta investigación es de carácter cualitativo y descriptivo. Se compone de una parte de la selección de las escuelas donde se realizará el estudio, así como la elaboración y validación de los instrumentos de recolección de información, ambos aspectos en concordancia con técnicas coherentes con la perspectiva metodológica elegida, después de ello se aplicarán dichos instrumentos en el trabajo de campo, sea en las entrevistas en profundidad y *focus group*, o en la observación y registro de recreos. Los resultados del trabajo de campo, junto a la luz del Marco Teórico elaborado,

serán contrastados con los resultados de trabajo del Comité de Expertos que se constituirá para recabar su opinión respecto a los principales tópicos del tema investigado, para con ello elaborar las conclusiones y recomendaciones de esta tesis.

Por otra parte, en relación a las limitaciones de esta investigación, ellas están constituidas antes que nada por lo acotado a su realización en las escuelas públicas de enseñanza básica de la ciudad de Valparaíso en Chile; comuna donde existen este tipo de recintos educativos también en localidades rurales, así como otros establecimientos educacionales públicos y particulares, semi-públicos y privados, de enseñanza primaria y media.

Finalmente, el estudio es de carácter propositivo, por lo tanto no se puede asegurar que sus recomendaciones y el programa de capacitación que se pone a disposición sean acogidos por parte de las escuelas o la corporación que las administra. Sin embargo, se confía que lo riguroso de este estudio y lo fundamentado de estas recomendaciones, así como la gestión de la directiva del Sindicato de Asistentes de la Educación de Valparaíso, que ha comprometido su colaboración para el acceso a las escuelas seleccionadas y a la difusión de esta investigación entre las instituciones similares federadas del país, permita que esta tesis aporte a una mejor valoración de la labor de este personal de apoyo educativo, también de los espacios del recreo y de la educación de la emocionalidad que implica la convivencia entre los estudiantes durante este importante momento de la jornada escolar.

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE
LA INVESTIGACIÓN**

1.1. Planteamiento del problema.

Actualmente, uno de los problemas que se presentan en las escuelas hace referencia al tema de la convivencia, pues cada vez más los conflictos entre los niños, jóvenes y cuerpo docente presentan un mayor proceso de complejidad; por esta razón, se hace necesario analizar las diferentes causas y motivaciones de esta situación. Esto requiere un análisis integral, de acuerdo al contexto, teniendo en cuenta todos los elementos que integran los establecimientos escolares; específicamente, se debe puntualizar en la labor que desempeñan los funcionarios y funcionarias que son parte del cuerpo docente y del personal de apoyo a la educación, dado que son los encargados de supervisar a los estudiantes mientras están en la escuela, además de ser quienes intervienen directamente en este tipo de conflictos, actores que en algunos casos no cuentan con las competencias suficientes o mecanismos adecuados para poder guiar de la mejor manera cada eventualidad. A ello, se debe sumar el hecho de que la población estudiantil está cada vez más condicionada por una serie de fenómenos propios de la sociedad actual, como la violencia intrafamiliar, la pobreza y la exclusión social, que terminan manifestándose en la escuela como una forma de comportamiento social.

En relación a las estadísticas, en el patio de recreo aparecen con cierta frecuencia la agresión verbal y física, como la exclusión social; en estos registros los lugares preferentes de rompimiento de la convivencia según la evidencia internacional son: el patio con 50% y el aula con 35.7% (Abramovay, 2005, 15). Ahora bien, en el Estudio Nacional de Violencia Escolar en Chile, ENVAE (2006) indica que el 44.7% de los alumnos declaran haber sido víctimas de agresiones, siendo la de tipo psicológica la de mayor recurrencia (42.6% alumnos); a su vez, los docentes (31.5% de ellos), también declaran haber sido víctimas de agresiones predominantemente psicológica (45%). (Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. & Valdés, A., 2006).

Estas cifras mostrarían, entonces, que por lo menos la mitad de la población estudiantil vive problemáticas de convivencia al interior de los recintos escolares, sin contar las situaciones que no se hacen evidentes, al mismo tiempo que se puede ver afectado el desempeño tanto en las labores del cuerpo docente como la de los alumnos. Estos datos deben servir para generar nuevas estrategias que permitan atender las diferentes perspectivas de lo que lleva a los estudiantes a generar estas acciones que termina por afectar a la convivencia.

A su vez, esta situación ha venido preocupando a los padres de familia, educadores, instituciones y al gobierno en general, donde se han planteado diferentes alternativas que no han encontrado una forma adecuada y eficiente que pueda generar una mejor convivencia. Así, tanto agresores como agredidos establecen nuevos hechos que terminan generando consecuencias importantes, referidas al hecho de poder sufrir una expulsión de la institución educativa, o llegar a situaciones donde se plantee una verdadera violencia sistematizada, por ejemplo, el caso de pandillas que intervienen en las escuelas.

También es necesario establecer una situación de orden psicosocial que terminan afectando la calidad de la convivencia, que se puede ver reflejado por el comportamiento de las familias y la sociedad en general, las cuales terminan afectando a los escolares y su comportamiento en las instituciones educativas. En tal sentido, es importante decir que los niños y adolescentes se pueden ver más afectados por la falta de madurez y desarrollo de los conceptos éticos y morales, valores que pueden contribuir a desarrollar una mejor sociabilidad, puesto que la falta de enseñanza, adecuada y continua, por parte del grupo familiar podría resultar significativa, en desmedro de los educandos; por esto, es importante reflexionar sobre la participación de los agentes escolares, especialmente de los que pueden estar presentes en la situación de violencia referida, para que intervengan oportuna y adecuadamente.

Es necesario también referirse a la influencia de los medios de comunicación sobre la violencia que se genera; si bien este factor puede servir como un medio para difundir información, también ha contribuido a generar un espacio para difundir diferentes situaciones de violencia que se generan en las escuelas. Por lo tanto, es importante señalar que en las últimas dos décadas los medios de comunicación, en especial la televisión y las redes sociales de Internet, como es el caso particular de *Face Book*, se han hecho eco de la existencia de determinados problemas de convivencia en los centros de enseñanza, en donde se señala como principales protagonistas a los estudiantes que, en general, participan como actores directos o bien como víctimas y o victimarios, en un entramado de relaciones sociales poco saludable a la luz de lo que espera la sociedad de sus escuelas, (Mineduc, 2005).

Para poder estudiar la convivencia de forma adecuada, se deben analizar sus diferentes perspectivas, pero especialmente la forma como se presenta para poder profundizar en su desarrollo; en tanto la violencia escolar se presenta de forma aislada y en situaciones muy específicas. Para abordarla, no se puede tomar como un solo aspecto de preocupación alarmante y desmedida, pues hace parte de la dinámica propia de la evolución social en especial de las grandes ciudades.

Lo anterior, requiere determinar cuándo se da este tipo de conductas en las escuelas, preguntándose, por ejemplo: ¿por qué ocurre eso?, ¿es una manifestación aislada?, ¿es la punta de un iceberg que aparece en un momento concreto?, (Martorell, 2008). Estas preguntas pueden ayudar a puntualizar sobre las observaciones más importantes que revisten la violencia que se experimenta en las instituciones educativas, contribuyendo a entender parte de la situación, y al mismo tiempo poder tomar medidas correctivas, que colaboren a una armoniosa convivencia entre los estudiantes.

En ocasiones, el profesorado no llega a conocer la existencia de tales problemas, debido a que no es informado por los alumnos, por miedo a posibles represalias, o bien

porque él mismo no es capaz de detectarlos debido a una escasa formación inicial en sus universidades sobre esta temática, por lo que esta situación continúa en el tiempo provocando un daño más profundo y sistemático en las víctimas (Bravo & Pereira, 2009, 19). También se observa que con mayor frecuencia el grupo social representado por estudiantes acostumbra a observar pasivamente estas situaciones, evidenciando que la mayor parte no actúa como víctimas o agresores, sino como espectadores, y así, estas situaciones de violencia pasan a convertirse en parte de la vida cotidiana de la escuela, (Pereira, 2009, 8).

Por su parte, Abramovay (2005, 17), desde Brasil, y Maturana (1999, 13) desde Chile, exponen sobre el múltiple impacto de la ausencia de una sana convivencia en el funcionamiento y objetivos de la escuela, puesto que produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos de enseñanza de conocimientos, y de formación humana del alumnado, al centrar la atención en los estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Asimismo, desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, profesionales y técnicos que integran el establecimiento, y padres de familia que no adquieren un compromiso real con la educación de sus hijos; este problema lesiona gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las relaciones sociales existentes entre estudiantes, profesores y población en general de la comunidad educativa que se ve afectada por esta situación de violencia.

Las manifestaciones de violencia entre escolares ocurren en todos los lugares de la escuela, aunque el tipo de agresión que se realiza en cada lugar depende de la intervención de los adultos que vigilan. Por ejemplo, para las manifestaciones de agresión física, el culpable siempre intentará buscar los lugares donde no haya presencia de los adultos a cargo de la supervisión, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro educacional. En estos lugares, la presencia de adultos es menor, esto propicia una situación que puede terminar en una agresión, motivo principal por el cual el pedagogo de aula normalmente no

tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre sus propios estudiantes, (Bravo, 2010, 24).

En las escuelas básicas públicas de Chile los Asistentes de la Educación se encuentran a cargo del Recreo, en particular los Inspectores de Patio, también en algunos casos en la educación particular subvencionada solo los inspectores son quienes supervisan exclusivamente; ellos forman parte evidente de la comunidad escolar, cumpliendo una variada gama de tareas, entre ellas el velar por lo que suceda a los niños y niñas durante los recreos, los horarios de colación, así como el ingreso y salida de los estudiantes al establecimiento.

Oficialmente, el Estado de Chile reconoce que “La comunidad educativa y el sistema educacional en general, han logrado un paso más en la inclusión de sus actores: por una parte, al potenciar el rol de las y los Asistentes de la Educación; y por otra, al establecer en conjunto estrategias para su articulación en la labor de acompañamiento y asistencia al proceso formativo del estudiantado”, (MINEDUC, 2005). Históricamente, esto marca un hito en el sistema educativo, ya que con anterioridad a esa fecha no habían sido mencionados en las documentaciones legales, así como también porque releva el rol de este actor en la escuela.

Ahora bien, para abordar los problemas de convivencia escolar es necesario aclarar que no todo lo que ocurre puede ser llamado violencia, agresión o *bullying*; en tal sentido, es conveniente comprender que en todo ser humano existe una cuota de agresividad natural, que es de orden instintivo, como una forma de defensa ante un riesgo, que se diferencia de una agresión desmedida o calculada generada como una forma de violencia (Mineduc, 2008). Esto quiere decir que es necesario establecer una diferencia entre las dos situaciones, cuestión que se hace a través de la observación constante y detallada, pero que además contribuye a determinar específicamente cómo abordar cada situación, asimismo pudiendo clasificar a los individuos que pueden ser los agresores o víctimas de cada situación de violencia, al mismo

tiempo que se determina quienes son más propensos a repartir su papel como un proceso sistemático que se va desarrollando de forma cada vez más frecuente.

Tales elementos se configuran en toda la problemática de la convivencia que puede generar distintas situaciones complicadas para los estudiantes, y, en general, para la comunidad educativa al interior de las escuelas. Ello tiene que ver también con la forma como han venido evolucionando las ciudades en su desarrollo social y económico, donde las distintas generaciones van desarrollando sus propios códigos de conducta, que se ven reflejados en la forma cómo actúan y en las cuales unos se adaptan más fácilmente y otros ven una dificultad mayor para hacerse parte del grupo. Dicha situación se vive en todo el mundo, por lo que los países desarrollados también experimentan la problemática en sus sistemas educativos; por esta razón, se plantea en esta investigación buscar entender parte de este fenómeno que va adquiriendo mayor complejidad.

Para abordar las posibles soluciones a la problemática propuesta, se abordan diferentes teorías que han sido estudiadas ampliamente y que han permitido el desarrollo de otras investigaciones en este ámbito; para ello se recurre a autores tales como Víctor Pavía, Myriam Abramovay, Rosario Ortega y Anthony D. Pellegrini, quienes proponen diferentes tópicos, analizando los problemas de convivencia que se experimentan en las instituciones educativas, a partir de los cuales se crea y construye el marco teórico, permitiendo sustentar el trabajo investigativo para dar sustentabilidad a los diferentes hallazgos realizados y su posible injerencia en cada una de las situaciones propuestas. Se trata entonces de elaborar una perspectiva innovadora desde el espacio del recreo utilizado en las escuelas, como un medio de esparcimiento y descanso para los estudiantes, que pueda servir y contribuir a mejorar los diferentes aspectos que se experimentan en la problemática de la convivencia.

1.2. Justificación del problema a investigar.

Según Maturana (1990), a partir de sus investigaciones junto a Jorge Varela señalaba que: “[...] el educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación *estructural* contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven” (12).

Por su parte, la publicación de “*La educación encierra un tesoro*”, Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, elaborado por una comisión de especialistas presidida por Jacques Delors (1998), que la convivencia ingresa a las agendas de las instituciones educativas, en donde se señala que el más importante aprendizaje no será el de conocimientos *duros*, sino el de aprender a convivir, lo cual constituye un reconocimiento formal a la importancia que debe concedérsele a la convivencia en los establecimientos educacionales.

Así, la convivencia surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en las articulaciones de los sistemas de relaciones entre todos los actores, se desarrolle con el respeto hacia los otros; en otro trabajo, Ortega, Del Rey y Feria (2009), afirman que un modelo democrático de convivencia escolar asegura relaciones respetuosas entre estudiantes y docentes, y estudiantes entre sí, pues significa aprender a desenvolverse en un ambiente justo, tolerante, solidario y promotor de autonomía.

Ahora bien, la enseñanza en los establecimientos educacionales afronta la dificultad que supone tener que adecuarse a nuevas realidades sociales originadas en el cambio de época; la escuela, en general, ha sido una institución de prestigio bien adaptada a un modelo de sociedad industrial, mucho más estable que la actual, donde las tecnologías de la información y la comunicación eran incipientes, y donde la escuela ocupaba el centro del saber, sin utilizar otras fuentes que pudieran mejorar la competencia. Sin embargo, cuando el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2008) presentó su reporte de factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe, el cual fue obtenido en las pruebas aplicadas en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2010), expresó que las escuelas más exitosas mantienen un clima de respeto entre alumnos y también entre los docentes y estudiantes; en los establecimientos, explica, *“los niños se sienten seguros y acogidos, lo que representa un clima favorable para el aprendizaje”*.

En el ámbito del espacio-tiempo de la jornada escolar en que se focaliza esta investigación, la característica más obvia del recreo es que constituye un descanso en la rutina diaria, para las personas de todas las edades y especialidades, -los descansos se dan por esenciales para sentirse satisfecho y alerta-; en comparación con el resto del día escolar, el recreo es un tiempo de descanso en que los estudiantes gozan de más libertad para escoger una actividad en particular y una compañía de su agrado.

Ahora bien, el espacio físico donde ocurre el recreo es un lugar próximo y restringido, con el cual es posible conectarse directamente a partir de procesos senso-perceptivos; un espacio nominado por voces diversas (en algunos casos disonantes), desde perspectivas dispares (arquitectura, psicomotricidad, antropología, sociología, psicología, salud, pedagogía); de cualquier manera, a pesar de las diferencias de enfoque, por el momento todos coinciden en un aspecto clave: al hablar del patio se refieren al espacio físico tangible (Pavía, 2005, 32).

Por su parte, las investigaciones sobre la memoria y la atención señalan que cuando se aprende en períodos separados, la capacidad de recordar mejora, más que cuando se presenta toda la información en un solo período (Barros et al, 2009). Los hallazgos son compatibles con lo que se conoce sobre el funcionamiento cerebral: esto es, que la atención requiere la novedad periódica, que el cerebro precisa de períodos de descanso para reciclar químicos esenciales para la formación de memorias de largo plazo y que la atención sigue patrones cíclicos de 90 a 110 minutos durante el día (Cantó, 2004, 12).

Entonces, pese a todo el recreo ofrece una situación más abierta que la clase cerrada, por más lúdica que esta sea, donde los estudiantes son libres para abandonar el juego; en estas situaciones abiertas, los niños y niñas tienen que aprender a resolver los conflictos para seguir adelante con el juego. Dado que el recreo es uno de los pocos momentos durante el día escolar en que los estudiantes pueden relacionarse libremente con sus compañeros, es un tiempo valioso para que los adultos pueden observar los comportamientos sociales de los estudiantes, sus tendencias a pelear, además de sus comportamientos pro sociales y de liderazgo, campo ideal para una profunda y desafiante labor pedagógica (Pavía, 2005, 30).

Como se ha señalado, en Chile los recreos están bajo la supervisión del personal de apoyo educativo denominado recientemente de manera oficial como Asistentes de la Educación; previo a ello no eran mencionados en las documentaciones legales, y extraoficialmente, se les designaba como co-docente, paradocentes, no-docentes, etcétera; entonces con motivo del nombramiento oficial también se releva el rol de este actor en la escuela. De aquel entonces, a la fecha han existido otros avances en la visualización de este estamento, pero aún queda mucho espacio para lograr la justa valoración de su importante aporte al proceso educativo de niños, niñas y jóvenes en Chile.

Por todo lo anterior, el problema a ser estudiado en la presente investigación es observar y describir las actividades pedagógicas que realizan los Asistentes de la Educación

durante los horarios de recreo, en los patios de escuelas públicas de enseñanza básica, en una ciudad intermedia de Chile, como es el caso de Valparaíso.

1.3. Pregunta directriz.

¿Qué prácticas pedagógicas realizan los Asistentes de la Educación, en la gestión de la convivencia entre estudiantes durante los recreos, en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso?

1.4. Objetivo general de la investigación doctoral.

Relevar el aporte pedagógico que efectúan los Asistentes de la Educación, en la gestión de la convivencia de los estudiantes durante los horarios de recreos, en los patios de nueve escuelas públicas básicas de la ciudad de Valparaíso, con el fin de sentar las bases de dinámicas de perfeccionamiento que fortalezcan dichas actividades educativas, valorando el espacio-tiempo del recreo y el patio como lugares de aprendizajes significativos.

1.5. Objetivos específicos.

1. Identificar y describir las prácticas pedagógicas del Asistente de la Educación, en su gestión de la convivencia entre estudiantes durante los horarios de recreos, en los patios de las nueve escuelas investigadas.
2. Sentar las bases de una nueva valoración del horario de recreo en los patios de las escuelas básicas, y del rol del Asistente de la Educación, desde una enseñanza para la formación integral y la convivencia social.

3. Reconocer aquellas actividades pedagógicas de los Asistentes de la Educación, que promueven aprendizajes significativos para el desarrollo personal de los estudiantes y la convivencia social.
4. Proponer un Programa de Capacitación que integre experiencias exitosas de gestión de la convivencia, destinado a los Asistentes de la Educación, para el perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas en la supervisión de los recreos.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Contexto del tema a investigar.

En las últimas décadas del siglo XX se presentaron diferentes transformaciones significativas en la configuración de la estructura social, descrita por filósofos y teóricos de la sociología, como Castells (1998), que plantean el nacimiento de las configuraciones de nuevas formas de relación que rigen en lo económico, lo político y lo cultural. Las transformaciones en las relaciones de gobierno y de poder, se encuentran en una crisis del Estado-Nación como entidad soberana que ostentaba el monopolio legítimo de las políticas económicas, sociales y educativas, hoy en día sometidas a las leyes y designios del mercado global.

Es necesario no dejar de lado la indudable relevancia de los cambios tecnológicos descritos por Castells (1998), quien señala que el informacionalismo se ha convertido en el cimiento material de la nueva sociedad, la generación de riqueza, el ejercicio del poder y la creación de códigos culturales han pasado a depender, en gran medida, de la capacidad tecnológica de las sociedades y las personas; los cambios radicales suceden, entre otros aspectos, por la presencia de los medios electrónicos, en la vida de los individuos e instituciones de estas sociedades, y obviamente estas nuevas tecnologías han posibilitado otros modelos de relación distintos a los más habituales en la modernidad.

Por otra parte, los cambios en las configuraciones culturales encuentran sustento en el auge de movimientos sociales y culturales (anti-autoritarismo, ecologismo, y feminismo, entre algunos), en las migraciones, en las paradojas de la globalización de la cultura y el auge de los localismos, y otros que operan en el mismo sentido (Fernández, 2001); todos los elementos han configurado nuevos códigos y formas de representación, de comunicación y de relación con uno mismo y con los demás, que plantean evidentes retos en el terreno educativo.

La escuela de hoy debe adaptarse a una nueva realidad, marcada por una disponibilidad prácticamente instantánea de casi toda la información en línea, y de una sociedad que presenta bastante incertidumbre en distintos aspectos, a esto se debe agregar que el logro de las sociedades desarrolladas ha supuesto la escolarización obligatoria de toda la población infantil y adolescente, lo que implica que la escuela acoja y atienda adecuadamente a una gran diversidad de alumnos, que deben convivir y adaptarse a diferentes modos de vida, de acuerdo a las pautas culturales predominantes en la institución escolar (Tedesco, 1993, 29).

Por su parte, el profesorado se ve desconcertado ante esta situación de crisis en la convivencia, que se presenta de forma constante en las instituciones educativas, planteándose así una situación compleja -y donde se ven solos en varias ocasiones. Esto genera la idea de que lo predicado en la escuela es contrario al comportamiento; con lo cual se puede ver la necesidad de un cambio profundo al interior de la Escuela, que se debe hacer en el marco de una sociedad que se renueva continuamente (Esteve, 1994).

En relación al patio, este se define por un espacio en todo el sentido de la palabra, que configura un lugar ocupado por los cuerpos, es decir físico, y al mismo tiempo simbólico y con significaciones peculiares, “[...] un espacio físico y simbólico con significados especiales”, Pavía (2000, 32); este significado se encuentra en la historia de cada establecimiento educacional, de cada comunidad escolar, es un pequeño territorio disimulado en el interior de un espacio público más amplio y de valoración mayor dentro de la escuela. Así, desde la perspectiva infantil, la escuela no es solamente un establecimiento en donde se imparte enseñanza, lejos de los espacios de soledad y anonimato (Pavía, 2000, 32); al mismo tiempo, se puede categorizar en la vieja escuela el significado del recreo, que hasta el día de hoy aún hace referencia a un punto privilegiado de encuentro, al que los niños asisten con la renovada expectativa de encontrarse con sus pares.

Asimismo, es evidente que buena parte de los rituales de encuentro entre estudiantes sucede en los patios; esa exposición a la mirada pública, esa masiva interacción, que pone en tensión la privacidad de las actividades de este espacio sin que pierdan del todo esa condición, como bien señala Pavía, (2005, 28) “[...] me ha hecho imaginar el patio como lo más público de la escuela pública y constituye, al menos para mí, una de sus características más atrapantes. Condicionados por las tensiones de las acciones públicas y privadas, en el patio se ponen en juego (y nunca una palabra cae tan justo como en este caso) saberes prácticos –más actualizados que actuales–; saberes especialmente significativos en la medida en que le permiten a sus poseedores participar de la vida en grupo, adaptándose a la vez que resistiéndose a los mandatos de la mirada institucional”

Ahora bien, intentar abordar una problemática de tal complejidad como la violencia en la escuela, que ha sido fuertemente discutida en las últimas décadas, plantea la necesidad de desarrollar distintos procesos educativos (Benítez y Justicia, 2006); no es sencillo hacer esto desde la nueva perspectiva, sobre todo cuando se evidencia que el agente educativo en la escuela chilena en su papel de Inspector de Patio, que representa una figura que se constituye en el engranaje social de la escuela pero que no se ha considerado como actor relevante entre los recursos con los que esta cuenta para la gestión de la convivencia a su interior, es decir, que puede participar más activamente en los diferentes procesos institucionales. Del mismo modo, situar la labor de este actor en el espacio tanto físico como simbólico, el patio de la escuela, lugar de actividad y descanso, se hace trascendental, por las funciones que este ejerce en este espacio de gran concentración cognitiva, sitio de ejercicio de la libertad al interior de la escuela, de recreación y conformación de relaciones sociales no dirigidas, donde la convivencia representa un desafío aún mayor.

Por otra parte, un hecho significativo y que atenta contra los derechos de las personas, incluyendo niños y niñas, hace referencia al acto violento que es disimulado o ignorado, pues toda conducta violenta debe ser percibida, es decir se debe poder ver, escuchar, palpar;

cuando se deja de captar, se sigue repitiendo al acto violento, debido a que no es explícito. Si no se presta atención a los actos de violencia y se tiende a considerarla como una actividad natural, se entorpece el proceso de convivencia, dado que la propia costumbre desarrolla modelos violentos con toda normalidad; otro factor que oculta la violencia es la insensibilización proporcionada por los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, a lo que ahora se agrega la proliferación de los videos juegos violentos, entre los que se puede nombrar el “Matón”, que consiste en acumular puntos mientras más acciones violentas se alcanza a cometer en un lapso determinado de tiempo; también, se debe señalar el encubrimiento propio de las instituciones, donde los mandos o dirigentes superiores ocultan las acciones violentas y las presentan como acciones de normalidad (Pereira, 2009).

Por último, el Asistente de la Educación y en especial el Inspector de Patio representan la figura de autoridad en este lugar público dentro de la escuela, a lo que cabe preguntarse por su auténtico rol; una primera aproximación es pensar que es el principal dispositivo de una alerta temprana a los comportamientos sociales disruptivos y que se perciben como lo antisocial, (la violencia, el *bullying*); pero también son el primer contacto con los propios actores del quiebre brusco de la normalidad del patio. A esto se debe sumar que un profesor de educación básica educa a 2000 estudiantes en su vida laboral en Chile, según la Revista Educación 2020 (2013, 79), lo que es una cantidad considerable de niños y niñas que también se deben supervisar al momento del recreo; entonces desde lo cualitativo se debe analizar el aporte que realiza el Asistente de la Educación al enfrentar y corregir emocionalmente a través de la pedagogía a los alumnos disruptores o victimizados, a los desmotivados o hiperactivos, para cambiar el clima de convivencia y de este modo mejorar los resultados académicos en aula y velar por el desarrollo integral de los estudiantes.

2.2. Las prácticas pedagógicas en el quehacer educativo.

2.2.1. Introducción.

La educación es un acto social que posibilita el involucramiento, la constitución y participación de actores de distintos rangos etarios y características personales, en diversos procesos y escenas. Según el psicólogo Bruner (2000), la educación permite una interacción en los escenarios de socialización y el desarrollo humano, en el cual se logra la continuación de la evolución de la especie humana manteniendo y recreando su herencia cultural, por ello la educación la concibe como la ayuda que le sirve a las personas a ser los arquitectos y constructores de esa cultura, así como adaptarse mejor al mundo y/o realizar los cambios pertinentes si es necesario.

Desde el punto de vista del educador Freire (1977), la educación debiera ser considerada como el encuentro que se da entre las personas a partir de un diálogo, en dicha confluencia surgen situaciones económicas, sociales y políticas, lo cual a su vez conlleva a una relación dialógica permanente con los otros, en forma cuestionadora y revisora de sus hallazgos. Entonces, las nuevas concepciones en educación necesitan de los cambios que dirijan a la formación de sujetos con capacidad de enfrentar creativamente la cada vez más dinámica realidad, y lograr aportar a la participación democrática en la sociedad que comparten.

Congruente con lo anterior, la función social de la enseñanza debiera estar dirigida a cumplir con la finalidad educativa cimentada en principios formativos a lo largo del proceso de escolarización, que lleve a los estudiantes a descubrir sus potencialidades; para lograrlo, se debe tener en cuenta que las capacidades de los niños, niñas y jóvenes, se agrupan en diferentes clasificaciones como son las cognitivas o intelectuales, las motrices, las afectivas y de relaciones interpersonales. Por ello es que la escuela de la actualidad debe estar orientada a

formar integralmente a los estudiantes en su autonomía y equilibrio personal, y no sólo en capacidades intelectuales, para que así respondan en su devenir social, fundándose en contenidos integrales.

El principio fundamental sobre el que se funda el quehacer pedagógico, según Freire (1977), es el amor, contraponiendo este valor al predominante en la educación economicista, la recuperación del lugar y fuerza del amor en la pedagogía y su rol esencial en el quehacer pedagógico es una cuestión tanto central como urgente. En una sociedad como la chilena, donde las relaciones personales son mediadas por el mercado y están encauzadas, en sus puntos de quiebre, por la judicialización, es realmente imprescindible volver a dotar a la pedagogía y la institución escolar de la capacidad de volverse un lugar de acogida, donde se construya la existencia en común.

La pedagogía del amor no funciona a base de estándares, reconoce las necesidades especiales de aprendizaje, entendidas como la particularidad de cada ser humano y, por tanto, demanda proveer oportunidades para las respuestas diferenciadas de cada ser humano. Una escuela darwiniana, donde sobrevive el más apto, carece de amor y ejerce un quehacer no pedagógico, confundiendo más aún, pues crea el falso espejismo de éxito, en base a indicadores, que culmina con historias dramáticas y que dificulta alcanzar el tercero y el cuarto pilar de la educación del Informe Delors: “aprender a ser; aprender a vivir juntos, aprender a vivir con otros.”

Asimismo, se debe considerar lo señalado por Freire (1977), en el sentido de que el quehacer pedagógico no solo se realiza en el espacio institucional de la escuela, sino que además se deben tener en cuenta los saberes y herencias culturales que entrega toda sociedad a sus nuevas generaciones, más aún en la actualidad cuando los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para

ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige actividades de libertad y responsabilidad.

Por otra parte, desde la mirada postmoderna y europea, el sociólogo Lipovetsky (1990), afirmó antes de la expansión exponencial de las denominadas redes sociales, que posibilitan el acceso a internet, que los medios de comunicación masivos sustituyen los diferentes escenarios de socialización y transmisión del saber, puesto que las persona ahora pertenecen a una aldea planetaria, en la cual el acontecer mundial es de fácil acceso; por ello se requiere hablar de un sujeto pedagógico con innovadoras configuraciones, mediadas por las nuevas significaciones culturales que interpelan a los individuos.

2.2.2. Las prácticas pedagógicas y las teorías de la educación.

Las Prácticas Pedagógicas, como concepto, están mediadas por la filosofía en diálogo con las teorías de la educación, lo que permite comprender los procesos sobre los cuales se rige el acto educativo en distintos contextos socioculturales; uno de los procesos es la práctica educativa, concepto empleado para señalar las actividades sociales que indican a sujetos en la mediación de conocimientos, las cuales se realizan al interior de distintas instituciones dentro de una sociedad y una situación histórica dada. A partir de esto, se definen las actividades educativas como las que realizan procesos de enseñanza en instituciones como la iglesia, la familia, la ciudad, entre algunas, garantizando el sistema de relaciones subjetivas que las hacen posible, (Guyot et al, 1992).

En la actualidad, pese a estar viviendo el postmodernismo comentado en la introducción a este subcapítulo, se observa en la escuela una lógica de la totalidad en dichas actividades educativas “[...] unificadora, que configura y subsume la multiplicidad en lo uno, las singularidades en la universalidad”, (Vignale, 2009, 2); aquí el saber sería algo dado y una meta a ser alcanzada, en virtud de la cual los estudiantes pueden alcanzarla, a través de

prácticas de enseñanza-aprendizaje, en la cual se enfatiza la repetición de contenidos, la memorización de datos, y la cuantificación del saber, persiguiendo incentivar la novedad y creatividad del niño, niña o joven, separándolos de su propia historia y contexto; en definitiva, disociando lo que sabemos, de lo que somos. Es una educación que no problematiza con el saber, pues se relaciona con éste como verdad, ni entre el saber y la subjetividad, pues ello llevaría a cuestionar la “sagrada objetividad”, ni menos con la imposición del saber a quienes no lo poseen, suponiendo estudiantes que son páginas en blanco.

Como contrapartida de lo anterior, nace la propuesta de la pedagogía de la incertidumbre, que tiene como propósito la transformación de lo dado y la discontinuidad de lo establecido; “[...] el pensamiento y el lenguaje son los puentes entre nosotros y el mundo, por tanto no postulamos desde este punto de vista, una identidad o esencia, sino un acontecer a partir del cual nos constituimos en quienes somos”. (Vignale, 2009, 2). En esta propuesta, que se adopta como un instrumental teórico válido para la presente investigación, la realidad no es algo que antecede a los sujetos, sino que los sujetos, desde sus experiencias y del propio lenguaje, crean y construyen la propia realidad; entonces, la relación con el saber se establece como experiencia, donde se abre un espacio a lo nuevo, interviniendo con la mirada propia de cada individuo y el lenguaje que permite construir en común dicho saber.

Para comprender mejor y profundizar en esta pedagogía de la incertidumbre, también se debe recurrir a la teoría del Constructivismo, en el cual se hace equivalente el aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias, (Vygotsky, 1991). Puesto que los niños, niñas y jóvenes estudiantes no transmiten el conocimiento del mundo externo hacia sus memorias, sino lo que hacen es concebir interpretaciones personales del mundo basado en sus experiencias e interrelaciones individuales, de modo que estas interpretaciones están de manera constante sometidas al cambio. En definitiva, la conceptualización va asumiendo su forma y carácter en la persona, con la adquisición de experiencias externas.

En este planteamiento teórico, el conocimiento se adquiere por un proceso de construcción, o de auto-construcción para una definición más precisa, no es la acumulación de información proveniente del exterior la que permite adquirir conocimientos. Entonces, es muy importante que el docente estimule a los niños, niñas y jóvenes estudiantes a que se realicen preguntas y las respondan por su propia iniciativa, llevándolos a reflexionar sobre sus propias conclusiones y a percibir sus errores o fallas como aproximaciones a la verdad puesto que es de interés del constructivismo la creación de herramientas que reflejen la sabiduría de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos.

Según Porlan (1995), uno de los seguidores del constructivismo, señala que “[...] este pregona una posición interaccionista en la que el conocimiento es el resultado de la acción del sujeto sobre la realidad, y está determinado por las propiedades del sujeto y de la realidad, es decir, si el sujeto construye el conocimiento y todo conocimiento es el resultado de su actividad, la realidad no puede conocerse en sí misma directamente”, (28). También indica en su obra que para que el aprendizaje sea exitoso, significativo y duradero, debe incluir sus tres factores cruciales: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto).

Entonces, para dotar de significado a un contenido de aprendizaje se deben establecer el máximo de vinculaciones sustantivas y no arbitrarias, entre lo que ya sabe y lo que va a aprender, entre contenidos previos y nuevos contenidos. Para que ello acontezca, se necesita que el proceso de significación sea lógico, es decir, que logre, un contenido construido con un orden visible y coherente, que sea además con una significación funcional, lo que implica que el nuevo material debe ser aplicable, y finalmente, con una significación psicológica, lo que conlleva que exista un nivel previo de información suficiente para comprender el nuevo contenido y una actitud favorable para el aprendizaje.

Esta investigación adhiere a los postulados que señalan que la escuela no sólo debe formar en capacidades cognitivas a sus estudiantes, sino que también en sus competencias

emocionales, en su autonomía y equilibrio personal. Ahora bien, pese a que no existe consenso entre las corrientes que teorizan acerca de los procesos de aprendizaje, es bien sabido que el aprendizaje depende de las características singulares de los aprendices, pues el ritmo y la forma tienen variaciones según las capacidades y motivaciones de cada estudiante, lo que origina el plantearse un enfoque pedagógico que atienda esta diversidad de educandos, no sólo teniendo presente la cantidad de información que adquieren los estudiantes, sino la competencia que ejerce sobre lo aprendido, es decir, que vayan adquiriendo capacidades de hacer, pensar y comprender los conocimientos construidos.

2.2.3. Hacia una definición de práctica pedagógica.

Los orígenes de la conceptualización de la práctica la encontramos en la cultura griega, es así como Aristóteles consideraba que la política formaba un “[...] continuo con la ética, la doctrina de la vida buena y justa. Como tal, ésta se refiere a la esfera de la acción humana, a la praxis” (Pérez, 1998. 72). En ese primer estadio, la práctica se entendió como una “*poietiké*”, en cuanto acción que se implementa, se hace una producción, es decir referida directamente a una obra, posteriormente se la vínculo con la “*techné*”, dándole significación a la disposición interna y externa que guía la acción. Por último, la consideraron como praxis, ya que se refiere al “[...] actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, tal como se manifiesta en forma muy especial en la vida pública”, (Pérez, 1998, 90).

Lo anterior conlleva a que se considere a la praxis como un fenómeno que se ocupa de los problemas humanos, capaz de comprender desde el intelecto la situación, es decir, con una mirada antropológica. De ello se desprende que no existe actividad práctica sin pensamiento ni sin reflexión, también se puede vincular esta praxis a una disposición ética frente a las acciones concretas, lo cual se caracteriza por la relación articulada dialécticamente entre el pensamiento y la acción, cuyo propósito es la reconstrucción permanente del devenir histórico que se da en procesos sociales reales.

Ahora bien, desde la mirada de Freire (1977), la praxis es estratégica en el interés cognitivo emancipador, ya que ella permite comprender los elementos básicos de la actividad del hombre: acción y reflexión, que para los procesos emancipadores se constituyen en intereses claves del conocimiento, “[...] todo acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” Paulo (31). Al profundizar más en este pensador, nos encontramos con sus postulados de que la praxis se desarrolla en lo real y no en el mundo imaginario, donde lo real es el mundo de la interacción social cultural que se construye y reconstruye a partir de la praxis, así en la escuela el objeto de la acción debiera ser la realidad social y humana, que debe ser transformada desde la reflexión crítica.

Pero también la praxis en las escuelas se complejiza debido a que existe la convergencia de variados factores en un ámbito escolar, como son los hábitos y las ideas pedagógicas, lo cual requiere crear transposiciones didácticas como la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee, al saber posible de ser enseñado, “[...] entonces, el maestro realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los pupilos se apropian de este saber” (Chevallard, 1998, 13).

Ahora bien, la práctica pedagógica, en un primer momento, fue entendida como medio de aplicación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación; luego, con la indagación sistemática y los procesos de reflexión, se ha producido una evolución a nivel teórico. Es así como se vinculan las prácticas pedagógicas a un proceso de reflexión en que se pregunta por el ¿cómo enseñar?, ¿a quiénes enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿por qué y para qué enseñar? Todo esto en procura de fortalecer la relación entre los actores educativos “[...] consigo mismo a través de otro, para conocerse y cuidar de sí mismo, [puesto que la formación consiste en] el lugar de encuentro con la palabra del otro, con el pensamiento, en el acto mismo de una mutación multiplicadora de prácticas educativas” (Guyot, et al, 1992, 18). Por su parte, según Zaccagnini, (2008, p. 31) las prácticas pedagógicas son productoras de

conocimientos y formación en un sujeto a partir de otros sujetos, es decir, se trataría de una mediación; el rol de un sujeto mediador, que es el sujeto pedagógico, el cual se relaciona con otro sujeto (educando), de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que diseñan y generan una pedagogía. En este aspecto, el sujeto pedagógico está definido por una institución escolar concreta, determinada históricamente, con una gran cantidad de articulaciones entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios que validan su pedagogía.

Los postulados anteriores, obligan situar las prácticas pedagógicas como objeto de estudio y análisis, en un nivel pragmático en que la comprensión de su sentido y finalidad requiere registrar la vinculación entre las acciones realizadas, sus objetivos y sus efectos, es decir, en su coherencia o incoherencia interna y con el contexto en el cual dichas prácticas se desarrollan. Es así como las prácticas pedagógicas se convierten en un privilegiado espacio en que convergen saberes sobre y de la educación, con acciones de enseñanza y aprendizaje, (en el cual alumnos y docentes, estructuran relaciones de diversa naturaleza, como son las epistemológicas, que permiten profundizar el conocimiento y los saberes a enseñar y aprender), también las vinculaciones didácticas, que posibilitan el diseño de las estrategias de enseñanza que se llevarán a cabo. Finalmente, las articulaciones sociales, en el contexto de una comunidad educativa a la que pertenecen tanto individuos como actores, pues pertenecen a diferentes grupos etarios, socioeconómicos, culturales.

Asimismo, según M. Latorre, (2004) las características de las prácticas pedagógicas se pueden considerar desde una doble perspectiva:

- Comportamental, es decir, la acción material que se realiza en un contexto particular;
- Discursiva, que se refiere al sentido y significado atribuidos por el actor a la acción que realiza.

Para este estudio, esta doble lectura permite articular el nivel descriptivo con el comprensivo, pues las prácticas pedagógicas son muy distintas unas de otras y existen distintas asignaciones al significado de los conceptos. Asimismo, es posible identificar criterios que permiten distinguir entre tres tipos de ellas, como son: la práctica pedagógica impulsiva, que habla del rasgo atávico de transmitir conocimientos a las nuevas generaciones de la especie; la repetitiva, que muestra el uso constante y permanente de conceptos para que se memoricen por el niño, niña o joven; y, la transformadora, que busca a través de la transmisión natural, y la repetición, se produzca un cambio en el sujeto educando, que a su vez cambie el contexto que lo rodea.

Pero los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus pupilos, así lo señalan evidencias de investigaciones recientes, (Reimers, 2003); los docentes varían sustancialmente en su efectividad, bien sea haciendo una comparación entre el gremio o evaluándolos profesionalmente, de acuerdo con diferentes actividades que desarrollen en varias escuelas, también se observa que las diferencias de aprendizaje entre varios alumnos son mayores dentro de un mismo colegio que entre distintas escuelas (OECD, 2004, 32). Los hallazgos permiten inferir que las actividades pedagógicas son distintas y no constituyen homogeneidad, cualesquiera sean las características de estas actividades; asimismo estas producen consecuencias muy importantes en los actores de una relación pedagógica, especialmente entre niños, niñas y jóvenes.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que el efecto de la práctica pedagógica realizado por un maestro no actúa como una influencia aislada, sino que se suma y mezcla con el efecto de las actividades pedagógicas de los otros adultos que realizan labores pedagógicas con el alumno; a ello se adicionan los efectos de las actividades de gestión institucional en la escuela a la que el niño, niña o joven asiste. De ahí la importancia de las prácticas pedagógicas en la escuela y la necesidad de considerarlas como un objeto-espacio de atención prioritaria, tanto

desde la perspectiva de los equipos directivos y técnicos de la escuela, como de académicos, investigadores y autoridades políticas en educación.

El presente estudio pretende aportar al señalado propósito, pues como se señalara en el planteamiento del problema de esta investigación, se describirá un quehacer educativo que ocurre durante los horarios de recreo, en escuelas públicas básicas de la ciudad de Valparaíso, en Chile, donde quienes supervisan dichos momentos son adultos denominados Asistentes de la Educación, los cuales realizan acciones pedagógicas, distintas a las que se realizan en aulas por parte de los docentes, sean los titulares o alumnos de pedagogía que están realizando su práctica profesional.

Sin embargo, debido a las variadas concepciones que existen de la pedagogía, la definición de las prácticas pedagógicas es bastante compleja, a lo que se suman las distintas miradas y asignaciones que del concepto se tienen. Es así como, cuando se refiere a una práctica pedagógica en Chile, se puede estar señalando la que hace el alumno de una carrera universitaria de pedagogía al realizar su práctica profesional, o bien a la forma en que el docente ejecuta su pedagogía, o como el caso de este estudio, las acciones distintas a lo punitivo que realiza el personal no docente que supervisa los recreos; entonces, por su categorización polisémica, este ámbito del quehacer educativo es objeto de un variado debate entre los académicos expertos en educación; lo que obliga a que cuando se ejecuta una reflexión sobre el acto de educar, que conlleva un proceso gradual y continuo, la pedagogía debiera proceder a la búsqueda ininterrumpida de explorar e interactuar en el ámbito interdisciplinario, respecto de las actividades que señalan el rol de la formación de los sujetos.

Ahora bien, en el ámbito de la educación formal aparece el concepto de práctica pedagógica o práctica docente, la cual se refiere a una actividad que se realiza al interior de un contexto institucionalizado (escuela - sistema educativo - sistema social); está constituido por la ejecución de un racionalismo enseñante, puesto que el educador está siempre formándose,

para hacer crecer a los sujetos que tiene bajo su cargo, los estudiantes, a través de la adquisición del conocimiento. En este espacio se conjugan en la acción las diferentes orientaciones y/o modelos educativos, posibilitando nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, las cuales no están confinadas al aula, sino a todo el recinto educativo y proyectado a la comunidad.

Entonces, por lo expuesto anteriormente, se debe considerar que las prácticas pedagógicas son la proyección de los paradigmas que contienen el pensamiento y accionar de quienes las imparten, esto se denomina tradiciones o enfoques en la formación de aquellos, puesto que más allá de las condiciones históricas en que emergieron, en la actualidad pueden registrarse al observarse las actividades cotidianas de los maestros.

Estas miradas fueron clasificadas por E. Litwin, (2008, 24) de la siguiente forma:

- a. El enfoque práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio: Esta mirada concibe la enseñanza como una actividad artístico-artesanal, donde el conocimiento experto solo surge en la interacción espontánea o sistemática del maestro con su contexto escolar. En esta práctica el que enseña es un modelo a imitar por el pupilo. El docente asume su labor como una simple repetición de lo visto en su rol de estudiante, pero no va más allá del saber aprendido; por ello no se evidencian procesos reflexivos ni mucho menos de evaluación, autoevaluación o heteroevaluación.
- b. El enfoque o la tradición normalizadora-disciplinadora: En la mirada normalizadora, los profesores cumplen la función de ser “un ejemplo para sus educandos, con la misión de civilizarlos en valores morales para modificar su conducta, interpretada por el maestro como incivilizada” (Litwin, 2008. 24). En esta tradición, el profesor es el difusor de la cultura, esta es comprendida como explica Litwin (2008) “la inculcación de formas de

comportamiento” (22), sin olvidar por ello el ámbito cognitivo aunque subordinado a lo disciplinario.

- c. El enfoque o concepción academicista: Esta mirada se sustenta en la necesidad de que el docente posea grandes conocimientos disciplinares, por lo que subestima la formación pedagógica la cual se podría adquirir a través de la práctica. Al respecto M. Davini, (1995), señala que “cualquier persona con buena formación y sentido común conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos vagos y repetitivos de la formación pedagógica” (39).
- d. El enfoque técnico- eficientista: Esta mirada diferencia entre el conocimiento teórico y práctico, siendo esta una aplicación de lo teórico, promueve un prototipo de docente técnico, el cual es su vez objeto social de control, cuya función es solamente enseñar materias cognitivas, lo que se determina en un currículo elaborado por otros y que apoya el proyecto educativo, se desencadena una pasión planificadora en la cual el maestro pierde el control de las decisiones de la enseñanza. Esta tradición se basa en el modelo proceso-producto, de ella se deduce que la enseñanza por si misma genera aprendizaje, por lo que los docentes son los únicos responsables del conocimiento de sus estudiantes, a los cuales se considera que todos tienen la capacidad de aprender de la misma manera.
- e. Enfoque personalista o humanista: Esta mirada se focaliza en la formación de la personalidad del pedagogo concibiéndose su función como un proceso de construcción, en el que el recurso más importante es el docente mismo; en tanto, el estudiante debe trabajar no sólo en el aprendizaje cognitivo sino que también en el de su desarrollo como persona. Se trabaja el concepto que tiene el estudiante de sí mismo, su imagen, sus cualidades personales, sus actitudes frente a su labor de maestro; asimismo el ejercicio docente se encuentra mediado por los sentimientos y las relaciones afectivas que surgen en esta labor.

f. La tradición hermenéutica-reflexiva o enfoque del profesor orientado a la indagación y a la enseñanza reflexiva: Esta mirada indica el perfil de un maestro reflexivo que piensa en las soluciones a las problemáticas de su contexto, al mismo tiempo que valorando su quehacer diario propone nuevas formas de desarrollar su actuar. En esta tradición el estudiante está concebido como un ser integral y se reconoce una relación dialógica teoría – práctica en la que ambas se complementan, y que requiere de un proceso reflexivo que produzca una desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad, lo que lo convierte en un investigador, rechazando posturas autoritarias, y fomenta el espíritu cooperativo de los estudiantes en busca de aprendizajes significativos.

En esta investigación se hará uso de una mezcla entre el enfoque humanista y la tradición hermenéutica reflexiva, pues ello permite entender la práctica pedagógica como una actividad compleja que se concretiza en escenarios particulares y por lo tanto es contextualizada, por lo tanto, requiere de un docente que a partir de la sabiduría obtenida por la experiencia y formación académica, pueda innovar y mejorar su práctica cotidiana. La práctica pedagógica, debe conducir a reconstruir la propia práctica del docente en la escuela, como espacio físico y espacio conceptual, a partir de un sentido indagatorio y dialéctico que conduzca a plantear estrategias para su comprensión crítica y accionar creativo.

Ahora bien, muchas veces los conceptos de acción y práctica educativas son usadas de forma similar, para referirse a una misma realidad, asimismo, la noción de acción correspondería a la condición opuesta a la pasividad, pues quien actúa deja de ser pasivo, entonces, la acción es un adjetivo que califica un tipo particular de actividad. Por otra parte, para la perspectiva conductista, práctica es la acción humana que se realiza en un contexto material concreto; para una mirada sociológica y antropológica, la definición de práctica corresponde a la de acción humana dotada de sentido, objetivos y significados para quien la realiza.

Por otra parte, al observar las diferencias que existen entre las acciones que realizan los docentes en el acto educativo, se establece la necesidad de criterios que permitan distinguir entre las características de las prácticas pedagógicas. Latorre (2004), ha elaborado 10 criterios que permiten describir estas características de las acciones educativas y diferenciar entre prácticas pedagógicas: "experienciales, reproductivas y transformativas". Estas se registran en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1. Tipología de prácticas pedagógicas, según criterios.

Criterios de distinción en el	Práctica 1 Experiencial	Práctica 2 Reproductiva	Práctica 3 Transformativa
Propósito de la acción	Responder a estímulos internos o externos del sujeto	Mantener el curso de la acción	Adecuar la acción a las características y dinámica de situaciones específicas
Fundamento de la acción	Dinámica interna del actor	Recurrencia a esquemas de acción que ya posee el actor	Consideración de las características y requerimientos de la situación
Nivel de reestructuración de la acción	No estructurada Vistosidad de toda norma y/o regla	Fuertemente estructurada el Normada	Estructurada, pero dotadas de flexibilidad reglada
Planificación de la adhesión de	Experiencia personal y sentido común	Normas y disposiciones establecidas	Pertinencia
Respuesta frente a situaciones problemáticas	Eliminación, disolución del hecho	Regulación del hecho para su adaptación a la situación	Incorporación, integración del hecho a la situación
Vínculos con prácticas investigativas	Disociación	Asociación parcial Se entrada en la aplicación de resultados de investigación	Asociación permanente Ejercicio continuo de una práctica investigativa

Vínculos con prácticas de análisis	Disociada	Asociada Se entrada en la acción realizada y sus efectos inmediatos	Asociada inseparablemente Sentada en la pertinencia incoherencias del modelo de acción vigente y sus proyecciones
Naturaleza del aprendizaje posible en el Profesor/a	Fáctico	Práctico	Teórico - práctico
Evaluación de la acción	Única y exclusivamente personales	Expectativas del actor y los resultados previstos	Definidos contextualizada mente, considerando las variables intervinientes y las perspectivas de los distintos actores participantes
Lógica operante la práctica	De la experiencia	De la reproducción	De la transformación

Fuente: Latorre, M. (2004)

La misma autora ilustra con el siguiente esquema de saberes pedagógicos y su relación con la tipología de prácticas pedagógicas, en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 2. Saberes pedagógicos y prácticas

Cuerpos de saber es predominante	Saberes tipo 1	Saberes tipo 2	Saberes tipo 3
Tipo de saberes asociados a la acción pedagógica	Saberes de la experiencia Saberes del sentido común	Saberes saber-hacer prácticos	Saberes teóricos Saberes teóricos-procedimentales

Tipo de práctica pedagógica asociada	Practicar experiencial	Práctica reproductiva	Práctica para formativa
Rol del Profesor/a	Socializador	Instructor	Formado-científico

Fuente: Latorre, M. (2004)

Respecto del elemento reflexión sobre la práctica Dewey (1989), estableció tres niveles de reflexión, a saber:

- Reflexión técnica: se refiere sólo a las acciones manifiestas observables
- Reflexión práctica: la planificación sobre lo que se va a hacer o se hizo didácticamente.
- Reflexión crítica: el análisis ético-político de la práctica y sus impactos.

Dichos tres niveles permitirían iniciar un proceso de evaluación de las reflexiones realizadas por los docentes respecto de sus prácticas pedagógicas, de modo de determinar qué reflexión conlleva, o podría hacerlo, hacia un desarrollo profesional de la pedagogía. Por su parte Marcelo, (1999) indica cuatro formas de reflexión, en función de la unión o bien separación del pensamiento reflexivo y la acción:

- Una primera manera, es en la que está presente la introspección personal, incluyendo sentimientos y alejándose de la acción.
- La segunda forma, en que se realizan referencias a sucesos pasados o futuros, lo cual es una reflexión más próxima a la acción.
- La tercera vía, es la indagación, o investigación-acción, la cual implica analizar su práctica e identificar estrategias para mejorarla.
- Y una cuarta forma, la espontaneidad, relacionada con la práctica, que conlleva que el docente mientras actúan en su práctica pedagógica piensa, reflexiona, resuelve problemas y aborda situaciones conflictivas.

Finalmente, en el contexto de esta investigación, la práctica pedagógica será concebida como la suma o agregación de efectos de acciones individuales, realizadas dentro y fuera del aula, como también dentro y fuera de la escuela, por docentes o no docentes, que tienen el propósito consciente de producir aprendizajes, con los cuales se reflexiona respecto de sus resultados, sea a la luz de un modelo o bien en la espontaneidad del paradigma hegemónico en un momento histórico-cultural determinado. Lo anterior abre el espectro de su consideración como resultado deseado e intencionado o resultado no esperado, no deseado o no percibido de manera consciente por los actores individuales; en este sentido, al observar las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas hará posible dar cuenta del mecanismo estructurador u organizador del conjunto de acciones que realiza un individuo y que se expresa concretamente a través de las acciones que este realiza.

2.3. La pedagogía social y el quehacer educativo.

2.3.1. Consideraciones generales.

En el proceso de adaptación y aprendizaje de la escuela a los nuevos requerimientos de la sociedad post moderna, se plantea la necesidad de recursos y tecnología educativa adecuada; la escuela tiene que afrontar diversas situaciones problemáticas y complejas simultáneamente: desde el rechazo de la institución escolar por parte de algunos alumnos y alumnas, incluso con el desarrollo de mecanismos de autoprotección contra el aprendizaje escolar que llevan a desaprender lo aprendido, hasta las dificultades de convivencia surgidas por la imposición de pautas de comportamiento –herencia de una escuela pensada para otra sociedad y para otro tipo de estudiantes–, ante la cual una parte de la población escolar genera respuestas disruptivas.

El panorama aún es más complejo, como apunta Morgenstern (1995, 334), “[...] la salida tradicional para el colectivo que fracasaba en el sistema escolar era la incorporación

temprana al mercado laboral, pero, ante la precariedad actual de éste, muchos jóvenes se encuentran abandonados por el sistema educativo y marginados por el mercado de trabajo”. Los cambios cada vez más veloces que ocurren en nuestra sociedad, los incontenibles procesos migratorios e inmigratorios, los nuevos tipos de familia y la emergencia de nuevas necesidades sociales y urbanas, la reciente cultura del ocio urbano, las transformaciones del propio sistema educativo, entre algunos, plantean nuevas demandas a la Pedagogía Social, incluso sin habérselo propuesto la educación social cada vez alcanza un mayor protagonismo.

Una sociedad global y compleja como la actual, requiere una educación integrada y transversal, con participación de agentes y recursos diversos, donde la Escuela, tiene un papel especialmente relevante, pero no puede desarrollarlo al margen de los otros agentes y recursos. Existen diversos planteamientos teóricos que dan cuenta de conceptos clave para la comprensión de las transformaciones en la morfología de las sociedades contemporáneas y el papel que la educación juega en ellas. Está la conceptualización que se expone según Foucault (1991, 8) a modo de “caja de herramientas”, lo que permitiría construir un modelo educativo distinto con respecto a los actuales modos de abordaje de los conflictos y problemáticas asociadas a los centros de educación.

La pedagogía social, como disciplina teórica con sus modelos educativos en la realidad social, es sin duda, la peculiaridad y la aportación de España, sin por ello desconocer los aportes del alemán Natorpen en su Curso de Pedagogía Social, desarrollado hacia mediados del siglo XIX, donde se encuentran las expresiones más nítidas de la discusión sobre su incorporación al sistema educativo, como es el caso de Nueva Extremadura, donde “la necesidad de que el profesional de la educación social participe en el sistema educativo se justifica por sí sola con la pretensión de alcanzar, entre la propia formación escolar y la ineludible educación familiar, un proceso educativo integral adaptado a las necesidades individuales y capaz de enfrentarse a los retos sociales” (Galán, 2007, 28).

Desde hace unos años esta alocución a una potencialidad educativo social de la ciudadanía en su conjunto, se ha ido expresando desde diversos intereses y actores, especialmente en los ámbitos educativos, tanto educadores como estudiantes han señalado desde diversas tribunas y espacios, la necesidad de una pedagogía social que acompañe y aporte a la convivencia ciudadana, en la vida y calidad de las escuelas, en la calle y en el servicio de las instituciones. Este acompañamiento puede adquirir diversas formas en cuanto se considere como un derecho social adquirido para estudiantes y ciudadanos en general, por ejemplo, en el planteamiento de atender a las desigualdades educativas presentes reinstalando el tema de la educación pública.

Este problema puede ser atendido tanto desde sus condiciones de principios y leyes como de sus expresiones en las aulas, también de las diversas actividades socioeducativas no formales, pasando por las dimensiones intermedias de gestión, investigación y formación docente. Esto no sólo se refiere al marco y desarrollo de los debates que confluyen en la legislación pertinente, sino también y con mayor fuerza, a la realización efectiva de la convivencia escolar y las condiciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje situadas.

La Pedagogía Social, puede jugar un interesante rol en la institución escolar, para ello se deben elaborar participativamente proyectos de intervención socioeducativa dirigidos a potenciar la socialización positiva, la competencia social, y la inclusión social del alumnado en los centros educativos, algunos de los cuales ya son miembros de otros centros y de otros grupos, por presentar dificultades sociales, como es el caso de los niños y niñas en Chile que son estudiantes de escuelas públicas y que, a la vez, pertenecen a los centros del Servicio Nacional de Menores, SENAME, (2014). Asimismo, por el contexto en que se desenvuelve la escuela de hoy, las intervenciones socioeducativas también son necesarias en situaciones de normalidad de la escuela pública, donde la inclusión es uno de los ejes de su quehacer educativo, por eso es que la pedagogía social puede estar presente no solo en programas de tratamiento sino que también tiene un amplio campo para el desarrollo de planes preventivos.

La dimensión social de la educación es un objetivo apenas asumido y esbozado en la institución escolar, que puede asumirse desde la educación social. “El profesional de la educación social puede cumplir muy bien con ese cometido; eso sí, poniendo en marcha proyectos de intervención socioeducativa, no sólo en situaciones de inadaptación, sino también de normalidad y de inclusión. No sólo en programas de tratamiento, sino también y, fundamentalmente, en programas de prevención”. Orte, (2008, 21).

En definitiva, esta investigación al adherir al postulado de que la educación es un derecho de todos que se concreta en el reconocimiento de funciones institucionales promotoras de contextos formativos y acciones mediadoras que posibiliten, por una parte, la incorporación del sujeto a la educación y la diversidad de redes sociales que permiten el desarrollo de la sociabilidad, y la circulación social. Por otra parte, la apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. En tal sentido, es importante desplegar una pedagogía social que según García (2003, 23), tenga como norte “ocuparse de pensar las maneras de promover una educación en y para la vida pública, una educación que habilite para convivir en ese espacio de relación, discusión y debate en el que construimos el nosotros”.

2.3.2. Hacia una definición de pedagogía social.

Desde algunos autores como Núñez (2004, 32), se plantea a la pedagogía social como la disciplina que trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión: “Así, se trata de un trabajo de ampliación –en lo teórico y lo político- de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. Que en tal sentido, el momento actual y sus desafíos llevan, en educación, a pensar y a actuar más allá de la escuela o, expresado en otros términos, allá donde hoy la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio democrático) requiere de otros partenaires sociales”.

Entonces, se tiene a la pedagogía social como un espacio para pensar cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, con respecto a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas. Las escuelas como centros educativos, como comunidades de aprendizaje, se ven enriquecidas por la pedagogía social como derecho social, como enfoque teórico y como práctica socioeducativa útil para los estudiantes.

Las definiciones de la Pedagogía Social puedan ayudar en este propósito, citando a Trilla, (1996, 35) sobre este concepto, señala que existen tres concepciones que pueden considerarse ajustadas y, a la vez, de uso extendido. Se trata de conceptos muy primarios, ya que cada uno de ellos define la característica que debe compartir todo aquello que forma parte de la pedagogía social:

- La pedagogía social como aquella educación que tiene por objetivo desarrollar la socialización de la persona;
- La pedagogía social como la educación que tiene como destinatarias a personas en situación de conflicto social;
- La pedagogía social como educación no formal (que puede equipararse a educación en contextos educativos no escolares).

Pero el propio Trilla (1996, 35) critica estas tres concepciones, ya que, para él, ninguna de ellas por si solas permite determinar qué es lo esencial en pedagogía social, entonces, propone considerar como objeto de la pedagogía social la educación que, como mínimo, reúna dos de las concepciones expuestas.

Con esta propuesta se hablaría de educación social cuando se trata de una educación que tuviera como objetivo la socialización y dirija a personas en situación de conflicto social, o de una educación con el objetivo de la socialización en un ámbito no formal, o de una

educación no formal dirigida a personas en situación de conflicto social. Para los efectos de este estudio es muy importante destacar en los procesos formativos, a aquellos denominados como no formales y, quizá, aunque puede resultar confuso, no se puede dejar de lado la situación legal y formal del Asistente de la Educación, que se describe en el capítulo sobre los Antecedentes de esta investigación.

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta lo señalado por Ortega, (2005, 168), quien indica que hablar de educación no formal o informal es semánticamente contradictorio: “Si algo es educación, es formal; si es no formal o es informal, no es educación”, por lo demás, el título del artículo donde recoge la anterior afirmación es elocuente: “La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua [...] todas son educaciones formales”. La realidad chilena lleva de manera preferente a obviar el concepto de no formal referido a la educación social y optar por definiciones siempre provisorias que reflejen su dinamismo y su capacidad de dar respuesta a las nuevas necesidades sociales.

Al mismo tiempo, Romans et. al. (2000) señala que: [...] “a menudo se recurría a la definición de la educación social por negación, determinando el espacio de intervención de la educación social por exclusión: la educación social comprendería cualquier intervención educativa estructurada que no fuese escolar”. Por otra parte, Parcerisa (2008) consideraba la educación social como “[...] el conjunto de procesos formativos no formales que tienen como sujetos prioritariamente a personas y colectivos en situación de conflicto social y a colectivos con riesgo de encontrarse en esta situación” (48).

Ahora bien, el sustento teórico sobre el que se basa el modelo educativo de la Pedagogía Social hace uso de la revisión crítica de ciertos conceptos de la sociología contemporánea para poder escapar a la trampa de la especialización y del encasillamiento, es así como Delgado, (1998, 10) ha interpelado las actividades de la antropología contemporánea dedicadas a “[...] tareas de inventariado, tipificación y escrutinio de sectores conflictivos de

la sociedad -a saber, inmigrantes, jóvenes, gitanos, enfermos, marginados, etc.-, entre los que nosotros podríamos añadir a los fracasados escolares". Por el contrario, la pedagogía social se basa en un esquema de estructura social compuesta de redes articuladas, donde los individuos se interconectan en circuitos y segmentos de una red, donde se posibilitan o limitan los accesos a los flujos de información y capital, por tanto, esta estructura define al mismo tiempo una forma innovadora de exclusión social, basada ya no en la falta de recursos materiales sino en la imposibilidad, o limitación, de acceso a dichos recursos, (Castells, 1998, 38).

Ahora bien, dado la dinámica de la sociedad contemporánea, Caride (2005, 27), señala que la pedagogía social se caracteriza por ser una práctica sujeta a los avatares que afectan a un amplio repertorio de variables políticas, económicas y culturales, en las que se configuran y sostienen sus diferentes realizaciones, probablemente este dinamismo sea una de las explicaciones a la "[...] pluralidad de concepciones existentes en relación a las funciones, a los ámbitos, a los espacios en los que interviene la Educación Social" que señala March, (2007, 41). Es probable que cada día sea necesario responder a nuevas realidades sociales, que se verán reflejadas tanto en las aulas como en los patios y establecimientos educativos, así mejorar el aporte de la pedagogía social en los establecimientos es un gran desafío.

En tanto, al observar la realidad de las comunidades escolares, se puede ver cómo están presentes las redes sociales articuladas a través de instituciones como, el propio centro educativo, las asociaciones culturales, deportivas, de acción social, diversas asociaciones comunitarias, los distintos centros de servicios sociales, administraciones, que a su vez reproducen lo anteriormente expuesto, allí podemos registrar que las personas vinculadas a esas redes acceden a diversidad de recursos, pero al mismo tiempo este acceso queda restringido para aquellos individuos que no están vinculados de alguna formalmente a criterios de coordinación mantenidas por esas instancias.

Por su parte, el sistema escolar hoy genera también obstáculos a los estudiantes para la construcción de redes, por esta razón desde hace ya varios años, tanto los profesores de Pedagogía Social como los propios educadores defienden la idea de que la educación social es un instrumento de progreso social y una acción dirigida a la socialización, la circulación social normalizada y la promoción social de todos los ciudadanos (García, 2003, 26).

La Pedagogía Social se hace cargo de la necesidad de la inclusión cultural, social y económica, al entregar a los estudiantes los recursos adecuados para resolver los desafíos del marco social en que vive; no puede ser, en ningún caso, mera asistencia económica o personal, acompañamiento afectivo o control social de personas o colectivos designados como marginados, en dificultad o riesgo social; “[...] en su quehacer supone una verdadera apuesta por la transmisión, intencionada y sistemática, de conocimientos y herramientas que tienen un valor social real y contrastado para la vida comunitaria, así como por el enriquecimiento cultural y relacional de los contextos de la vida social” (García, 2003, 25).

Por otra parte, en la acción comunitaria también se tiene una alternativa de elementos que influyen en la educación social, es así como, la emergencia de la globalización, la fragmentación, la exclusión, la desafiliación social y los procesos de individualización que caracterizan a nuestra sociedad, provocan una reacción en defensa de las propias identidades colectivas, que, según (Castells, 1991, 40), genera una “vuelta a la comunidad o a lo comunitario”. Aunque existe una gran disparidad terminológica y conceptual por la acción comunitaria, puede entenderse que el desarrollo de procesos que pretenden y llevan a cabo, en diversos grados las transformaciones de situaciones colectivas mediante la organización y la acción asociativa; así, la acción comunitaria consiste en la constitución y el crecimiento de grupos sociales que trabajen para elaborar y aplicar proyectos de desarrollo social que se enmarquen en un contexto de incremento de redes sociales.

Entonces, como señala Caride (2005, 24) “[...] es fundamental pensar esta práctica profesional articulando sus propuestas en torno a dos procesos: la construcción comunitaria y la participación democrática, por lo tanto, el educador social ha de entenderse como un pasador de cultura, un mediador entre las exigencias del espacio social y las personas que habitan en él, un agente que propicia el conocimiento de los saberes, herramientas y recorridos que toda persona necesita para vivir en esta sociedad global y local”.

Para esto, el educador no sólo debe estar al tanto de la redes de servicios sociales y la oferta concreta de cada una de ellas, para sus ciudadanos, sino que también debe acompañar, orientar y, sobre todo, desarrollar las habilidades en las personas para utilizar, disfrutar y hacer suyos esos bienes culturales y los recursos que el marco social les posibilita. Esta especialización pedagógica de la tarea a realizar se puede diferenciar de otros profesionales con los que, si bien comparte ámbitos de actuación y personas con las que trabaja, difiere claramente en sus funciones, entre algunos, podemos señalar a los trabajadores sociales, psicólogos sociales o psicopedagogos, (Caride, 2005).

Entonces, el agente de la educación que se denomina pedagogo social tiene por función esencial transmitir cultura, o al menos esa muestra de la cultura que elige y recorta pensando en un sujeto de la educación en particular, sea un individuo o un grupo. Ese transmitir la cultura y ese mediar entre el mundo social y los sujetos de la educación tiene como base el establecimiento de un vínculo educativo y formativo, que lejos de ser entendido como relación personal, tiende a establecer el marco en el que lanza la oferta, la propuesta y los puentes, acciones y metodologías, necesarios para que el sujeto de la educación pueda apropiarse de esos contenidos y recrearlos después en su realidad cotidiana.

La apropiación descrita es algo más que un aprendizaje, se parece a recordar, y más bien significa tomar para sí aquello que se le ofrece como posibilidad de interacción; el hecho de considerarlo sujeto, más que hablar de individuos o simples alumnos, que lo son por el

hecho de estar en un aula o en el patio durante el recreo. Si el sujeto se refleja en otro, que tiene sus propias opiniones respecto del estudio y sus intereses, en lo que se refiere a qué aprender, entonces el reto del educador es la propuesta de ofertas lúdicas, que sean a su vez formativas y educativas.

Por otra parte, los contenidos tienen o no, según se haga la selección, valor social en un lugar y en unos tiempos concretos, donde se desarrolla esa relación educativa, tales conceptos se adecuan, también, a la definición de los pedagogos sociales en España; esta entiende la Educación Social como un: “Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, esto posibilita (ASEDES, 2004):

- “La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.

Entonces, esta investigación hace suya la definición de que se imparte educación social dentro del aula y también en el patio, durante las cátedras y los recreos, para lo cual se requiere profundizar en grado de relación e interacción, que los pedagogos sociales establecen durante su intervención educativa con el entorno, puesto que para que ello ayude a emplear todos los recursos socioculturales o a crear nuevas alternativas, se hace imprescindible la colaboración de entornos formales. Esta forma de educar permite trabajar sin incurrir en la creencia de mitos como el de la fabricación de sujetos a medida (Frankensteins o Pinochos), sin olvidar que existen objetivos educativos relacionados con aprendizajes concretos de los sujetos. Hay una obligación por otro lado, que se refiere a una oferta de contenidos dotados de

valor social para que el otro pueda apropiarse de ellos, interpretarlos y actuar en el mundo, siempre que este otro, el sujeto –el estudiante–, quiera apropiarse de esos contenidos o, sea capaz de convencerle su valor y su virtualidad.

2.3.3. Pedagogía social y convivencia en la escuela.

Asumir los factores que están detrás de las manifestaciones más problemáticas de los alumnos y alumnas, exige otro tipo de compromiso de la escuela y otro tipo de recursos para intervenir en los factores que condicionan las conductas y comportamientos de ellos, que pueden además favorecer el abandono y el fracaso escolar; las mayores quejas que los profesores y Asistentes de la educación (personal paradocente en Chile) plantean, tiene que ver con las necesidades que demanda el buen vivir, que las propias familias y la sociedad no son capaces de atender debido al bajo poder adquisitivo y la situación laboral precaria que el desarrollo vigente precisa, que lleva a vivir hacinados, en violencias y abusos intrafamiliares, consumo permanente de drogas altamente adictivas y dañinas, comportamientos y usos que crean conductas que influyen negativamente en el clima educativo necesario para obtener buenos resultados académicos y promover el clima de desarrollo humano en los establecimientos educacionales.

Por ello se han empezado a desarrollar programas socioeducativos por parte de los educadores sociales con la institución escolar como objetivo; en España, principalmente se trata de programas dirigidos a la resolución de problemas y de conflictos que se manifiestan en el seno de la institución escolar, para lo cual algunos de los profesionales que hacen parte de estos programas no poseen respuestas, más allá de la aplicación del reglamento de régimen interno. (Orte, 2008, 30).

La detección temprana de las carencias sociales que traen los alumnos es una tarea importante, sobre todo para alcanzar o mejorar el proceso educativo tanto en los

establecimientos como en el aula, sin duda que para esto no bastan las medidas propiamente escolares, se necesitan otros apoyos tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas, dado que los alumnos con dificultades escolares traen otras carencias ligadas al entorno familiar y social que difícilmente pueden atender los profesores. Abrir esta reflexión y, también, sobre los aportes de la educación social a la acción educadora de la escuela resulta imprescindible, para el modelo educativo vigente en el país, dado que, el sistema educativo formal e informal está sometido a todo tipo de críticas y de recortes, hipotecándose el futuro de muchas personas, sobre todo, de aquellas que más dificultades tienen para su inserción social.

Es así como en Nueva Extremadura, España, en la resolución de la Dirección General del Trabajo que se aprueba el V convenio colectivo entre el Sindicato de Educadores Sociales y el Gobierno Autónomo, norma las funciones de estos profesionales en los centros educativos de dicha región autónoma de España de la siguiente manera: “Detectar factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables, media en conflictos escolares, colabora en la prevención y control del absentismo escolar y en el cumplimiento de las normas de permanencia del alumnado en el centro durante la jornada escolar, participa junto al tutor en el desarrollo de habilidades sociales...diseña y vela por la ejecución de actuaciones encaminadas a favorecer la convivencia escolar, implicando a los distintos sectores de la comunidad educativa y a ésta con el entorno social en que está inmersa”, (Galán, 2007, 30)

Ahora bien, las escuelas en ocasiones se ven incapaces por sí sola de resolver las dificultades de convivencia que se dan en su seno y, permanentemente, encuentra límites normativos y de concepción cuando pretenden extender su acción más allá del entorno escolar; pero, desde la pedagogía social se abren importantes expectativas en el sentido de reconfigurar el concepto tradicional de escuela y de darle una dimensión más acorde con las necesidades y las características de la sociedad actual.

También se corre el riesgo de no aprovechar la oportunidad de afianzar un sentido de institución escolar que responda adecuadamente a los requerimientos sociales; obviamente, si en las escuelas permaneciera una organización y sistema de funcionamiento de manera permanente de acuerdo con los ritmos y cambios en la sociedad que se dan de forma muy acelerada, no olvidando que la institución escolar tiene que compaginar su tarea educativa con otras fuentes formativas, para atender y colaborar en la formación de la población infantil y adolescente, así, no sería necesario buscar respuestas a una concepción de escuela pensada para otra realidad histórica.

Esto lleva a establecer una relación que puede determinar un Pedagogo Social de acuerdo con los estudiantes victimarios o víctimas de la violencia entre escolares, diferente a la que pueden mantener estos con sus profesores, dado que no trata de evaluar, tampoco sancionar su futuro académico, sino que se pretende explotar sus cualidades y ampliar las expectativas sobre sus propias metas. Es una relación más equitativa con el objeto de acercar posiciones de cara a un mayor entendimiento, salvando las distancias pertinentes entre el educador social y el educando; su labor no se centra en aspectos curriculares, sino que trata de reforzar las habilidades que puedan estar dificultando el desarrollo personal y su integración social como cualquier otro alumno o alumna.

2.4. Educación en valores y educación de la emocionalidad.

2.4.1. Educar en valores.

Cuando en la Escuela se menciona la educación en valores, se evoca primeramente al ámbito de la familia, pues sus progenitores y ascendientes son los primeros adultos con quienes el niño, niña o joven comparte, por lo tanto, serán también sus primeros educadores pues para dichos adultos además de cuidar la integridad física le transmitirán a través del lenguaje verbal, gestual, corporal, sus valores para la convivencia en la vida familiar. Es al

interior de su familia que ellos y ellas, van aprendiendo a incorporar los límites y van desarrollando su moralidad de una educación que busca estimular determinadas conductas.

Junto a lo anterior, otro escenario igualmente importante para la vida de los niños, niñas y jóvenes es la escuela. Su importancia está dada no sólo porque pasan cada vez más tiempo en ella, cada vez a edades más tempranas, sino porque también todo lo que ocurra allí será fundamental para el desarrollo de su moralidad, por lo que cada vez que se elabora una norma de convivencia o establece una consecuencia a un hecho, se está transmitiendo un valor; cuando una institución escolar es consciente de este rol la educación moral se instaura como eje de la educación integral del estudiante y el docente se transforma en educador y mentor moral, (Magallón, 2004, 21).

Entonces, la disciplina como forma de convivencia se transformará en una disciplina moral, al tener detrás ciertos valores morales que la sostienen el objetivo ya no será, por ejemplo, lograr un clima de silencio en el aula, sino que uno de respeto hacia el docente y entre los mismos alumnos y/o alumnas. La escuela debe saberse protagonista de la educación moral de sus educandos, para comprometerse con esa noble tarea lo mejor posible. Para muchas personas la moral es todavía dominio exclusivo de los filósofos, aún más para muchos hacer educación moral implica un viaje desde las más notables teorías filosóficas hasta la educación, en una especie de salto con garrocha que va desde las grandes abstracciones hasta el terreno de lo cotidiano y lo práctico.

El termino valor es usado en distintos aspectos de las actividades de las personas, por ello dicha palabra tiene variadas significaciones. Desde el ámbito de la lógica se señala que un argumento es valorable o no cuenta con valor; en el arte se indica el valor de una obra sea ella escénica, plástica o musical; en el mundo de las mediciones aritméticas sean científicas o comerciales una cantidad tiene valor positivo o negativo, pero también se señala el valor ético de una acción o actitud en el campo de la moral. “De acuerdo con Rokeach, los valores son

considerados como estructuras cognitivas por medio de las cuales la persona elige y actúa de determinada manera. Son un tipo de creencias localizadas en el centro del sistema total del hombre, acerca de cómo se debe o no comportar, en referencia a algo objetivo en la existencia, que vale o no la pena conseguir”, (Ramos, 2001, 89).

Ahora bien, ¿Es concebible una educación sin valores? ¿Por qué no es redundante hablar de educación en valores? ¿Acaso la educación no es sino la transmisión y desarrollo de determinados valores? Todos estos cuestionamientos nacen porque la educación se ha venido considerando, al menos en la sociedad occidental, solo como enseñanza que transmite conocimientos neutrales, es decir sin una mirada valórica. Pero si se concibe una enseñanza integral de las personas, se da paso a reivindicar la necesidad de una educación en valores, que transforme la mera instrucción que hoy se entrega en la escuela.

Por otra parte, cuando se mencionan los valores en el ámbito educacional, se realiza de una forma que los asimila solo con valores morales, así la educación en valores propenderá a buscar el desarrollo de ciertas actitudes en los niños, niñas y jóvenes que le ayuden a la formación en ellos del juicio moral autónomo; este salto del adoctrinamiento moral a la autonomía que persigue la genuina educación en valores, es un sello del avance de la hegemonía laica en la educación, puesto que anteriormente este ámbito de la vida de las personas estaba confinado al adoctrinamiento religioso. Pero, los valores sobre los que se dan las elecciones van más allá de las decisiones individuales de naturaleza ética; es así como en los ámbitos de la convivencia social y las decisiones grupales para su organización, también existen valores colectivos como es el caso del sistema democrático de gobierno de un país, de una institución social o de la misma escuela. También, la vida de las personas se desarrolla creando un contexto, que puede ser valorado desde el punto de vista estético, entonces, además de los valores éticos y políticos, el proceso educativo debe ser tomado en cuenta.

Entonces, los valores se configuran en tres dimensiones: éticas, estéticas y políticas, que según Echeverría (2000, 35) se deberían desarrollar en un planteamiento de la educación de forma integral; estos fines educativos son compatibles con el ámbito cognoscitivo y también es posible una reflexión sobre otras dimensiones valorativas habituales en la evaluación de la actividad tecnológica y científica, por ejemplo, la fiabilidad, eficiencia, utilidad, entre algunas; así como los valores económicos de rentabilidad, competitividad, compatibilidad. Por esto, es necesario un tratamiento educativo equilibrado de cada uno de ellos, pues estos tres ámbitos valorativos tienen una presencia muy importante en el devenir de los educandos.

Ahora bien, en una educación pluralista se pueden buscar valores comunes mínimos que permitan avanzar en la formación valórica de niños, niñas y jóvenes, es así como en relación a lo ético se cuenta con los principios de la Declaración de los Derechos Humanos; en el ámbito de la forma de organizar (lo político), también está la defensa de la democracia como forma de convivencia social, o el valor de la biodiversidad natural en lo estético. Pero, se debe tener en cuenta que estos ejemplos son horizontes hacia el cual se dirige la acción educativa en valores, más que el resultado de un consenso universal previo, estos son valores que formulados con cierto nivel de abstracción, pueden ser compartidos formalmente por todos.

No obstante lo anterior, al especificar sus contenidos emergerán diferencias valóricas a veces irreconciliables, entonces el educar en el respeto usando conceptos abstractos, puede acabar siendo tan fácil como memorizar sermones que no implican cambios de actitudes y hábitos en niños, niñas y jóvenes, entonces, se trata de reconocer el carácter plural de las dimensiones en las que cabe plantear la educación valórica, relevándose los valores políticos y estéticos al lado de los éticos, así como el de aceptar el conflicto como algo consustancial a la vida en comunidad, por esta razón no debe eludirse en la escuela, sea en aulas o el patio, sino dar espacio a la disputa valorativa, en la justificación racional de cada juicio de valor.

La expresión educación en valores puede no ser la más apropiada para definir lo expuesto, a cambio de ello en este estudio se adopta una posición donde se trata de educar para desarrollar la capacidad de valorar, es decir, para dar cuenta sobre la necesidad de decidir entre opciones en diversos aspectos del devenir de los niños, niñas y jóvenes; para desarrollar su autonomía en el juicio sobre los aspectos valóricos, y fundadas en la justificación racional de estas opciones, más que educar en valores supuestamente preexistentes.

Ahora bien, el desarrollo humano no es un proceso que esté garantizado por la herencia genética, al contrario éste se produce gracias a la actividad conjunta de las personas y se perpetúa y garantiza a través del proceso social de la educación entendida ésta en el sentido más amplio. Cuando se plantea la necesidad de educar las emociones, de manera conjunta aparece la propuesta de educación en valores, que implica por sobre todo, la aceptación de la diversidad en la construcción de la personalidad moral de un individuo.

Por su parte, Buxarrais et al., (1997), fundan en ocho dimensiones esta personalidad moral, según las que se pueden considerar se encuentran en la base de la relación entre los sujetos:

- Autoconocimiento
- Autonomía y autorregulación
- Capacidades de diálogo
- Capacidad para transformar el entorno
- Comprensión crítica
- Empatía y perspectiva social
- Habilidades sociales y para la convivencia
- Razonamiento moral

El pensar en la formación moral de los individuos, implica asimismo, identificar una serie de principios a los que es necesario apuntar toda educación en valores, comenzando por

las diferencias de toda índole de los educandos, proyectándose a la construcción en el más profundo sentido del multiculturalismo, que permitan que a través de los procesos educativos se reconozca la necesidad de un pluralismo, así como a la posibilidad de acuerdos sobre mínimos de valores morales.

Es a través del pluralismo que se posibilita el descubrimiento de los valores que caracterizan a la persona, permitiendo descubrir en la convivencia y la solidaridad el mayor recurso con el que se puede contar para un futuro mejor. La apuesta de la educación en valores, o aprender a valorizar como se señalara anteriormente, se refiere a la transformación de la sensibilidad a través de la fuerza vinculante del entramado de una sociedad, que avanza en mayores niveles de equidad, justicia y convivencia, sosteniéndolos como sus principales principios morales.

De esta forma, la orientación de procesos pedagógicos y formativos, se realizará de forma tal que se inspiren en tres principios, que sintetizan o concentran los esfuerzos de la formación de la persona moral, entre los cuales se pueden encontrar:

- a) El principio de responsabilidad. Persigue la articulación social del sentido de responsabilidad, que consiste en el debate crítico y público del cual los procesos educativos son lugar privilegiado- acerca del *ethos* cultural y social de una nación, así como también del compromiso y responsabilidad personal de los asociados. Es a través de este principio de responsabilidad en que las personas devienen en ciudadanos, constituyéndolas como miembros de una sociedad, haciéndoles parte de su compromiso con sus metarrelatos, de constitución social. La condición de ciudadanos se logra mediante la toma de conciencia sobre la responsabilidad por nuestros actos, por lo cual toda educación en valores debe sustentarse en ella.
- b) El segundo principio, es la criticabilidad o juicio crítico, que encontramos además en los principios de la ciencia. El juicio crítico aparece entonces como otra característica

esencial de la educación en valores, ya que permite la aparición de la discrepancia, que es también una característica fundamental del conocimiento. Este principio, es también un elemento concordante con una educación para la responsabilidad, ya que capacita para discernir. Desde esta perspectiva, la educación en valores, en lugar de ir en contra o quedarse al margen de la educación que se enfoca en la ciencia, la fomenta y estimula al comprenderla como valor necesario para el desarrollo de la sociedad en todo sentido.

- c) El tercer principio es el de la razón práctica. Aparece como tercer eje, y de nuevo concordante con la práctica científica, la necesidad de enfrentar nuevos retos y ejercer una responsabilidad que tiene su correlato en la realidad, y no puramente en la acción teórica. Por ello, una responsabilidad que pretenda ejercerse con prontitud debe, en cierta forma, adelantarse creativamente al desarrollo científico, gracias a propuestas humanitarias que orienten las organizaciones, los procesos educativos y las políticas culturales. “En lugar de andar siempre detrás de la investigación, el discurso de la responsabilidad que debería acompañarla, inclusive orientarla prospectivamente” (Buxarrais, 1997, 15).

Tal y como lo plantea Delors, (1996, 18) “debe iniciarse una educación para la ciudadanía” que permita aprender a convivir y que procure la solución pacífica de los conflictos, desde la perspectiva de la realización de proyectos comunes. En tal sentido, educar en valores, en ciudadanía y en democracia, requiere más que de voluntad, de compromiso, pues en la medida que demanda involucrarse en un proyecto de transformación y profundización de las condiciones de vida, se debe estimar y establecer aquellos valores, como deseables e ideales para la construcción de una sociedad basada en la justicia, la libertad y la dignidad humanas, y a través de éstas, en la felicidad. Lo anterior conlleva a que la labor del educador no puede limitarse a la interrelación al interior de la sala de clases o de la

escuela, sino que implica atender a cuestiones relativas a la calidad de vida, a la justicia social y a la dignidad.

El fin de la educación, desde esta perspectiva, corresponde a formar personas completas, como parte de una comunidad diversa, por lo cual, el compromiso que se requiere no es sólo que logren una vida buena y feliz, sino, fundamentalmente, para la conformación de una ciudadanía que exige y promueve condiciones más dignas y justas para todos. Ello requiere, como se planteó previamente, el compromiso moral del educador, a la vez social y ético, dado que persigue un desarrollo personal y comunitario, el que debe estar presente también en la formación del profesorado.

Esta modificación de sentido, implica que la labor del docente, como acompañante o guía en los aprendizajes de los contenidos disciplinares, es insuficiente; se requiera integrar transversalmente contenidos que respondan a la formación moral de los educandos y, a su vez, estos contenidos transversales no pueden ni deben ser abordados desde perspectivas disciplinares compartimentadas, sino que es preciso integrarlos a través del pensamiento científico, que optimice las competencias críticas, reflexivas e interdisciplinares en la formación. Por tanto, educar en valores es promover condiciones para aprender a construir nuestros propios Sistemas de Valores. Ellos se construyen a partir de los principios morales inherentes al medio, y los que son objeto de apropiación desde los medios de comunicación, de las situaciones interpersonales y de los modelos que se van conformando y son susceptibles de imitar.

El rol de los sistemas inmediatos, tales como familia, amigos, compañeros, educadores y asistentes educacionales, se torna crucial en este modo de comprender la educación basada en valores, dado que facilitan la promoción en la aceptación, el rechazo o el conflicto en torno a éstos. Los agentes directos y otros entes más formales, que se encuentran en el plano institucional del modelo ecológico sistémico, como pueden ser las iglesias, los partidos

políticos y otras instituciones sociales, afectan la forma como la infancia reproduce y conserva los sistemas de valores propios, de forma natural, lógicos y legítimos, como propone Bourdieu, (1988).

Algunos de los elementos que aparecen reiteradamente en relación a la formación sobre la base de valores, y que deben estar presentes en un programa de este tipo, son los que apuntan al cultivo de la autonomía personal, la disponibilidad hacia el diálogo; el cultivo de la voluntad y de la empatía; la formación en la perseverancia, la constancia y el esfuerzo por aceptar y respetar la diferencia, desde donde surge también la recuperación del esfuerzo como valor pedagógico, la promoción del diálogo y el respeto por las opiniones ajenas, en la construcción de una matriz de valores propia de cada propuesta educativa.

Se debe tomar en consideración el aparente reconocimiento de la distinción entre moralidad y convención, por parte de los niños de temprana edad, la escuela debería también reflejar esta distinción, y establecer diferencias entre una experiencia educativa que apunta a desarrollar los valores; por ejemplo, a través de una discusión sobre si es correcto o no robar para salvar una vida; y otra que apunta a desarrollar una mejor comprensión de las convenciones, tales como una discusión acerca de la reglas sobre el peinado o el vestido. Estos procesos de desarrollo requieren de tiempo para madurar.

Por otra parte, más que crear cursos aislados de educación en valores se requiere de una escuela democrática en la que cada persona, tanto el docente como el estudiante, tenga, voz y voto y puedan participar de un ejercicio constante de solución de los conflictos y toma colectiva de decisiones. El clima de convivencia de una escuela debe estar basado en el tipo de relaciones entre las personas, la distribución del poder, y los tipos de procesos empleados para la toma de decisiones. El principio de justicia que debe aplicarse a la comunidad que significa la escuela, como la que se rige por medios democráticos, en la que los actores de este

colectivo toman decisiones respecto a eventos de vida de la propia organización, de su sobrevivencia y buen funcionamiento como institución, (Magallón, 2004, 21).

Así, los docentes deberían responder a las consecuencias injustas o dañinas de las transgresiones, en vez de centrarse en la violación de las reglas o en las expectativas sociales insatisfechas; considerar los valores como algo más que las tradiciones y reglas de la sociedad, y entender que la educación moral implica mucho más que hábitos comportamentales y sistemas de premios y castigos sociales.

Muchos autores han señalado que la educación en valores tradicionales se presenta bajo la apariencia de pluralismo, haciendo referencia específica a la llamada educación del carácter. Diversos teóricos critican a los modelos educativos cuya meta es culturizar a los estudiantes en las normas convencionales del comportamiento correcto, lo cual resuena con las preocupaciones neoconservadoras contrarias al cambio social. Por el contrario, está mal llamada educación en valores se trata de una colección de exhortaciones y métodos extrínsecos de inducción, diseñados para hacer que los niños trabajen más duro y hagan lo que se les dice, aun cuando también se promueven otros valores como por ejemplo, la justicia o la responsabilidad; el método preferido de instrucción es la repetición, el sermoneo y el adoctrinamiento. (Magallón, 2004, 29).

Entonces, en definitiva una educación en valores persigue la formación integral del individuo, que implica la conformación de personas autónomas, dialogantes, dispuestas a comprometerse y participar socialmente, basadas en el uso crítico de la razón, la aceptación de los demás y sus diferencias, enmarcado todo esto en el respeto a los derechos humanos. Por tal razón, se hace necesario educar en valores morales, al menos en los vigentes y actuales, que permitan la construcción autónoma y racional en situaciones de interacción social de los que hoy son más jóvenes, y que son los llamados a la construcción de sociedades más justas, equitativas y felices.

2.4.2. Definiendo las emociones.

Como plantea Vaillant, (2006, 17), en su libro sobre emociones positivas, espiritualidad y práctica de la psiquiatría, durante casi la totalidad del siglo XX, las emociones fueron para la psicología apenas una especie de adicción útil para explicar las conductas y los desórdenes mentales. Las emociones consideradas privativas de la especie humana -aunque hoy la moderna etología comparada, ha descrito algunas de estas en animales de mayor complejidad- como la generosidad, el altruismo, la fe o el amor compasivo, que se mantuvieron relegadas a los ámbitos religiosos e ignorados completamente por la psicología.

Solo a fines del siglo XX, las emociones ligadas a la salud irrumpieron con inusitada fuerza en el escenario explicativo de los fenómenos humanos de la mano de la emergente escuela de Psicología Transpersonal, luego nutridas por la corriente de medicina holística y terapias alternativas y, más tarde, entusiastamente apropiadas por las neurociencias. (Vaillant, 2006, 22).

Según Curtis et al (2000, 41), se hace necesario tomar en cuenta que el cerebro de los vertebrados es un centro de procesamiento mediante integración y control, que evolutivamente se corresponde con su nivel de desarrollo complejo, en un órgano de confluencia de la información emocional que proviene de todo el organismo. A nivel celular, confluyen hacia el cerebro desde los distintos órganos corporales, múltiples informaciones, tanto desde el sistema inmunológico, como del sistema neuroendocrino y desde el nivel psíquico, esta compleja y dinámica información es integrada en el cerebro y emerge hacia los diferentes sistemas.

Ahora bien, teniendo en cuenta las consecuencias que tiene en el ámbito de lo educativo, este estudio adopta la definición de que todo sistema racional posee un fundamento emocional, desechando la tradición que opone razón con emoción; "[...] las emociones son

disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio de acciones de las personas y de los animales", como lo señala el biólogo Otero, (2006). No existe hecho humano sin emociones que lo sustenten, para ello basta con observar el accionar de los alumnos de una escuela, por ejemplo, lo que sucede si esta con miedo en un examen oral, entonces lo más probable es que su voz este temblorosa, situación muy distinta cuando este relajado con su grupo de amigos.

De todas las emociones posibles, Maturana, (1990, 3), considera muy importante a la que denomina emoción del amor, puesto que ella habría sido decisiva en el surgimiento de una característica esencial de la humanidad: el lenguaje. Esta emoción permite aceptar al otro como un legítimo ser en la convivencia. Las interacciones basadas en la emoción del amor, amplían la convivencia, al contrario de ello las interacciones basadas en la emoción de la agresión niegan al otro, por esto es que el lenguaje debe haber nacido de la cooperación, pues necesita del otro como un legítimo para el diálogo.

Pese a lo anterior, el hombre forma parte de una cultura que ha desvalorizado las emociones y sobrevalorado la razón, argumento que se adopta cuando se quiere diferenciar a los humanos de las otras especies animales. Sin embargo, los seres son emocionales, animales que viven en la emoción, así por ejemplo, una mala nota en una prueba puede vivirse desde la emocionalidad de distintas maneras por un estudiante: o como una oportunidad para observar cuáles conocimientos debe reforzar y disponerse a estudiar y/o a buscar ayuda; o como una agresión externa del maestro que no lo estimaría. En el sustento de las acciones por las cuales se acepta o se rechaza un sistema racional, hay emociones que determinan actuar de una cierta manera, pues las emociones son la condición de posibilidad de la razón y del lenguaje.

Ahora bien, respecto a ¿qué son las emociones?, en este estudio se adopta en general la definición señalada por la investigadora chilena Amanda Céspedes (2008, 25), la cual plantea que si se hace una revisión de la literatura, encontramos que se les caracteriza como

“[...] un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. El nivel emocional surge en el momento en que lo psicofísico es traducido a emociones específicas, las que son codificadas y archivadas para su ulterior reconocimiento; éste ocupa extensas áreas del sistema límbico; así, la amígdala cerebral decodifica las sensaciones corporales y les asigna una valencia, la que puede ser positiva, como la alegría y la quietud, o negativa como el miedo y la rabia. A partir de ese momento, una experiencia determinada y el cúmulo de sensaciones que se producen como respuesta a dicha experiencia, pasan a constituir una vivencia, que adquiere un sello particular, individual.

Se podría decir que la amígdala cerebral se encarga de adjetivar la vida, creando catálogos de emociones positivas y negativas; el hipocampo archiva dichas emociones, algunas de las cuales serán codificadas en una especie de *kárdex* implícito, inaccesible a la conciencia de modo volitivo, es decir, a través de la voluntad, mientras que otras serán codificadas como memoria biográfica, episódica, susceptibles de ser evocadas y relatadas.

Por su parte, Damasio (2005, 13) señala que las emociones son posibles de clasificarlas en las siguientes tres categorías:

- Las emociones de fondo, las cuales son invisibles en nuestro comportamiento; ellas son expresiones compuestas de acciones reguladoras que se relacionan con el denominado estado de ánimo.
- Las emociones básicas o primarias, son aquellas que son muy visibles: la ira, la sorpresa, el miedo, la tristeza, la felicidad, entre otras. No son privativas en su estado más puro de la especie humana.
- Las emociones sociales, que incluyen simpatía, desdén, admiración, gratitud, indignación, celos, culpa, etc. y son un complejo entramado de respuestas reguladoras. Ellas no necesariamente son diferenciadoras de la especie humana de otras especies

animales, ya que pueden encontrarse en chimpancés, delfines, lobos y en los mamíferos en general, así como en ciertos grupos de insectos como las abejas y las hormigas.

Desde este punto de vista, se puede decir que las principales vías de expresión emocional son el lenguaje verbal; los lenguajes no verbales –la expresión facial, el lenguaje corporal, los calificadores vocales– y las conductas o comportamientos. Las emociones, archivadas de manera implícita, no acceden a la conciencia cuando son solicitadas, pero suelen merodear por ella cual animales nocturnos, agazapándose en las imágenes oníricas que pueblan nuestros sueños cada noche. También se aparecen de día disfrazadas de los llamados lapsus, y, finalmente, asociaciones libres pueden ser extraídas y traducidas al lenguaje de la conciencia a través de la hipnosis.

En el nivel cognitivo emocional, los instintos son de inmediato integrados a la conciencia y transformados en apetitos íntimamente relacionados con experiencias pasadas, motivaciones del yo o ideación mental, sometidos a la censura moral es decir a los principios éticos, los valores o restricciones religiosas; la ansiedad es decodificada y se asocia con experiencias biográficas, por lo que pasa a constituir un miedo propio relacionado con la existencia individual, conocido como angustia. Así, ante el recuerdo de un acto heroico, de arrojo, de decisión, de tácticas audaces y originales, de estrategias inteligentes; en fin, de un conjunto de conductas que llevaron al éxito en el afrontamiento de ellas, el individuo abordará la angustia en forma resiliente flexible y sabrá sobreponerse a esta última; es decir, con fortaleza y valor, mientras que memorias de episodios dolorosos, como haber sido humillado, expuesto a la burla, al sometimiento por la fuerza, despiertan a nivel mental ideas de desvalorización, de inseguridad y de minusvalía que impiden a menudo actuar y afrontar la situación (Santos, 2006a, 23).

Esto es relevante, en la medida que las emociones tienen importantes efectos sobre los procesos mentales, dado que a través de éstas, se afectan la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad, entre otras facultades. Es en este sentido que las emociones pueden desempeñar un rol muy importante en el desarrollo personal, lo que justifica su énfasis en el estudio del clima escolar; por ejemplo, Czikszentmihalyi, (2000, 25), nos señala que se ha descubierto una relación importante entre la felicidad y la flexibilidad de organización cognitiva, produciendo más asociaciones que las normales, mejorando las posibilidades de adaptación.

Finalmente, según Damasio (2005, 21), la evolución articuló el engranaje cerebral de la emoción y el sentimiento en distintas etapas; primero fue la maquinaria que producía reacciones a objetos y circunstancias; luego de ello, se ensambló la conexión que produjo un mapa cerebral, y después la representación mental del estado resultante del organismo: los sentimientos. Estos introdujeron un alerta mental y potenciaron el impacto de las emociones al afectar de manera permanente la atención y la memoria, así, en conjunto con los recuerdos, la imaginación y el razonamiento, los sentimientos posibilitaron la producción de respuestas innovadoras.

2.4.3. ¿Se puede educar la emocionalidad?

La respuesta positiva a esta pregunta no es nueva en el discurso pedagógico; el adiestramiento del carácter y de la virtud, remitiendo a los antecedentes de lo que hoy se conoce como educación emocional. Las propuestas pedagógicas, inspiradas en diversas teorías morales, aluden a la formación de la dimensión emocional como vía para la educación en valores, dado que las respuestas y los juicios morales poseen indudablemente un componente emocional.

Por otra parte, desde un enfoque de necesidades, la educación emocional se plantea de manera reactiva y centrada en aprendizajes vinculados a la satisfacción de finalidades sociales o académicas, asertividad y resolución pacífica de conflictos, unidos a los de motivación hacia el aprendizaje escolar, ansiedad ante los exámenes y desarrollo de la autoestima de los estudiantes, suelen ser los contenidos más recurridos.

Sin embargo, existen planteamientos como los de Cyrulnik, (2002, 52), entre otros, que señalan a la resiliencia, y que también refiere a la resistencia psicológica de los individuos, como propuestas que nos ayudan a trabajar en educación emocional con niños y adolescentes, en su tolerancia a la frustración y la respuesta al estrés. La resiliencia es una de las capacidades que protegen la salud mental positiva, asimismo, es una de las capacidades emocionales que más están estudiándose en los últimos años junto a las emociones placenteras del amor y la alegría, (Maturana, 1999, 8).

El ser humano transita a lo largo de su vida por el dinámico eje de la emocionalidad, cuando está biológica y psicológicamente sano y ha recibido una óptima educación de sus emociones, se mueve en el extremo de los sentimientos más elevados: “es optimista, generoso, empático; se muestra flexible, de buen humor y sabe perdonar” (Céspedes, 2008, 28); por el contrario, el sufrimiento, los dolores y penas, lo conducen hacia el polo de las emociones básicas negativas de miedo y rabia, y se instala en la dimensión de los sentimientos negativos: hostilidad, resentimiento social, odio, deseos de venganza, egoísmo,

De manera creciente, cada vez la sociedad aboga para que la educación deje de ser un simple campo de aplicación de conceptos y metodologías, para convertirse en un hecho fundamental y consustancial al propio desarrollo humano; es así como grandes teóricos como Vygotsky, Bruner y Piaget, han reconocido el rol de la educación en la evolución cultural de los seres humanos tanto en el proceso de evolución cultural histórica de la especie humana como en el desarrollo individual. Una verdadera educación consiste en aportar las condiciones

necesarias para permitir a las funciones cognitivas y afectivas, madurar y desarrollarse; este modelo constructivista plantea que la mejor forma de garantizar los aprendizajes es ayudar al niño a desarrollar y hacer más maduros sus pensamientos y sus emociones, y es válido no solo para lo estrictamente cognitivo, sino también para el desarrollo de los valores.

Sin embargo, en contraposición de lo anterior, la sociedad actual, nominada por algunos teóricos como patriarcal, no da el espacio a las emociones, Maturana (1999, 15, 22). Este mismo autor junto a otros connacionales como Lola Hoffman (1989), Juan Casassus (2014) y Claudio Naranjo (2014), a través de sus reflexiones mediante conferencias, *papers*, libros y otras publicaciones, han advertido que la verdadera crisis de la educación es una crisis de la civilización, con un fuerte impacto en la vida común o esa vida normalizada de nosotros mismos. La educación no parece contemplar dentro de sí una educación emocional, sino más bien una educación para ser los asesinos, parricidas y caníbales que señala Freud; metáfora brutal para una civilización que hace de su educación la puerta de entrada para la competición fagocitaria, la obliteración a la sanación emocional con nuestros padres, o la puerta cerrada para el abismo del amor (Naranjo, 2014, 22).

La tradición de pensamiento profundo que representan los autores chilenos antes mencionados, bien lo señala; no es un pensamiento militante en contra de algo, sino uno que busca una armonía emancipadora, libertaria, más allá de toda neurosis, psicosis o normosis. Lo normótico del discurso sobre las reformas educacionales que recorren nuestro planeta, que para el caso de Chile es una realidad con los proyectos de ley de la Reforma de la actual administración, pues hace ver tan subversiva una reflexión sutil y simple, pero que aparece extraña e inactual, como si estuviese en contra de la razón pura esto de creer en el corazón; aparece como utopía pura tener fe en los impulsos y en su propia disciplina; ver neutramente el aquí y el ahora de nuestros obstáculos para amar y ser nosotros mismos, (Retamal 2015, 21, 23).

La realidad que se percibe con demasiada normalidad es la creada por la mente patriarcal y normativa, Naranjo (2014). Por el contrario, la mente maternal-empática o la mente reptiliana-espontánea, ni siquiera han alcanzado el nivel de aceptación social, porque hace a las personas sujetos menos competitivos y más perdedores, pues ¿qué es eso de ser solidario?, ¿qué es eso de mostrar nuestras emociones? Hemos sustituido al amor a sí mismo por un pobre y triste egoísmo; el amor sano que se rebalsa a sí y es capaz de entregarse, a pesar de todo, es una experiencia extrañamente vedada. El egoísmo, a fin de cuentas, nos hace enemigos entre nosotros, se ensaña con nuestros propios límites e impone el modelo del padre severo, del gris deber, hoy lo que impera es la barbarie autoidealizada, lo que conocemos – dice Naranjo (2014,15) – “como civilización: cazadores, competitivos, violentos, pero *winner*”.

También desde Europa, Miguel de Unamuno (ed. 1992), proclamó en su segunda novela, escrita en 1902, *Amor y pedagogía*, que un verdadero aprendizaje requiere basarse en las vivencias afectivas y la reflexión racional sobre ellas, de tal forma que el estudiante comprenda e internalice el porqué de su tristeza, miedo, deseo, alegría, y cómo puede gestionar dichos sentimientos. “¿Y por qué no hacer del amor mismo pedagogía, padre?” (151) es la pregunta que formula Apolodoro, un personaje principal de la novela, cuando rechaza el cientificismo duro, reivindicando que las dimensiones afectivas protagonicen todo proyecto de aprendizaje. Esta pregunta, formulada en el contexto señalado, es muy gráfica, pues permite conectar a este gran filósofo con un proyecto educativo integral que al incluir elementos de aprendizaje emocional, permitirá que los estudiantes niños y niñas, se conozcan mejor y logren gestionar adecuadamente su vida afectiva.

Ahora bien, la puesta en marcha de un programa de educación emocional exige, como casi todo lo que acompaña a las acciones educativas, una mínima disposición afectiva por parte de sus destinatarios: alumnos, profesores, equipos directivos y auxiliares, padres y madres; dicha disposición debe estar presente en el centro escolar en su conjunto, como

sistema educativo; esta motivación inicial no tiene que ser muy intensa, “[...] nos basta incluso con una mínima curiosidad o interés”. (Maturana, 1999, 21,23).

Asimismo, es necesario que el educador predique con el ejemplo, puesto que los alumnos advierten lo que hacen y dicen los profesores, a quienes tienden a imitar, en general el adulto de la Escuela (Profesor, directivo, asistente) son un referente para el estudiante, al igual que los adultos familiares; de la misma forma que el ejemplo positivo y rico cala en el educando y le orienta constructivamente ante sí mismo y los demás, el ejemplo negativo penetra en su ser y le arrastra hacia el error. Los niños aprenden a expresar su afectividad observando cómo lo hacen los adultos más cercanos y significativos; por ello, la competencia cognitivo-afectiva del profesor, o instructor o asistente, influye en el crecimiento intelectual y emocional de sus alumnos.

Finalmente, la educación de las emociones, de los sentimientos y de los valores no puede ser encarada simplemente como parte de un proceso motivacional, es necesario incorporar al currículo, objetivos, contenidos y estrategias, que actúen como facilitadores para que los alumnos expresen sus emociones. Dichas estrategias deben posibilitar que los alumnos se familiaricen con sus propios sentimientos, y que adopten actitudes y valores de respeto mutuo, (Ortega, 2003, 167).

2.4.4. Conocimiento y emocionalidad.

Las emociones son la causa primera del acto de conocer, señalan algunos autores, entre ellos Maturana (1999, 20), pues sería el mecanismo que origina la acción y el pensamiento; ello implica afirmar, por ejemplo, que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa. Sin embargo, cuando observamos una buena parte de la tradición intelectual de Occidente que, como se sabe, tiene sus raíces en la cultura griega y en el pensamiento judeocristiano -con excepciones de importancia- parecería que el conocimiento

humano comienza y termina en sí mismo, que el ser humano tiene como fin primero y último el propio conocimiento, y, por tanto, la elección del objeto a conocer y su vinculación con él, es un tema secundario; es posible atribuir a estas deficiencias de la cultura occidental, grosso modo, el éxito de productos masivos como *La Inteligencia Emocional*, de Goleman, (1996, 41, 45), pues existe una opinión extendida, tanto entre la comunidad de científicos como en la sociedad en general, acerca de que los aspectos cognitivos y los afectivos de las personas funcionan y deberían estudiarse de una manera más integrada.

Por otro lado, en esta revelación de las emociones en el acto de conocer están presente dos aspectos: por un lado, cuando se refiere a la emoción no solo se indican las cuestiones más directamente relacionadas con los sentimientos, es decir, con lo que sería las reacciones viscerales, sino que también a aspectos más intelectuales, como son los intereses, la simpatía y la antipatía por temas o personas, los actitudes de carácter ético, entre algunas. Por otra parte, si la afectividad resulta imprescindible para comprender la propia dinámica del conocimiento humano, con mayor razón es imprescindible para entender y transformar la forma en que conocimiento y educación deben relacionarse. (Céspedes, 2008, 27, 28).

Esta investigación adhiere al postulado de estar al día con los aspectos más relacionados con las emociones, puesto que es de vital importancia para la labor de los educadores, en el sentido de favorecer la adaptación y el progreso escolar, y al mismo tiempo preparar a los niños y niñas para aceptarse a sí mismo, autoestimarse e ir adquiriendo seguridad para conseguir resultados exitosos a lo largo de su vida. Asimismo, establecer una relación afectiva positiva aporta beneficios, tanto a la persona que educa como al niño; además, si reconocemos la importancia del aprendizaje a través de la experiencia y observación, entonces también se podrá aceptar el papel que juega en esta etapa el desarrollo psicosocial y afectivo y el gran valor de fomentar la autoestima y la confianza desde la niñez, ya que además de ir creándose desde etapas tempranas de la vida, tienen una gran incidencia en el rendimiento escolar y en el aprendizaje.

Por otra parte, la convivencia cordial es un medio óptimo para el desarrollo de la inteligencia emocional; el clima social más adecuado es el que se basa en la cordialidad (del latín, cor, cordis = corazón), es decir, el respeto, la confianza, en la comprensión la comunicación, la sinceridad y la cooperación. Junto al lenguaje verbal y las actividades programadas, existe otra realidad educativa latente igualmente importante, en la está presente el gesto, la palabra de aliento, entre algunas; ambas modalidades formativas (explícita e implícita), por más que se presenten con desigual visibilidad, constituyen la atmósfera que modela al niño.

Debido a lo expuesto anteriormente, es necesario tener en cuenta las situaciones de la vida cotidiana, informaciones de actualidad, películas y otros medios para que los alumnos tomen conciencia tanto de lo interno (su propia cognición y afectividad) como del entorno. Las materias que integran los planes de estudio son adecuadas para trabajar la inteligencia emocional sin desligarla de los demás objetivos docentes, así la educación emocional debe impregnar todas las áreas académicas a lo largo de toda la escolaridad.

El debate de ideas en un ambiente de reflexión y libertad también contribuye a la mejora de las emociones, evitando caer en el relativismo y en el adoctrinamiento; una racionalidad dosificada desde la infancia colabora en poner los pies en la tierra, manteniendo la prudencia de no coartar la creatividad, tan necesaria como poco valorada aún, especialmente en la niñez. El ejercicio en procesos lógico-rationales mitiga los prejuicios que tantas veces condicionan poderosamente, incluso en los adultos, las relaciones interpersonales.

Es necesario estimular en los estudiantes la formación de conceptos sólidos, el enjuiciamiento crítico de la realidad, la curiosidad intelectual y el amor a la verdad; al no existir visiones erróneas de procesos emocionales ni racionales puros, ello nos lleva a tener la posibilidad de temperar la frialdad de los contenidos o también a estimular el ánimo del

alumno apático, por medio de la búsqueda de las impresiones de armonía, de la conexión con sus intereses, actitudes, entre otros.

2.4.5. Límites de la educación emocional

La educación emocional, refuerza la teoría constructivista de la educación incorporando el cultivo de emociones y sentimientos en el proceso educativo, junto a los contenidos cognitivos; por ello que puede ser asumida como un complemento al cognitivismo del enfoque constructivista. En este enfoque integral se considera a las emociones como un potencial enriquecedor para el desarrollo más completo del ser humano, puesto que la razón no se reduce a la dimensión técnica y cognitiva de los conocimientos. (Asensio, 2002, 51, 53).

Sin embargo, esta perspectiva presupone una concepción acerca de la naturaleza humana, en la cual el niño, niña, joven, es considerado como bueno en sí mismo: bondadoso, puro, noble, etc., entidad que a su vez estaría acosado por una educación que quiere cercenar su espíritu libertario expresado en sus emociones. Este supuesto es una tesis falsa, dado que la formación de las emociones y sentimientos es un proceso relacional, que se desarrolla en la interacciones del estudiante, dentro y fuera de la escuela, por lo que no tiene relación exclusiva con la educación a la cual hace la crítica la educación emocional, el ser humano cuenta con una naturaleza que potencialmente puede ser bondadosa y justa, así como también ser dirigida hacia el egoísmo. Es cuestionable no solamente desde la filosofía, sino que también desde la propia neurobiología, que las emociones por sí mismas sean buenas y auténticas. (Penalva, 2009, 247, 250).

Por otra parte, en el tema de la regulación, la educación emocional se inclina por el fomento de las emociones; este enfoque tiene una valoración positiva e indispensable de ellos para el crecimiento integral de los niños, niñas y jóvenes, en contra de aquellas tradiciones que implícitamente tienen un concepto negativo de las emociones, las cuales hay que regular

mediante la autodisciplina. Este aspecto de la regulación emocional es muy relevante para este estudio, pues está vinculado al quehacer para fomentar la convivencia escolar.

Ahora bien, si la emoción en sí no es negativa, entonces ella no puede ser reprimida, y se entiende la regulación como redirigirla hacia una buena meta; entonces, el docente debiera dedicarse a indicar explicaciones razonables que permitan al estudiante redirigir dichas emociones, partiendo del supuesto de que el niño, niña, joven está capacitado para la escucha, así como el de argumentar, razonar, dialogar etc.; es decir, que tiene formada la razón, pero si estas capacidades ya están presentes en el estudiante, para qué seguir educándolo emocionalmente, es un buen cuestionamiento a este enfoque regulatorio, que solo redirige hacia buenos propósitos las emociones.

Detrás de este enfoque se encuentra un modelo psicológico que concibe una mente dividida en lo racional y lo emocional; entonces, la razón humana es vista como una instancia mental que gestiona lo cognitivo, procesando las razonables explicaciones del docente, para que a su vez pueda educar las emociones de sus pupilos a través del desarrollo cognitivo. En la adquisición de contenidos cognitivos de este enfoque se encuentra presente el planteamiento de que existe una razón como una sustancia; sin embargo, cada vez es más difícil señalar que la razón es un ente sólido, compacto, y sobre todo terminado, más bien se comprende al ser humano con la capacidad de hacer o no uso de la razón. (Penalva 2009, 255, 260).

Por otra parte, ¿puede la razón reconducir las emociones de buenas a primeras? La evidencia en neurobiología nos muestra que el denominado cerebro impulsivo (tálamo-amígdala) se encuentra mejor conectado con el indicado como cerebro racional (cortex-prefrontal), de tal forma que los impulsos tienen mayor capacidad para controlar el actuar racional de las personas. (Damasio, 2005, 20, 23).

Entonces, el maestro, profesor o no docente, que desarrolle la educación de las emociones de niños, niñas y jóvenes a su cargo, deberá no solo entregar explicaciones razonables a sus pupilos, sino que también orientarlos, principalmente a través de su comportamiento como persona y profesional o técnico de la educación, para que el estudiante desarrolle capacidades de autosuperación; es decir, al cultivo de su voluntad. Esta capacidad requiere de preparación integral de los adultos, desde lo conceptual hasta su gestualidad, pues sin este entrenamiento se continuará tratando de entregar educación emocional a través de buenas razones.

En definitiva, otra característica de la educación emocional que la limita hace referencia a la predominancia en las estrategias metodológicas, por lo cual se convierte en un eje central de ésta proporcionar métodos para la regulación emocional. Sin embargo, el proceso de enseñanza, es decir, el proceso de interrelación maestro-alumno, está constituido por valores, por lo tanto, la enseñanza no es sólo una cuestión de procedimientos o estrategias, sino que principalmente de comunicación mutua de valores. Si el aprendizaje es un proceso vivencial, no es posible reducirlo a contenidos, sean estos cognitivos y/o emocionales; entonces el maestro, profesor o no-docente, tendrá que actuar como guía de este camino relacional, convirtiéndose en un referente para sus alumnos, cada uno de ellos con su propia ruta, no olvidando que cada proceso de formación es personal, único e irrepetible.

2.4.6. Agresión y emocionalidad.

La agresividad desencadena comportamientos dañinos, conocidos como agresión o conducta agresiva; las emociones y sentimientos negativos primarios, como la ira y el miedo, están indisolublemente ligados a la agresividad, una compleja dimensión emocional orientada a la supervivencia y, tal vez, uno de los más potentes motores evolutivos biológicos.

Como la agresividad es una dimensión emocional muy antigua, escrita en clave biológica de supervivencia y de adaptación al medio, ella se activa por defecto, es decir en forma instantánea, súbita, sin mediación de tiempo ni de elaboración consciente en algunas situaciones, porque la excesiva ansiedad impide discernir; en otras ocasiones, porque se percibe provocación o intento de sometimiento por la fuerza, es decir por el denominado control coercitivo, o bien, por la simple defensa territorial. (Céspedes, 2008, 28).

También esta investigación adhiere a diversas publicaciones que señalan que uno de los principales enemigos del discernimiento, como estrategia de autocontrol de la agresividad, es el estrés excesivo, generador de una ansiedad igualmente extrema. Cuando el estrés se hace crónico, sin dar tregua al organismo, empieza a producir un agotamiento y se desequilibra el nivel neuroquímico con impactos en cadena, al disminuir la serotonina, aparecen las conductas impulsivas y compulsivas. El intenso alerta cerebral que provoca este estrés que actúa como una luz cegadora que impide ver y evaluar la situación; en este estado de alerta máximo, el niño es incapaz de un autocontrol reflexivo, apareciendo la conducta agresiva que puede ser dirigida contra sí mismo o contra otro.

Por otra parte, manipular en el contexto de interacción con un adulto o un niño mayor es intentar mover a voluntad al otro, modificando sus conductas, expectativas y decisiones y comprobar de este modo, gozosamente, que posee poder y lo puede ejercer con alguien que tiene también la facultad de dominarlo, y su poder es mayor. En este juego, el adulto es un antagonista, de modo que se moviliza energía agresiva, orientada a ponerse en guardia y atacar si el antagonista da señales de intentar someter o controlar; suele ocurrir que el adulto asuma reacciones de sorna, burlándose del niño y haciéndole ver su pequeñez y la carencia de verdadero poder, fundamentando en la fuerza; esa actitud también despierta intensa agresividad, la que se moviliza como energía buscando desbordarse en conductas. (Céspedes, 2008, 25).

Entonces, un ceño fruncido, ojos acerados, boca fuertemente apretada y actitud tensa y alerta, no generará neutralización, sino potenciación de la agresividad, emergiendo un repertorio de conductas dañinas dependientes de la edad, del género y de otros factores, como el efecto de las drogas en los adolescentes; para avanzar desde la agresión a la emocionalidad, debemos profundizar en las dimensiones del temperamento, es decir, la ansiedad, los impulsos, el estado de ánimo y la capacidad de goce. De igual forma, se denomina ansiedad a una respuesta normal psicofisiológica que prepara el organismo para enfrentar situaciones potencialmente peligrosas, vivida como amenaza o riesgo, las que son transitorias y permiten al organismo volver al estado de equilibrio; es normal tener ansiedad; lo anormal es la magnitud o intensidad de la ansiedad en relación al estímulo decodificado como peligroso; ahora bien, si la situación de ansiedad es asumida con éxito y es transitoria, todos estos cambios serán beneficiosos para el organismo, potenciando la capacidad de enfrentar situaciones futuras, ampliando el aprendizaje de conductas de afrontamiento e incrementando la inteligencia. Al decir de Santos (2006, 28, 30), el organismo está sabiamente diseñado para afrontar estímulos que provocan ansiedades transitorias de magnitud moderada, pero es frágil cuando dichos estímulos aumentan de intensidad, son inesperados o se prolongan excesivamente en el tiempo.

Ahora bien, siendo la agresividad un impulso, ella está muy expuesta a aparecer en forma de conducta agresiva en los niños pequeños, en los inmaduros y en los que presentan alguna disfunción cerebral, constituyen respuestas conductuales automáticas las cuales el organismo utiliza cada vez que se ve enfrentado a desafíos de supervivencia; asimismo, se habla de respuestas conductuales instintivas, como son el hambre, la sed, el impulso sexual, lo cual está dirigido a la conservación de la vida, e impulso agresivo, orientado a la destrucción de otro o de sí mismo. (Santos, 2006, 31). La disminución de los niveles de serotonina en un periodo depresivo, de estrógenos en la fase premenstrual de la adolescente o el alza de la testosterona en un varón púber, explican la exacerbación de conductas impulsivas como los atracones de comida, la agresión física, el mal talante, la conducta masturbadora, entre otras.

Sin embargo, junto a la ansiedad y los impulsos también se encuentra el estado de ánimo o humor, el cual se refiere a una sensación subjetiva de bienestar físico, es decir, corporal, inmunológico, hormonal, así como, psíquico, que se mantiene en el tiempo y es relativamente independiente de los estímulos externos; este estado es muy sensible al estrés y a modificaciones químicas en las neuronas derivadas del ambiente, alimentos, medicamentos y drogas, y se le relaciona de modo estrecho con la capacidad de goce. Las alteraciones del estado de ánimo se acompañan de emocionalidad negativa: abatimiento, ira, desinterés, anhedonia o falta de capacidad de goce, euforia desatinada e inclinación impulsiva por el riesgo, (Céspedes, 2008, 24).

A nivel cognitivo emocional, el estado de ánimo se traduce en sentimientos y actitudes existenciales, es decir, la alegría de vivir se transforma en optimismo, generosidad, bondad, altruismo, entrega, desprendimiento, amor compasivo. La motivación se traduce en inquietud intelectual, creatividad, apertura y fertilidad cognitiva, en inclinación por lo novedoso, por embarcarse en nuevas tareas con incitado afán, mientras que la capacidad de goce se refina a tal punto que, el espíritu se abre a la trascendencia y a la infinita belleza de lo simple y de lo natural. Por el contrario, las alteraciones del estado de ánimo se traducen a nivel cognitivo emocional en egoísmo, egocentrismo o egolatría, pesimismo o excesiva confianza sin límites razonables, insatisfacción o búsqueda compulsiva de satisfacciones pasajeras, tedio, egoísmo, envidia, rencor, desinterés por crecer intelectualmente, apatía; el individuo (niño o adulto) con un compromiso del estado de ánimo que lo hace ser quejumbroso, demandante, insatisfecho, con inclinación a la excesiva e intensa frustración frente a los contratiempos.

La capacidad de disfrutar se puede perder por diversos motivos, como daños tempranos a las estructuras del sistema límbico o estado depresivos crónicos, cuando ello ocurre, el niño o el adulto queda bloqueado en su capacidad de experimentar emociones positivas frente a las experiencias antes descritas. (García & Manga, 2007, 15, 18). Esta incapacidad provoca intenso sentimiento de amargura y desencadena una búsqueda

compulsiva de fuentes artificiales de goce que logren reactivar el sistema neuronal de la gratificación. Aparece así el consumismo desenfrenado, el placer sexual desprovisto de afectividad, el consumo excesivo de sustancias químicas como el alcohol o adictivos, el juego compulsivo y otros, todo lo cual se agrupa bajo el término de búsqueda de sensaciones, que alude a los desesperados intentos por experimentar goce. Por desgracia, al estar dañado el sistema de la gratificación, este goce es momentáneo, efímero y a poco andar sobreviene el tedio, el descontento, la ansiedad por hallar lo que he perdido y que no sé qué es, conduciendo entonces a procurarse placeres artificiales. La adicción a los juegos de consola o a la televisión, es a menudo una señal de que el niño o el adolescente han perdido la capacidad natural y sana de goce y está pidiendo ayuda en forma desesperada, (García & Manga, 2007, 19, 21).

2.5. La convivencia en la escuela, un pilar de la calidad de la educación.

2.5.1. Consideraciones generales.

En la actualidad se afirma que uno de los pilares de la calidad de la educación, de sus logros sociales y personales, es el estilo de convivencia que se enfoca en favor de la constitución de comunidades de enseñanza-aprendizaje escolar, de ahí que la convivencia escolar, como pilar educativo, que puede ser definida como “[...] la interrelación entre los distintos miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas” (MINEDUC, 2002a). Esta definición operativa de convivencia expresada por un organismo oficial como es el Ministerio de Educación de Chile, implica las interrelaciones personales y estamentales al interior de los establecimientos educacionales, haciendo de ella una construcción social y colectiva, en que participan todos los actores de la comunidad educativa, conceptualización que es adoptada por el autor de esta tesis en razón de lo que se expondrá en este subcapítulo.

Ahora bien, a la escuela se la considera como una institución jerarquizada, entre sus principales características, con incorporación obligatoria y cada vez más masiva; además, en su mayoría con normativa sancionadora, estandarizada, y que refuerza los modelos culturales en que está inserta. Estas condiciones la convierten en un espacio de encuentro complejo para quienes no aceptan fácilmente los límites o las imposiciones, y por ello se hace necesario formular acuerdos de todo tipo, incluyendo, naturalmente, los de convivencia.

Por ello, para lograr un adecuado clima escolar, las instituciones deberían tener una filosofía de la convivencia que se apoye en la dinámica del conflicto, donde las relaciones interpersonales y la gestión escolar jueguen un rol fundamental, y que lo más importante sea lograr encontrar el equilibrio entre el quehacer educativo y el desarrollo personal de sus miembros, (Castro, 2009).

Existen muchos factores que tienen incidencia en la calidad de la convivencia cotidiana, desde luego, los factores de bienestar general, salud mental de las personas que forman parte de la comunidad educativa. La atmósfera, el ambiente, no serán tan saludables si las tensiones entre quienes se relacionan diariamente en la comunidad educativa obstaculizan las interacciones, si las relaciones son poco armoniosas e intolerantes, si hay falta de comunicación y entendimiento, si no hay espíritu de grupo.

Para H. Maturana, la emoción más importante es el amor, entendido este como la aceptación del otro, es así como en varios de sus escritos señala que el amor es la emoción que funda lo social, la emoción que posibilita el abrir al otro un espacio junto a uno: “Lo central en la convivencia humana es el amor, las acciones que constituyen al otro como legítimo otro en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo tanto como en la aceptación y respeto por el otro” (Maturana y Verden- Zoller, 1993, 29).

Lo anterior no es un asunto de legitimar al otro, o de hacer cosas con esa intencionalidad, es un asunto de la conducta a través de la cual la legitimidad del otro no es negada, aún en el desacuerdo. De acuerdo con él, el amor es un fenómeno biológico básico, y es la emoción que constituye la existencia social. Maturana cree que nos enfermamos al vivir una manera de vivir que sistemáticamente niega al amor. Si las relaciones al interior de la comunidad son de confianza y respeto, otros son los resultados, los aprendizajes serán de mejor calidad en contextos de relaciones sanas, como lo demuestran estudios que se detallan más adelante en esta investigación; los estilos inciden en la relación docente-estudiante, por lo tanto en la interacción pedagógica.

La mayor parte de las autoridades educativas, especialmente latinoamericanas, así como otras instituciones estatales, se limitan a el ejercicio de la democracia representativa establecida imperativamente por las constituciones políticas, leyes y reglamentos de los respectivos países; es decir, en donde por mandato eleccionario o decisión administrativa, se designa a quien o a quienes, en representación de todos, dispondrán lo que sus prerrogativas dispongan, sin que queden opciones de ninguna naturaleza para las mayorías escolares, porque el poder de los elegidos está legitimado por las leyes que así lo preceptúan. Entonces, no existen otras prácticas democráticas que abran espacio a la participación ciudadana en las cuestiones cotidianas que los afectan; tampoco cuentas públicas periódicas (*accountability*) ni contraloría social, ni menos mecanismos de remoción por incumplimiento de promesas electorales. Ello, en el ámbito de esta investigación, se traduce en que solo se tengan mecanismos formales, casi rituales, de participación en la elaboración y aprobación de las Reglas de Convivencia.

Por otra parte, desde la óptica de la teoría de sistemas, un conjunto de individuos que comparten un mismo contexto e interactúan con cierta permanencia en el espacio y el tiempo, tienden a generar características y pautas diferenciadas de funcionamiento que lo distinguen de los demás; por ello, tal como se detallará posteriormente en el desarrollo del marco teórico

de la investigación, la familia y la escuela se convierten en dos sistemas humanos de referencia trascendental para la vida de un niño o una niña; uno y otro debieran entregar, (y así sucede la mayoría de las veces, aunque existen cada vez más importantes excepciones) un clima afectivo, de seguridad, de intercambio de valores y creencias, que proporcionen a los niños y niñas cierta estabilidad. En estos sistemas se establecen relaciones interpersonales significativas, que influyen, de manera profunda, en la interiorización de la identidad personal y cultural; también colaboran a la adquisición de destrezas y valores, los cuales se van incrementando durante su progresiva inserción en su comunidad social.

Ahora bien, respecto de las condiciones de riesgo y de protección que sobre la escuela influyen, son múltiples y complejas; para ello se habla de climas tóxicos o nutritivos que obstaculizan o colaboran al aprendizaje significativo, (Milicic y Arón, 2011). También cuando se analiza cada caso del horario de recreo en la escuela desde esta perspectiva, suelen encontrarse incontables clases de riesgo y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel, y desde edades tempranas, como son los casos de agresiones y violencia escolar; entre ellos, cabe destacar: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, pero también falta de condiciones que hubieran podido proteger de tales riesgos, como modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos dispuestos a ayudar.

Asimismo, los estilos de interrelaciones en la escuela pueden percibirse como obstaculizadores o facilitadores de la atmósfera adecuada. Un estilo muy normativo tiende a hacer rígidas las formas de comunicación en la comunidad escolar, reduciendo las oportunidades de comunicarse entre quienes la componen; las relaciones muy jerarquizadas establecen límites a las posibilidades de interactuar flexiblemente, generando un liderazgo acorde con ese estilo de interrelaciones. Cuando, por el contrario, la aceptación y el respeto es forma de interrelacionarse e interactuar, lo que ocurre es opuesto: los niños, las niñas, los

jóvenes y los adultos tienden a desarrollar actitudes más afectuosas, de mayor colaboración e identidad con la comunidad escolar.

Finalmente, uno de los compromisos más importantes en la construcción de la convivencia escolar es asumir, de manera adecuada, justa y respetuosa, el tratamiento de la violencia; ésta también se expresa en palabras y gestos descalificadores, en actos que desvalorizan, en interacciones evasivas, castigadoras, que no acogen el dolor, entre otras formas de violencia. No se pueden aceptar como naturales las palabras, los gestos, los hechos ni los actos de violencia, puesto que ésta es aprendida y, por lo mismo, se puede desaprender; esto pasa por un clima de interrelaciones respetuosas de la dignidad personal, por la acogida necesaria, por el respeto mutuo de todas las personas que forman la comunidad escolar. En este sentido, la tarea de la escuela ha de contribuir a volver visible y público lo que la mirada normalizadora oculta y silencia. (Torrego y Moreno, 2003).

2.5.2. Convivencia y calidad educativa.

En la elaboración de estos programas de convivencia se debe tomar en cuenta que es en la infancia cuando el niño o niña viven el mundo en que se basan sus posibilidades de convertirse en seres capaces de aceptar y respetar al otro desde la conciencia de la autoestima, en tanto es en la juventud que se prueba la validez de ese mundo propuesto en la infancia. Maturana (1990). Al decir de este biólogo y pensador chileno, es durante esa fase primaria de la vida de los seres humanos donde se está muy cercano a la madre, es que su crecimiento se desenvuelve en el respeto por sí mismo y por el otro, en el marco de una cultura *matrística* en la relación materno-infantil; se aprende desde la infancia a tratarse como iguales, ya que tiene que ver con el *emocionar* que se ha aprendido a vivir en la convivencia madre/niños y niños/niños.

Así, la educación en este período se desarrolla como una transformación en la convivencia, la cual asegura que los que así viven crezcan como seres integrados en el ámbito físico, psíquico, espiritual y social, (Maturana, 1999). Entonces, habrá que tener en cuenta cómo afecta a este apego en la vida del infante, el actual modelo de desarrollo que separa tempranamente a la madre de sus hijos e hijas, por la incorporación a trabajos cada vez más extensos, exigentes y neurotizantes, así como de la disgregación familiar que produce el consumo masivo de sustancias alienantes y tóxicas, o bien las economías de sobrevivencia en familias muy vulnerables, en realidades de países pobres.

Por otra parte, la separación de la madre con sus hijos e hijas y una educación de los jóvenes que establece una nueva relación entre éstos, donde prevalecen la competitividad, la exclusión, la dominación, el desafío que se resuelve con la violencia, la agresión y la guerra, hacen que ellos aun antes de ser adolescentes ya se confronten con valores opuestos a los recibidos en su infancia en un ambiente *matrízico*. Este ambiente restringe la inteligencia, pues se pierde el respeto por sí mismo y a partir de ahí se ignora al otro y con ello disminuye su capacidad de ser social y como es en la vida social que se aprende, la ausencia del otro en la convivencia disminuye las posibilidades de aprender cualquier cosa, (Maturana, 1999).

Pues de lo que se trata es de educar seres humanos "[...] para cualquier presente, seres en que cualquier otro ser humano puede confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su conciencia social". (Maturana, 1997, 14). Esto requiere observar a niños y niñas permanentemente como personas y sujetos de derechos, como tales, y no como un tránsito hacia la adultez. Para ello la educación debe desechar el incentivo a la competitividad entre estudiantes, puesto que ésta justifica ventajas y privilegios, dando una noción engañosa de progreso que se basa en la derrota y aniquilamiento del otro, otorga miopía a la responsabilidad comunitaria. En definitiva, destruye la coexistencia armónica de los humanos entre ellos y con su entorno natural, inhibiendo su participación responsable y en plena libertad a ser cocreadores de un mundo

armonioso y bello, desde su conocimiento y respeto sin pretensiones de dominarlo. (Maturana, 1990).

Ahora bien, el grado de confianza y estima desarrollado por los estudiantes suele ser un elemento influido por los estilos de convivencia escolar; en todas las escuelas y liceos se observan niños y niñas un tanto apagados, rabiosos, con falta de hábitos positivos; algunos profesores se dan cuenta de inmediato de estas características y se proponen indagar en su familia, o se preocupan de ir generando formas de remediar estas situaciones mediante una especial preocupación por cada estudiante en particular, otros intentan adaptarlo al sistema escolar y, si no hay pronta respuesta, entran en conflicto.

Estas formas distintas de acercamiento al niño van generando una actitud, una respuesta distinta del niño/a o joven a la escuela; la confianza en sí mismo es una actitud que se construye en la interrelación. Es decir, para lograrla es necesario que alguien le haya depositado confianza, que le manifestara que es digno de ésta y que cree en sus capacidades personales.

Una de las prácticas con mayor incidencia en la autoestima y en el protagonismo de los estudiantes, es la forma en que se integran con sus compañeros; la formación de grupos de trabajo y de estudio entre pares posibilita el reconocimiento de las personas como seres humanos de igual valor que los y las otras; en cambio, los grupos formados por características particulares, como mejores notas, o los hábiles en ciertas materias, o los flojos, o cualquier otra forma de identidad construida a partir de expectativas, conceptos o preconcepciones que los profesores se forman respecto del niño o la niña, genera a menudo una autopercepción o una autovaloración de desestimación. (Torrego y Moreno, 2003).

En este sentido, una pedagogía que responda a la necesidad de mediar la cultura dentro y fuera del aula es imprescindible, hay que superar esa práctica docente que trata de uniformar

a los estudiantes como si todos y todas fueran lo mismo. Las otras formas de integración a grupos que inciden en las conductas sociales, como son las orientaciones en el desarrollo de actividades deportivas, actividades manuales o intelectuales, suelen tener cierta perspectiva tradicional; es necesario preguntarse por ideas concretas que se orienten a revertir esta tendencia tradicionalista.

Las expectativas del profesor respecto de sus estudiantes están estrechamente vinculadas con sus logros escolares, (Vega, 2009); consecuentemente, las expectativas del docente en el aula están asociadas a qué niños, niñas y jóvenes pueden superar las dificultades personales, para no sólo aprender sino saber lo que se aprende. Estas expectativas respecto del resultado de sus estudiantes, deben ser también coherentes con sus propias aspiraciones personales de perfeccionamiento y de estar en disposición de aprender de los y las estudiantes; la docencia que se imparte tanto dentro como fuera del aula, requiere de una consistencia valórica pues la inconsistencia se advierte con mucha facilidad, la descubren sus estudiantes, apoderados y colegas; esto ocurre porque los valores se hacen consistentes en las interrelaciones. Son los otros, las otras, quienes perciben esta dimensión y la significan como incoherente, de modo que responden a esa interacción desde el punto de vista de lo que realmente piensan de ese o esa docente, (Vega, 2009).

También otro aspecto relevante de esta pedagogía de la convivencia es lo que se refiere a la valorización desde el género, cuando se atribuyen normas de convivencia basadas en los roles sexuales tradicionales, se tiende a profundizar la desvalorización del sexo menos favorecido. De modo que las niñas son tratadas de modo diferente, como si fueran de menor valor (MINEDUC, 2002a).

Finalmente, entre los múltiples caminos que se requieren para fortalecer una educación para la convivencia, se destacan la incorporación en el currículo de temas valóricos, civismo, democracia y derechos humanos, generalmente como transversales; el que descubre los

currículos ocultos que se perciben en la gestión pedagógica y escolar. Asimismo, el que genera condiciones para la cualificación en el ámbito de las relaciones sociales y humanas, expresada en la capacidad de establecer relaciones sociales fundamentadas en la tolerancia y el respeto a los demás, el desarrollo de competencias para la convivencia, gestión democrática y oportunidades de participación, (Ortega, 2003).

2.5.3. El enfoque ecológico evolutivo, herramienta para construir convivencia.

Como se indicó precedentemente en el marco teórico, el presente estudio considera un enfoque ecológico para el análisis de la convivencia en la escuela, basado en los postulados del sicólogo U. Bronfenbrenner, (1987) quien, respecto de las organizaciones señala: “La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (23). Esto implica también realizar el análisis desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles, incluyendo, la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte, (Díaz-Aguado, et. al, 2004).

Hasta la aparición del enfoque ecológico en psicología evolutiva, existía mínimamente la consideración de las variables de contextos, como la clase social o el lugar de habitación, el tipo de estímulos disponibles o de relaciones a las que la persona en desarrollo tenía acceso, es así como en este modelo ecológico, el entorno pasa a concebirse como una sucesión de esferas interpenetradas de influencia, que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo de la persona. Cada una de esas esferas representa un tipo y una fuente de

influencias respecto a la persona en desarrollo; por ejemplo, para niños y niñas, la familia, la escuela y el grupo de iguales constituyen los microsistemas más característicos.

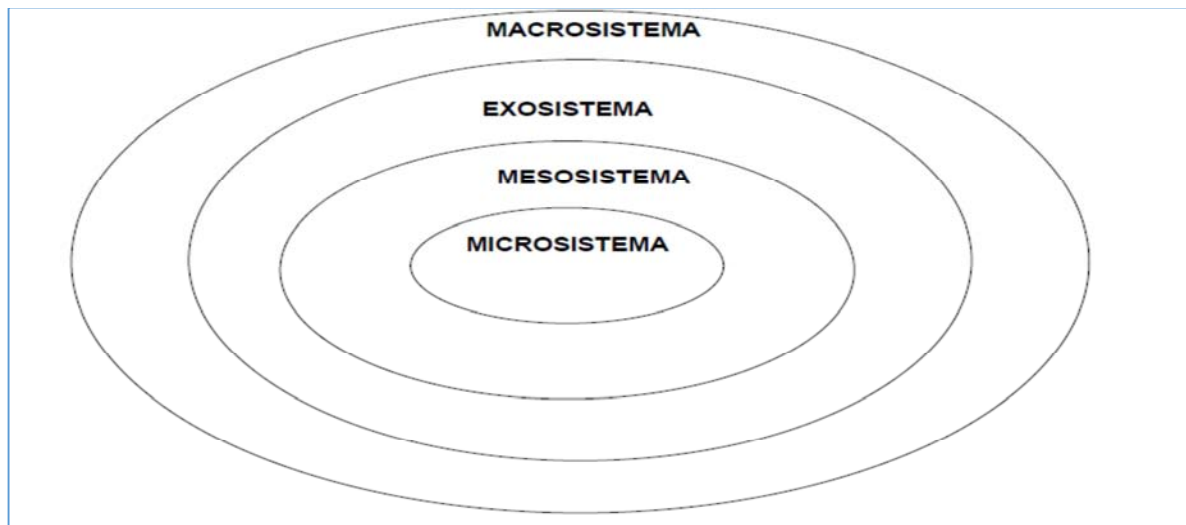
Es así como se plantea de acabar con una psicología evolutiva que se había convertido en una disciplina en la que “[...] adultos extraños estudiaban a niños extraños en situaciones extrañas, como gustaba de repetir Bronfenbrenner, haciéndose eco de las críticas que ya antes vimos hacer a Lewin a propósito de niños promedio estudiados en situaciones promedio”. (Tejada, 2008). La comprensión del desarrollo humano requiere algo más que la observación directa de la conducta de una o más personas en el mismo lugar, sino que se necesita del examen de sistemas múltiples en interacción, los cuales no se limitan a un solo entorno, y toma en cuenta, los aspectos del ambiente que van más allá de la situación inmediata que incluya al individuo.

El mencionado enfoque ecológico establece una visión amplia del ser humano, que da cuenta de variedad de factores, los cuales inciden en su desarrollo y de cómo entre ellos se genera una compleja interacción que permite comprender el desarrollo del mismo; las nociones fundamentales, están dadas por los conceptos de base del ambiente o entorno ecológico, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y las diadas del desarrollo.

Aquí el ambiente ecológico es el contexto en el cual ocurre el día a día de la vida de las personas, es el entorno donde se ejerce un rol, se establecen interacciones afectivas y de comunicación con los otros, y se ejecutan actividades que permiten en intercambio de oportunidades y experiencias necesarias para avanzar en el desarrollo evolutivo, (Tejada, 2008); el mencionado enfoque ecológico establece una visión amplia del ser humano, que da cuenta de variedad de factores, los cuales inciden en su desarrollo y de cómo entre ellos se genera una compleja interacción que permite comprender el desarrollo del mismo.

El siguiente gráfico es ilustrativo de este mencionado ambiente:

Figura N° 1. Organización del ambiente según la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano



Fuente: Tejada (2008).

El detalle de estos círculos es:

1. *Microsistema*: Conjunto de patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales que el individuo en desarrollo experimenta en un entorno determinado.
2. *Mesosistema*: Son las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente y se amplía o forma cuando dicha persona entra en un nuevo entorno. Por ejemplo, si la escuela es como microsistema para el alumno, su familia con quien vive será su mesosistema.
3. *Exosistema*: Hace referencia a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a la persona en desarrollo o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. Por ejemplo, la ciudad en la que está ubicada la escuela y el hogar del estudiante.

4. *Macrosistema*: Es la correspondencia en forma y contenido de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir a nivel de subcultura o la cultura en su totalidad, incluyendo las ideologías y cosmovisiones, (Tejada, 2008).

Inmerso en la red de esferas de contextos señalada, el individuo no queda perdido, ya que tiene un papel activo en la relación con las personas y situaciones que le rodean, sobre las cuales influye al mismo tiempo que es influido por ellas, en un proceso bidireccional que de mera imposición del contexto sobre un sujeto pasivo.

Por su parte, se denomina *díadas* al patrón de relación que establece una vinculación estrecha entre dos o más personas, la cuales se encuentran en un proceso de interacción permanente. Este concepto es clave para entender el enfoque ecológico, y ellas se constituyen principalmente en el microsistema, ellas son especialmente necesarias para el desarrollo y ejercen una poderosa influencia en la motivación para el aprendizaje.

Según Tejada (2008), en estas díadas, por ejemplo madre-hijo; docente-estudiante, se presenta la actividad conjunta, ellas se convierten en un contexto crítico para el desarrollo puesto que promueven en el infante la adquisición de habilidades por la interacción y estimulan la evolución de un concepto de interdependencia importante para su desarrollo psicológico; tal enunciado tiene implicaciones en el rol que el docente debe desempeñar con la finalidad de cumplir con su misión educadora.

La díada docente-estudiante puede estimular una conceptualización muy conveniente para el proceso de desarrollo de ambos, pues, por ejemplo, puede poner al alumno ante las relaciones de poder, situándolo en el proceso de toma de decisiones, y le ofrece la oportunidad para efectuar una transferencia gradual de poderes en busca de un equilibrio entre docente y el alumno(a), impulsando con ello el curso del desarrollo. Para cumplir este cometido, debe considerar las condiciones individuales de cada alumno/a y asumir las

circunstancias afectivas, familiares, sociales y económicas en las que transcurre su existencia, de manera que pueda entenderlos procesos que se activan en su particular microsistema familiar y que pudieran incidir en su rendimiento y comportamiento dentro del microsistema escolar, ello requiere establecer una comunicación fluida y asertiva con sus padres o apoderados.

Asimismo, en la díada de interacción docente-estudiantes, la reciprocidad, la afectividad y la armonía en la relación, son claves para incentivar el desarrollo y avanzar en su entorno; será más favorable para este desarrollo si transcurre de manera sostenida en el tiempo, por ejemplo en la continuidad del mismo profesor con igual grupo de estudiantes durante varios cursos. El docente debe incentivar la participación de los estudiantes en patrones de actividad es cada vez más complejos con personas con las que haya desarrollado un apego emocional fuerte y duradero; así se genera de manera gradual y progresiva un equilibrio en el poder que como docente tiene, a favor de la persona en desarrollo; esto conlleva comprender más que imponer, llegar a acuerdos cuando se presentan dificultades en el aula, promover actitudes de independencia, autonomía e iniciativa para explorar el entorno y establecer, con ello nuevas conexiones; tampoco debe dejar de entender que tiene ante sí a personas y no a grupos, donde la individualidad de cada uno de estas tendrá que ser considerada para comprender los procesos de desarrollo de cada alumno (a) en particular.

La escuela constituye un microsistema privilegiado para formar al individuo para la vida con una actitud crítica y una visión integral y holística de su ambiente, es un lugar para la adquisición y difusión de conocimientos trascendentales y, en ella se fomentan los valores fundamentales para la convivencia, se consolidan los procesos de pensamiento y se logra la valoración del trabajo.

En las últimas versiones del modelo ecológico, el cual se ha denominado bioecológico, [...] al tiempo que se mantienen los distintos niveles de análisis del contexto...se ha añadido

un énfasis especial tanto en las características geno y fenotípicas de la persona (precisamente para evitar que el sujeto y su individualidad queden olvidados en medio de tanta influencia contextual), como en las relaciones del sujeto en desarrollo con las personas y situaciones de su entorno (precisamente para realzar la importancia dada a las interacciones y a la bidireccionalidad de las influencias). Además, en su versión más reciente el modelo ha añadido una insistencia en la dimensión esencialmente temporal del desarrollo psicológico, en un intento de resaltar el carácter evolutivo de los cambios psicológicos”. (Tejada, 2008).

Finalmente, Díaz & Aguado, et. al., (2004), señalan que para fomentar la convivencia escolar se debería intervenir, en todos los niveles, desde una doble perspectiva: *La perspectiva evolutiva*, analizando las condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo, en función de las tareas y de las habilidades vitales básicas; la comprensión de dichas tareas es de gran utilidad para adecuar la intervención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de ese período, reforzando los logros conseguidos y compensando las deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores. Debido a esto, se propone que el fomento de la convivencia debe apuntar a fortalecer cuatro capacidades fundamentales que permitan al alumno:

- a) Establecer vínculos de calidad en diversos contextos.
- b) Ser eficaz en situaciones de estudio-trabajo, movilizandlo la energía y el esfuerzo precisos para ello, y obteniendo el reconocimiento social necesario.
- c) Integrarse en grupos de iguales constructivos, resistiendo presiones inadecuadas.
- d) Desarrollar una identidad propia y diferenciada que le ayude a encontrar su lugar en el mundo y le permita apropiarse de su futuro.

La perspectiva ecológica, que trata de las condiciones de riesgo y de protección en los complejos niveles de la interacción individuo-ambiente; que a partir de ella, se pueda diseñar la prevención con actividades destinadas a optimizar, tanto el ambiente como la

representación que de él y de sus posibilidades tiene el alumnado, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (escolar, familiar, de ocio, etc.), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, el conjunto de las creencias y de las estructuras de la sociedad.

2.5.4. Convivencia y conflicto en la escuela.

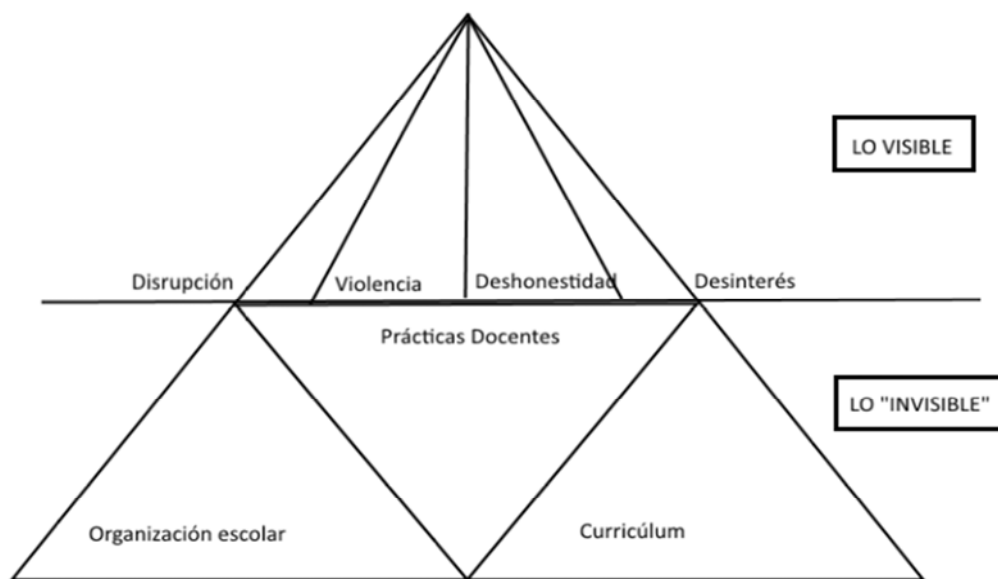
La convivencia escolar es una condición humana ineludible y necesaria para el desarrollo y los procesos de enseñanza aprendizaje, (Coronado, 2008); el propósito de las relaciones que se constituyen en la escuela es la educación y de ahí las actividades organizadas para el aprendizaje de los estudiantes, las que están enmarcadas por normativas establecidas y los aspectos culturales e idiosincráticos de la escuela, (Ortega, 1998). La convivencia escolar implica el respeto de normas que regulen el cumplimiento de los derechos y de las obligaciones que conlleva, pero sobre todo existe un condicionamiento mutuo entre convivencia y aprendizaje, cada uno es condición necesaria para que se dé el otro; así la convivencia requiere el renunciamiento de los actores escolares en función del colectivo escolar, y ello provoca conflictos, aunque estos no necesariamente implican amenaza para la convivir en la escuela.

En esta tesis se adopta la definición de conflicto que lo describe “[...] como aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales”. (Torrego y Moreno, 2003); así, el conflicto debe y puede ser percibido como natural e inherente a las relaciones humanas. Ya se ha señalado anteriormente en esta investigación que la emergencia de un conflicto ofrece la oportunidad de practicar habilidades y estrategias que son muy importantes para la construcción de relaciones interpersonales satisfactorias, concibiéndose entonces como una oportunidad para el cambio y el enriquecimiento; se educa mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos

subjetividades ante un mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados, (Ortega, 1998).

Ahora bien, existen conflictos visible e invisibles, para lo cual se recurre al siguiente grafico diseñado por Ochoa y Diez-Martínez, (2012).

Figura N° 2. Triángulo de los conflictos escolares



Fuente: Ochoa y Diez- Martínez (2012)

En esta muestra gráfica, a través de un triángulo, se distinguen, con la línea horizontal, los conflictos visibles de los invisibles, mostrándose en la parte superior la disrupción, la violencia, la deshonestidad y el desinterés, como los más tangibles que se denominan conflictos visibles; en tanto que, en la parte inferior, se encuentran los que son la base del triángulo, pero que son intangibles o invisibles. “Aquí se ubican las prácticas docentes que se relaciona con las metodologías, contenidos, técnicas y herramientas empleadas por las y los maestros; la organización escolar, referidos a la forma en que está estructurada la escuela, y el currículum”, (Ochoa y Diez- Martínez, 2012, 12)

En el modelo ecológico de la convivencia escolar descrito en el apartado anterior, se considera el conflicto como necesario ya que posibilita la discusión, la comunicación, la cooperación y mejora de la comunidad escolar; también como se ha señalado precedentemente el abordaje de los conflictos es necesario para mejorar el funcionamiento de la escuela, y afrontarse de una manera positiva y no violenta. Coronado (2008), apunta que lo que se pretende es romper con una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos como situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción.

Teniendo en cuenta lo anterior, es que en esta tesis se adopta el enfoque de conflictos, en el ámbito escolar, que señala que ellos están referidos a la forma en que se estructura el centro escolar, los formatos organizativos y estilos de gestión, el modelo del profesorado, el rol del personal no docente, los modelos de evaluación, etc. Los que determinan el tipo y la calidad de la convivencia en el centro escolar, son esta estructura y funciones en la organización escolar, más que la sola inquietud juvenil y/o, la ausencia de formación en valores en el entorno familiar de los estudiantes y/o los ambientes de vulnerabilidad social del que provienen los niños y niñas.

Siguiendo a Torrego y Moreno (2003), en el ámbito escolar se encuentran los siguientes conflictos:

- Desbalance de poder de una organización jerárquica, política institucional autoritaria, y cultura adultocéntrica.
- Las desigualdades y discrepancias respecto a la asignación de espacios y material, horarios, funciones, etc.
- Desequilibrio entre lo curricular y el aprendizaje de habilidades para la vida.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- Normativa punitiva para corregir las conductas disruptivas, exceso de vigilancia institucional y falta de normas consensuadas.

- La exclusiva preocupación por los resultados académicos de los alumnos en detrimento de las personas y de los procesos educativos.

Estos elementos, descritos en forma separada en la realidad, se entrecruzan y repercuten sobre la convivencia en la escuela, entonces la escuela se debe visualizar como una organización compleja y multidimensional. Allí coexisten diversas dinámicas, todas son necesarias para comprender la organización y mejorarla. Se considera la escuela como un sistema social abierto que se inserta en un sistema amplio, con el que interactúa y de algún modo la condiciona, ello se puede graficar de la siguiente manera:

Figura N° 3: Análisis de la organización escolar desde la perspectiva ecológica de la convivencia.



Fuente: Carda y Larossa (2007)

Entonces, en este modelo será responsabilidad de la institución escolar, la educación para la convivencia, la prevención y la intervención ante problemas de convivencia, pero requiere necesariamente la implicación activa del equipo directivo, los docentes, el personal no docente, los estudiantes y su familia; también en coordinación con la administración y autoridades educativas, los medios de comunicación y la sociedad en general.

2.5.5. Generación de climas nutritivos en la escuela.

Para este apartado se hace importante establecer la pregunta central ¿Qué es un buen clima escolar? A pesar de los largos años de investigación no existe, al igual que para la violencia escolar, una sola definición exacta. El National School Climate Center de Nueva York (NSCNY) señala que: “se trata de la percepción colectiva y del juicio que tienen los padres, los educadores y los estudiantes sobre su propia experiencia de la vida y del trabajo en la escuela, como algo trascendental para su desarrollo como personas y ciudadanos”. (Elías, 2008). Esta es una de las definiciones más aceptadas por la comunidad académica. Entonces, para los efectos de este estudio, también es adoptada en general, destacándose en dicha elaboración lo relacional y valores tales como el respeto y la diversidad, así como de la participación de toda la comunidad educativa en los instrumentos normativos de la convivencia, para que ello este gestionado en justicia, asimismo, esta definición fomenta un sentido de pertenencia e identidad con la escuela.

Ahora bien, para el desarrollo del siguiente apartado, se toma como referentes los trabajos realizados por el programa “Valoras”, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Mena y Valdés(2008) y por Milicic y Arón (2011), respecto de la importancia del Clima Escolar en el logro de los objetivos de la institución educativa, en sus distintos niveles, y cómo propiciar el desarrollo de un clima escolar positivo o nutritivo, que en palabras de Milicic y Arón, coadyuva en la construcción de escuelas con menos casos de violencia, y mejores opciones para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje y socialización. De esta

forma, el documento del programa, Mena y Valdés(2008), comienzan indicando el origen del concepto del clima escolar, procedente del clima organizacional, que emerge, asimismo, de la necesidad de comprender el comportamiento de las personas en estos contextos, aplicando la lógica de la teoría de sistemas.

Del mismo modo, mencionan la importancia e interés que existe hoy frente al tema, desde la lógica de la gestión en general, y en particular, en torno a los procesos de mejoramiento al interior de las mismas, focalizándose en cómo las cualidades de una organización influyen en sus miembros, manifestándose a través de su conducta, mientras otros la conceptualizan como una construcción constante que resulta de la interacción de sus miembros y características de la propia institución. Así este texto, también recalca, la definición correspondiente a: “[...] percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo”. (Mena y Valdés, 2008).

Todo lo cual apunta a que este conjunto de percepciones, condiciona de algún modo, el desempeño de la organización y de sus miembros, en cuanto a la agrupación a una serie de características, a saber:

1. Representa la personalidad de la organización.
2. Tiene cierta permanencia en el tiempo, a pesar de experimentar cambios por situaciones circunstanciales.
3. A pesar de lo anterior, es sumamente frágil. Es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.
4. Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la organización. Un buen clima va a traer como consecuencia una mejor disposición de los individuos a participar, activa y eficazmente, en el desempeño de sus labores.

5. Influye sobre el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución con ésta.
6. Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes.
7. Sobre él repercuten diferentes variables estructurales como estilo de dirección, sistemas de contratación y despidos, políticas, entre algunos. Tal como en el punto anterior, el clima de la organización también puede afectar estas variables.

Entonces, al dar cuenta de la adopción de esta terminología, del clima, del contexto escolar, se debe tener en cuenta los enfoques de Mena y Valdés (2008) y Milicic y Arón (2011, 22), entendiéndolos a cada uno de ellos, como una visión particular de un mismo fenómeno; en el primer caso, se trata de “[...] el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por los factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos”. (Mena y Valdés 2008, 24). En tanto, en el segundo, entendiéndolo como “[...] la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción...así como el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. (Milicic y Arón, 2011, 14)

De este modo, el clima escolar no está dado únicamente por las percepciones y estructuras propias de los trabajadores y usuarios del sistema escolar, sino también por las percepciones y dinámicas que se establecen con los demás actores de la vida escolar. De igual forma, nos indica que este proceso no es necesariamente homogéneo, sino que se construye a través de una serie de microsistemas y pequeños espacios, con lo cual la posibilidad de aplicar la lógica de microclimas protectores, como lugares más positivos que el espacio general, y que permiten evitar la influencia de otros más negativos.

En esta misma lógica, también se indican que dicha percepción, la de los sujetos que conforman el sistema escolar, acerca del clima en las escuelas contienen a la vez las normas y creencias que caracterizan este ambiente; así, es como estas autoras, Milicic y Arón, (2011) son capaces de referir los aspectos que caracterizarían un clima positivo: “[...] un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse mutuamente. Un clima social positivo es también aquel, en que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar afectando a los demás y son capaces de dar apoyo emocional; un clima social positivo se asocia habitualmente a la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos de forma no violenta” (22).

Es justamente éste el punto de conexión, entre la lógica de los climas escolares y la convivencia en las escuelas, en la medida que climas sociales positivos o nutritivos serían agentes protectores contra la emergencia de episodios de violencia al interior de ellas; tal y como se señala en relación a los climas en las organizaciones, en el caso de los climas escolares, se da la posibilidad que existan microclimas al interior de ellas, que actúen como bálsamos para sus actores. Sobre ello, encontramos los ejemplos de los profesores acogedores frente a una dirección autoritaria, o de los estudiantes que se agrupan para contar con espacios más protegidos, lo que falta investigar es el rol de los recreos y el patio, como espacios que pueden hacer más nutritivo o tóxico el espacio escolar, y como el actor Asistente de la Educación, se transforma en un agente vigorizante para la escuela.

Respecto de ello, las autoras, proponen una serie de elementos propios de climas tóxicos y nutritivos, a saber:

Cuadro N° 3. Características de los climas.

Características Nutritivas	Características Tóxicas
Se percibe un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de logros	Ausencia de reconocimiento o descalificación
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobre focalización en los errores
Sensación de ser alguien valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad de las normas	Rigidez de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información importante	Falta de transparencia en los sistemas de Información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente

Fuente: Milicic y Arón (2011)

Los estudios revelan la importancia de factores tales como el desarrollo emocional de los estudiantes, el desarrollo personal de los profesores y la percepción que todos ellos tengan de la medida que sus necesidades emocionales y de interacción social, son consideradas en el ambiente escolar, lo cual es coherente con las propuestas de formación de la emocionalidad en la escuela, y educación en valores, tratadas en el capítulo dos de este Marco teórico.

Ahora bien, si se amplía la mirada en búsqueda de resultados de aprendizaje, en una investigación realizada en España, Ortega (2003), se da cuenta que uno de los factores clave para entender altos rendimientos escolares es, “[...] el buen clima escolar (centrado en la tarea, tranquilo y ordenado)”, acompañado de otros, tales como, fuerte liderazgo instructivo,

tareas centradas en la enseñanza de la lectura, altas expectativas sobre los alumnos, enseñanza individualizada, utilización del método fónico en la enseñanza de la lectura y evaluación constante del progreso de los alumnos. En otro estudio realizado por la sociedad pediátrica de Estados Unidos, Barros et al (2009), también mostraba como recreos armoniosos y entretenidos incidían en la atención posterior en clases de matemáticas y ciencias. Entonces, de lo que trata la intervención en torno al clima de la escuela, es una buena disposición para afrontar las dificultades del devenir cotidiano, en la búsqueda de mantener un clima afectivo y positivo.

2.6. Para comprender y definir la violencia.

2.6.1. Consideraciones generales.

Antes de abordar de lleno los sucesos de violencia en las escuelas, es necesario intentar comprender la violencia en sí, ello implica enfrentar una serie de dificultades en torno a poner de acuerdo múltiples definiciones o significaciones respecto del vocablo, las que determinan de algún modo, las formas de comprensión del fenómeno en general y sus manifestaciones particulares, como en el caso que ocupa este estudio, que son las actitudes pedagógicas del adulto que cuida y supervisa a los estudiantes, ante los hechos de violencia, durante los recreos en establecimientos escolares de educación básica del sistema público en la ciudad de Valparaíso de Chile.

Para entender estas dificultades, sobre la definición de la violencia, se debe prestar atención a la polisemia de este vocablo que ha acompañado a través de toda la historia; “cosmogonías, mitologías y leyendas muestran a la violencia vinculada a los orígenes de la especie humana”, señala Domenach (1981, 31). Esta expresión tiene una gran diversidad de sentidos, los cuales han sido definidos en términos históricos y culturales, que entregan cobertura a una definición generalista, la cual incluye muchas situaciones, desde pequeñas

infracciones y ataques a bienes materiales, hasta situaciones que representan riesgo para la propia vida.

Entonces, comprender la violencia y sus manifestaciones, requiere de un contexto, histórico y cultural, que dé cuenta de una construcción de sentido en un determinado lugar, a la concepción de ella, como su interpretación. Así, tradicionalmente, el término violencia designaba una conducta y una acción, que implican la utilización de la capacidad de coerción para dañar a terceros y/o lograr la satisfacción de los intereses propios. Por su parte Ovejero, (2007, p. 111) señala que “la agresión reside fundamentalmente en hacer hincapié en la dimensión comportamental de ella o en la intención que se encierra tras ese comportamiento”.

Hoy en día, se indica que la violencia pareciera multiplicarse rápidamente, al influenciar las diversas áreas del desarrollo, además su presencia es mayor y creciente con respecto al pasado; mientras de forma paralela, se presentan otras voces indicando que la violencia ha estado siempre, y que solo hoy se toma conciencia de ella, y es considerada como inaceptable.

Dentro del primer grupo, encontramos la opinión de Girard, (1983, 50) quien señala: “La desmesura de la violencia, largo tiempo ridiculizada y desconocida por los capacitados del mundo occidental, ha reaparecido bajo una forma inesperada en el horizonte de la modernidad. El absoluto, anteriormente divino, de la venganza retorna a nosotros, transportado por las alas de la ciencia, exactamente numerado y medido. Eso es, según expresa, lo que impide que la primera sociedad planetaria se autodestruya”.

Es así como, el desarrollo técnico de los medios de la violencia, ha alcanzado el grado en que ningún objetivo político puede corresponder concebiblemente a su potencial destructivo o justificar su empleo en un conflicto armado. Por eso, la actividad bélica ha sido reemplazado por el ajedrez apocalíptico entre las superpotencias, es decir, entre las que se

mueven en el más alto plano de la civilización, se juega conforme a la regla de que “[...] si uno de los dos gana es el final de los dos”, Arendt, (2006, 25); es un juego que no tiene semejanza con ninguno de los juegos bélicos que le precedieron.

Dentro del segundo grupo de autores, es decir, quienes consideran que la violencia siempre se ha encontrado presente, está la propuesta de Baudrillard, (2002, 24), quien considera que “[...] es durante la modernidad que sublima la violencia en el trato cortés, que al ser superada, deja de ser la norma, siendo reemplazada por una manifestación más transparente de ella, en un doble proceso de presentación y contención que evita su masificación”.

La emergencia de nuevas manifestaciones de violencia, o la construcción de sentidos asociados a estas violencias que previamente fueron consideradas privadas, o en su defecto fueron desapercibidas, es decir, no se registraron como evidencia pública, en contextos de desarrollo previos, nos pone en un escenario de mayor complejidad.

Es así como la definición de agresividad humana reprimida, cuenta con tres posibles destinos: “[...] una porción entregada al Estado para el monopolio del ejercicio de la misma a través de sus instituciones encargadas de mantener la paz social; una segunda porción entregada a la sublimación de las emociones a través de la cultura, en manifestaciones de cortesía, la emergencia de la meritocracia, y a través de las competencias deportivas; mientras que una última porción era mantenida por el hombre, y reprimida por sí mismo”. (Hacker, 1975, 51); produce que las personas intenten situar la violencia fuera de sí, siendo más frecuente entonces, no lograr su mantención en estado latente, sino que emerge de forma manifiesta.

Entonces, con el afloramiento de nuevas formas de organización de la vida social y el aumento y valoración de las singularidades, van desapareciendo los puntos de referencia fijos,

evidenciando que la unidad de lo social ya no es posible; así se tiene los nuevos nombres de la violencia: violencia extrema, sistémica, estructural, institucional, comunitaria, escolar, familiar, urbana etc., que intentan expresar por una parte una nueva sensibilidad de la época, principalmente cuando se refiere a la violencia agrupada en su clasificación como pública y simultáneamente como una crisis de distinciones propiciada por el propio significante. Se va desdibujando el binomio sujeto normal y sujeto transgresor y la violencia regresa a los lugares de donde hemos querido extirparla, haciéndose evidente.

Dicha situación ha hecho aparecer, lo que en términos de Guthman, (1991, 11) se puede denominar como los discursos específicos de la violencia, en los que las violencias como la intrafamiliar, contra la mujer, laboral, escolar, parecieran ser posibles de ser comprendidas y tratadas o intervenidas de manera aislada. Esta visión de espacios incomunicados de las violencias, implica que cada una de ellas se transforma en violencia en sí misma, una entidad propia que tiene características compartidas con las otras formas, pero que puede y debe ser tratada en sí misma, acotando las posibilidades de éxito, dado que los actores en cada una de ellas, pueden ser los mismos, o bien pueden actuar como catalizadores de una manifestación general que consigue su espejo en cada uno de estos espacios sociales.

En el ámbito de las ciencias políticas “[...] la violencia no es esencia de la política, es un medio para la política, pero no se puede constituir en un fin, es pues un instrumento de la política”. (Arendt, 2006); sin embargo, el siglo XX se ha caracterizado por la glorificación de la guerra y las revoluciones, y se ha hecho uso de la violencia en sustitución de la política. Como se evidencia en la política internacional, el escenario político no ha encontrado otro árbitro que no sea la violencia; “[...] si bien en la política se ejerce poder, también se distingue de la violencia. El poder parte de la relación con otros, nace del grupo, no puede ser individual, porque refiere a la capacidad humana para persuadir” (28).

Los totalitarismos europeos y las dictaduras no han sido accidentes en el camino hacia la modernidad, y hoy cuando ellos han sido superados, los elementos históricos que se cristalizaron en la forma totalitaria y dictatorial de dominación aún permanecen presentes y activos en nuestro tiempo: el racismo, el chovinismo, la apatía política, el imperialismo económico y político, en definitiva, “[...] el empleo continuado del engaño y de la violencia como forma de gobierno, la multiplicación de los exilados, de refugiados políticos, económicos, y así mismo la multiplicación exponencial de seres humanos considerados superfluos”. (Duarte, 2004, 2).

En definitiva, siendo la violencia un factor que dificulta la convivencia humana, se requiere de la mediación de la cultura, para que se dé una regulación de lo pulsional a través de la ley, la autoridad y la norma. La violencia tiene distintas formas que pueden ser ejercidas lenta y veladamente durante largos períodos, en diferentes tiempos, de manera directa o indirecta, afectando física y psíquicamente a quien la padece, así como también a quien la ejerce.

2.6.2. Algunas teorías explicativas de la violencia.

Es relevante la comprensión de la violencia, previo a la adopción de una definición única, así como algunas de sus teorías explicativas que colaboran con la construcción polisémica del concepto; es así como, en la literatura encontramos dos grandes grupos de teorías explicativas, aquellas denominadas innatistas –también denominadas teorías activas de la violencia– en contraposición a las teorías reactivas o sociales. Las primeras, consideran que la violencia, se asocia a la agresividad que es básica para la supervivencia; mientras las segundas, ponen en relieve la importancia de los procesos de aprendizaje en la convivencia social de las personas.

Dentro de las teorías innatistas, destacan los enfoques genético, etológico, catártico, psicoanalítico, de la personalidad, de la frustración y de señal-activación; mientras que dentro de las reactivas, aparecen las del aprendizaje social, de la interacción social, la teoría sociológica de la violencia, y la teoría ecológica.

Un breve resumen de cada una de ellas, que no pretende ser exhaustivo, sino más que nada dar cuenta de sus ejes principales, se presenta a continuación:

- Teoría Genética: plantea que la presencia de mayores o menores predisposiciones a la violencia, son el resultado de procesos bioquímicos hormonales y que por lo tanto, estos al no ser conscientes, sino parte del organismo del sujeto hacen que emerjan o no, episodios violentos y agresivos. (Jacobs et, al., 1965).
- Teoría Etológica: proveniente de la ciencia del estudio del comportamiento animal, extrapola la conducta innata de defensa y protección de los sujetos, frente a estímulos amenazantes, tendientes a asegurar la subsistencia de la especie, así, la agresión sería un comportamiento propio de la especie en pos de la supervivencia. (Lorenz, 1988, 75).
- Teoría Psicoanalítica: Corresponde al enfoque según el cual, la violencia emerge ante la imposibilidad de liberar la tensión acumulada producto de no acceder a la satisfacción de aquello que le produce placer (libido). (Gallo, 2000, 11).
- Teoría de la Personalidad: atribuye a ciertos rasgos de personalidad, tales como la impetuosidad y la falta de control interno, o a déficits cognitivos la aparición de comportamientos violentos, (Pellegrini, 2005).
- Teoría de la Frustración: tiene como supuesto base, que la frustración es el componente que explica mayoritariamente el comportamiento agresivo, así, el bloqueo de una meta, produce frustración y ella lleva a la agresión para mantener el amor

propio del sujeto; un ejemplo muy utilizado en este contexto, es la respuesta de los estudiantes frente a un mal desempeño académico, en que difícilmente la primera responsabilidad es del estudiante mismo. (Muñoz, 2009, 13).

- Teoría Catártica: propugna que la catarsis es una especie de purificación o liberación de aquello que abruma, daña o hace sentir agobiados, ello implica la aparición de una necesidad de descarga de tensión de la persona. En el plano de la personalidad, supone la liberación repentina de un afecto previamente reprimido, con el objeto o función de lograr mantener un estado de neutralidad o equilibrio. (Pellegrini, 2005).
- Teoría de la Señal Activación: propuesta por Berkowitz, (1993, 10), a partir de la teoría de la frustración, sin embargo le introducen una modificación fundamental, que corresponde a las expectativas y la valencia de la pertenencia, así la frustración surge cuando se prevé la posible pérdida de algo que desea, lo que incorpora la posibilidad de pérdida, que agregada a la valencia asignada, produce frustración, este espacio intermedio se denomina cólera, que activa al organismo para responder agresivamente.

Culmina esta breve descripción de las Teorías Innatistas sobre la violencia, dando cuenta de un debate académico llevado a cabo durante el Siglo 19 y principios del 20, acerca de la ubicación neuronal de la conducta violenta. Al respecto, la frenología junto a la eugenesia y a la psicocirugía, sostuvieron la existencia de un lugar físico concreto y de protuberancias en el cerebro donde radicaría el acto violento, como si la violencia estuviera unida y determinada por un único gen. El fundador de la frenología fue Franz Joseph Gall; pero también hay que destacar la aportación de Francis Galtón (1822-1911), quien afirmó que “[...] los seres humanos podían controlar la reproducción humana argumentando que las características mentales y morales pueden estar sometidas a la autoridad hereditaria”. (Ruiz, 2003). De este modo, Galtón propuso alentar a que los miembros que tuviesen más valor cívico tuviesen más hijos (eugenesia); no está de más recordar que las mentes más afiebradas

de los totalitarismos del Siglo 21, basaron sus atrocidades en estas supuestas verdades científicas.

Pese a lo anterior, aún perduran reminiscencias de este debate, así como en los casos del cromosoma XYY y el del llamado gen guerrero. En cuanto al primero, solo en 1993 la National Academy of Sciences llegó a la conclusión de que el cromosoma XYY no está asociado a la violencia. Por su parte gen MAO-A, sólo es el “gen guerrero” de nombre, puesto que, pese a los numerosos intentos, no se le ha podido relacionar de manera determinante con la guerra ni con la violencia. Su función es la de degradar neurotransmisores como la noradrenalina, la dopamina y la serotonina, cuyo equilibrio está relacionado con el estrés y la salud mental, (Ruiz, 2003).

Ahora bien, el conjunto de estas teorías innatistas ignoran completamente el contexto de las personas que usan la violencia como forma de relacionarse con otros y consigo mismo, incluso algunas de ellas invalidan la posibilidad de educar las emociones producto de que como se señala en capítulo sobre la emocionalidad, este ámbito se mantuvo completamente ignorado por la psicología hasta fines del siglo XX, cuando emergen nuevas escuelas de dicha disciplina y simultáneamente se da un gran salto en la neurociencia. Debido a esto, las teorías denominadas también activas, solo se dan a conocer brevemente pero no pueden ser modelos de análisis de este estudio que requiere una visión más integral y relacional del ser humano.

Por otra parte, como se indica precedentemente, existe otro grupo de teorías que explican la violencia, las denominadas Teorías Reactivas o sociales, que se exponen, también, de manera breve:

- Teoría del Aprendizaje Social: propuesta originalmente por A. Bandura (1977), señala que la violencia se da a través de un aprendizaje por observación, entonces, la conducta agresiva, lejos de ser una conducta innata, es resultado de una imitación

conductual que se puede ver recompensada, ergo, la agresividad dependerá del reforzamiento positivo y/o la expectativa de recompensa, así como del reforzamiento negativo o castigo que se obtenga o haya obtenido en el pasado con una conducta de este tipo. En esta teoría, aparece como central la distinción entre la adquisición de una conducta y los factores que determinan su ejecución, ya que no todo lo aprendido se expresa o manifiesta, de acuerdo a la percepción del valor funcional asociado a la ejecución de la conducta.

- Teoría de la Interacción Social: corresponde a la teoría que establece que la agresividad o violencia depende de un proceso interaccional entre las circunstancias sociales que enfrenta una persona, y sus características de personalidad (heredadas), en una lógica de determinación bidireccional, en que tanto sujeto como ambiente influyen entre sí. De esta forma, el enfoque de interacción social, concede gran importancia a los contextos inmediatos en que se desenvuelve el individuo. (Berger & Luckmann, 1996, 25).
- Teoría Sociológica: Establece la responsabilidad de la emergencia y manifestación de la violencia a una serie de consideraciones de carácter social, en que factores de desigualdad, como pobreza y marginación, y la generación de hándicaps en materia de desarrollo social, generan una respuesta violenta o comportamiento desviado de parte de los individuos que se han visto enfrentado a carencias y/o desigualdades. En esta teoría se integra, también, la explicación que reconoce la existencia de subculturas en las cuales las manifestaciones violentas pueden contar con una connotación positiva. Respecto de estas últimas (Giddens, 1995) plantean que la violencia como manifestación social, puede transformarse en una forma de vida como una conducta sustentada en hábitos populares y en la moralidad sub cultural.

- Teoría Cognitiva: Plantea que, la manifestación de conductas agresivas, correspondería a la presencia de un déficit de repertorios de comportamiento suficientes para la resolución de los conflictos y problemas sociales que enfrentan, lo cual se ve reforzado o minimizado por la respuesta y/o reputación de sus iguales. (Berkowitz 12).
- Teoría Ecológica: que fue explicitada precedentemente, en el *subcapítulo de Convivencia, un Pilar de la Educación*, ya que es la que guía el desarrollo de la presente tesis, pues a juicio del Investigador es la que mejor permite el análisis de las relaciones que se generan en un espacio-tiempo como es el Recreo.

Nuevas clasificaciones, han incorporado la noción de la complejidad en la definición de la violencia, y particularmente en la teoría de sistemas de segunda generación, donde los denominados atractores extraños, que N. Luhmann,(2012,), describe como capaces de “[...] designar la inclinación del sistema a dejarse llevar por una fuerza que lo transforma, pero que al perder de vista el sentido benéfico se convierte en amenaza”, llevándolo con ello a postular que “[...] en el camino hacia mayor complejidad, esta violencia constitutiva del universo físico, de la organización de lo vivo, del espacio de lo humano mismo, queda imbricada con otras violencias entre las cuales privilegió la violencia de toda una colectividad que, en su búsqueda de válvulas de escape, no cesa de producir toda suerte de chivos expiatorios”. (Luhmann, 2012, 21).

Así, en el aumento de la complejidad de lo social, muchas de las figuras de pensamiento altamente consistente, producidas por la modernidad en su fase temprana, estarían llegando al máximo de su capacidad teórica y explicativa y entonces [...] a medida que el Estado no puede ya representarse como algo diferente del objeto que regula, mayor es la indistinción de la violencia contemporánea, en parte por la mimesis de la violencia y sus

remedios así como por la propia ubicuidad de la violencia, llevando a transitar por complejidades que desbordan la solvencia teórica y explicativa de estos dos significantes.

También, para la definición de la violencia, se ha procedido a diferenciar las diversas formas de acuerdo a su expresión, por ejemplo, directa (física o manifiesta), versus indirecta (verbal o relacional); así como también entre las funciones y sentidos de ella. De esta forma, Serrano (2006, 8) condiciona la violencia a la acción u omisión que pueda dañar a terceros de manera intencional, cuestión que se encuentra también en Fernández (2001, 4), señalando que la violencia, implica el abuso de poder por sobre otros más indefensos, lo que pone de manifiesto el carácter asimétrico de las relaciones que requiere la violencia para su expresión.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental), tal y como se recoge en Ramos, (2007) en las formas de violencia:

- La violencia directa o manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).
- La violencia indirecta o relacional no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...).

Funciones de la violencia:

- La violencia reactiva hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las

relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

- La violencia proactiva hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.

Otro elemento que se ha planteado como diferenciador es el carácter público o privado de la misma, indicándose que la violencia parece estar más del lado público, sin embargo, y como demuestra la temática de la violencia intrafamiliar, también se presenta en el ámbito de lo privado y de lo íntimo.

Por otra parte, a partir de la década de los 90, se ha generado un gran debate académico sobre la necesidad de establecer límites entre los conceptos de agresión, agresividad y violencia; por esta razón, se han realizado diversos estudios que han generado buenos resultados en la búsqueda, no sólo de la comprensión del fenómeno de la violencia en su sentido amplio, sino también en la tentativa de hacer comprensible lo cotidiano de la vida escolar. Sin embargo, existen visiones que amplían la concepción de la agresividad, considerando que abarcan más allá del comportamiento violento, incorporando actitudes tales como la hostilidad, hasta conductas similares como el uso de la fuerza, con que se realizan actos que pueden ser constructivos o destructivos.

De esta forma, en el intento por diferenciar, lo primero que aparece es la construcción de un sentido distinto para la agresión y la violencia, así, hay autores como Lorenz (1988) que consideran que la agresión corresponde a un instinto universal de lucha, presente en los animales y en el hombre, mecanismo, que es instintivo, pero que de todas formas puede sublimarse, en términos generales, la agresividad se relaciona con el empuje vital de cada persona, con su carácter; la agresión se define en términos defensivos, la defensa de lo propio,

del alimento, de los hijos, etc., y la violencia, como el acto que busca dañar al otro. Por ello, la agresión siempre sería espontánea, y la violencia siempre planeada, y como tal, aprendida, (80).

En cuanto a la agresividad, ésta es definida como un impulso, un empuje de la personalidad. Se puede utilizar como energía para lograr las metas del individuo o para la defensa, y de paso convertirse en una manera de llamar la atención, de pedir auxilio o de reclamar afecto. (Franco, 2001, 12).

Entre tanto, cuando se define la violencia como “[...] un ejercicio de la fuerza -física, psíquica o moral, directa o indirecta- de alguien o algunos, contra algo, alguien o un colectivo. Y si bien la fuerza existe en sí, sólo se ejerce para algo, al servicio de algo. El algo esencial a cuyo servicio está la violencia, es el poder en cualquiera de sus variantes”. (Franco, 2001). Se está relacionando directamente a la violencia con el poder, con la capacidad de ejercer coerción o coacción a un otro, en un contexto de mediación significativa; del mismo modo, implica considerar la violencia, como un acto premeditado, ergo racional, mientras que en la agresión encontramos una respuesta innata en busca de la supervivencia (18)

La principal diferencia entre ambas -agresión y violencia- según esta visión, es que la primera corresponde a una reacción proveniente de la frustración; mientras que la segunda, se constituye en una forma de comunicar algo; ergo, con significado, sentido y direccionalidad. Sin embargo, la experiencia nos indica que una pelea en casa -una expresión de violencia innegable en nuestros días- puede ser planeada o en determinados casos espontánea; lo mismo un enfrentamiento entre estudiantes. En este sentido, no hay una resolución clara, respecto si el origen de la violencia puede estar en determinadas circunstancias en la agresión, y como tal, estaría contenido en ella, siendo una parte o arista del suceso, y no un fenómeno en sí mismo.

La direccionalidad de la violencia hacia un tercero que formó parte de las definiciones iniciales de violencia, y que dicen relación con el carácter fundacional de ella en los mitos acerca de la creación que fueron objeto referencia previamente, también ha sido puesta en cuestión, incorporándose actualmente en su definición, los actos que atentan contra uno mismo, situación que viene a complejizar aún más la comprensión del concepto violencia.

2.6.3. Adopción de una definición general de violencia.

A raíz de que cada una de las teorías explicativas, así como las tipologías y otras explicaciones, tienen su correspondiente fundamentación teórica no faltando ejemplos que las avalen, dado que la violencia es una respuesta muy intercambiable para multitud de situaciones y hay tantos factores que tienen que ver directa o indirectamente con ella, los investigadores suelen moverse entre dos extremos: estudiar factores concretos relacionados con la violencia (edad, sexo, estudios entre algunos) o presentar modelos complejos en los que se incluyan diversos factores relacionados unos con otros a partir de determinados principios teóricos.

Sin embargo, para los efectos de esta investigación y por sus focalizados alcances, es que parece más atinente recurrir al consenso de la comunidad científica expresado en la definición incorporada por la Organización Mundial de la Salud en su Informe Mundial Sobre Violencia y Salud, la cual engloba un amplio rango de manifestaciones y nos entrega una definición operativa, la cual presenta a la violencia como:

“El uso deliberado de la [fuerza física] o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”, (OPS-WHO, 2003, 5).

No obstante lo amplio de esta definición, se coloca entre corchetes el concepto [fuerza física], toda vez que es necesario ampliar el concepto a cualquier tipología de violencia como es el caso de la psicológica o la tan de moda, violencia cibernética; sin perjuicio de ello, lo más central de esta definición que adopta este estudio es la intencionalidad expresada en uso deliberado que señala esta definición oficial de este organismo científico internacional.

Por otra parte si desde la subjetividad humana, se activa, produce y construye una acción determinada, entonces, la dimensión social del fenómeno de la violencia escolar no sólo no la contradice a esta, sino que la supone necesariamente como su posibilidad más próxima; ante esta perspectiva, la violencia en cualquiera de sus manifestaciones es un hecho fundamentalmente subjetivo. Por ello debemos también tener en cuenta lo señalado por L. Flores (2011) “La violencia de la cual hablaremos, es en primer lugar violencia resentida: ella no es necesariamente agresión dirigida voluntariamente o consciente”, (37).

Entonces, vamos a centrar la mirada de este estudio, que adaptando en general la definición de la OPS con las consideraciones señaladas, se focalizara sobre el modelo que sostiene que la violencia no tiene necesariamente un objeto, sino que ésta alude más bien, al desarrollo de una acción de un sujeto que la ejerce y de otro que la padece. Así, desde la óptica de la dimensión de la subjetividad del fenómeno de la violencia, se puede señalar que esta recae más sobre el sentido de la interpretación del fenómeno, que el de su propia fuerza. Como lo señala Flores, (2011) “Aquello que es violencia para unos no es necesariamente violencia para otro” (37).

2.7. La violencia en las instituciones escolares.

2.7.1. Consideraciones generales.

Para entender la relevancia que conlleva la violencia en los entornos escolares, se debe comprender, también, la concepción de escuela que predomina en nuestros días, que corresponde a una institución encargada de la formación de los individuos, que permite su inserción exitosa en una comunidad, articulando a la vez los elementos que les hacen iguales en la diferencia, y por lo tanto, encargada de articular su trascendencia en espacios sociales más amplios que la familia, barrio, etnia o localidad, con el propósito de integrarlos al ser ciudadano de una nación.

Es en este espacio social, en el que se forman las competencias necesarias para el desarrollo ciudadano de los individuos, y su rendimiento en este espacio condiciona de alguna forma su inserción futura en la sociedad; es por ello que las dinámicas que se desarrollen y las competencias que se logren, expresadas muchas de éstas en rendimiento escolar, son centrales para el éxito de las personas y debiesen ser el foco central del proceso educativo.

Sin embargo, hay una serie de otros factores no medidos directamente a través del rendimiento escolar o de los ejes lingüístico, científico y matemático –que son los habitualmente evaluados en pruebas nacionales e internacionales– que inciden de manera importante en los resultados sociales de integración efectiva, y que también lo hacen en el propio rendimiento escolar de los establecimientos; es así que, factores como la alimentación saludable, la actividad física cotidiana, la cultura escolar, la resolución pacífica de conflictos, la educación en valores, entre otros, han demostrado tener una incidencia importante en los resultados escolares

Diversos estudios indican que existe una relación directa entre violencia y bajo rendimiento escolar, por lo tanto, es importante abordar este tema, aprender y acrecentar el conocimiento sobre los elementos necesarios para su trabajo en el ámbito escolar. (Foxley, 2010). Precisamente, la literatura especializada confirma ampliamente que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando los profesores y otros miembros del equipo técnico hacen uso de la violencia simbólica y de la violencia física contra alumnos y colegas, generando así un círculo vicioso y una cultura de fracaso y abandono de la escuela. Asimismo, la reproducción de los modelos de violencia por parte de los estudiantes, en lo que se ha denominado como violencia entre pares, contribuye a la generación de un clima de aula que no propicia los aprendizajes, ni el desarrollo de las capacidades que se oriente a la consecución de logros en términos de rendimiento. (Ortega y Angulo, 1998, 14).

Según V. Pruzzo, (1997), en el análisis que realiza acerca de las funciones u objetivos de la educación, a saber: transmisión de roles y funciones, transmisión de valores culturales, formación básica, comunicación de contenidos y formas de pensar de carácter disciplinario, podemos establecer que la emergencia de violencia en el contexto escolar, afectaría de esta forma la inserción social de dichos educandos. Señala que, si los modelos pedagógicos de relacionamiento promueven la violencia, o la ocultan, posiblemente estén entregando patrones conductuales que se constituyan en formas de integración social de los educandos.

Las diversas manifestaciones de violencia –al tiempo que afectan el orden, la motivación, la satisfacción y las expectativas de las personas en sus relaciones mutuas–, tienen efectos muy plausibles sobre las escuelas, que están relacionadas con el fracaso de sus propósitos y de sus objetivos más amplios de educación, los de enseñanza y de aprendizaje. Ortega (2003, 16), expone la importancia de combatir de manera preventiva la violencia, a través del perfeccionamiento de las condiciones de coexistencia. Ese proceso implica poner en movimiento una serie de motivaciones.

Por otra parte, uno de los mayores problemas que ha tenido que enfrentar la investigación en violencia escolar en general, ha sido la definición del problema y las múltiples interpretaciones que se han expresado sobre el tema; hay algo de la violencia en las escuelas que no se dice o no se escucha, en el permanente intento de extirparla de los establecimientos educacionales. Entonces, la pregunta que se les impone a los investigadores, es cómo entender la violencia escolar desde los que la actúan y viven, y cuál es el significado que le otorgan a ésta, quizá comprendiendo el sentido desde dentro, desde ellos y no alejando y describiendo el fenómeno, se pueda hacer algo más o quizá algo distinto, sobre la violencia y los que se violentan en las escuelas. (García y Madriaza 2005a).

Ahora bien, si se intenta definir y circunscribir la violencia en el espacio escolar, lo que se encuentra es una serie de referencias y definiciones, que se ubican en niveles discursivos distintos, algunos de los cuales parten desde una perspectiva acerca de la victimización, otros a partir de la reproducción de la violencia social a escala escolar. Según Madriaza y García, (2005b) en su cuestionario de auto-reporte, –el primero conocido en Chile– definió la situación de violencia en los siguientes términos: “[...] un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (25).

En España, como demostró Abramovay (2005), existe una incomodidad moral, en relación con calificar como violencia escolar determinados actos que se consideran violentos; eso se aplica ante todo a las conductas practicadas contra jóvenes y contra niños. En tanto, en USA, el énfasis se coloca por lo común fuera de la escuela, con foco en las pandillas; en casos como los reseñados, los términos usados son delincuencia juvenil, conducta impropia y comportamiento antisocial, (Abramovay, 2005). Las primeras investigaciones escandinavas tomaron el concepto de *mobbing* para definir este problema, dicho concepto resalta el carácter de acoso y amenaza que tienen estas conductas.

En Brasil, a partir de mediados de la década de los 90, puede observarse en publicaciones especializadas la tendencia a un cierto grado de consenso, en el sentido de considerar como violencia cualquier demostración de agresividad contra bienes materiales o contra personas. (Abramovay, 2003, 13). Sin embargo, la definición de la violencia escolar, enfrenta el mismo desafío que la definición de la violencia en general, su polisemia; ahora bien, en la definición de Sánchez, (1999) se señala que: “La violencia escolar es una noción proteiforme, inasible. Es ampliamente dependiente de los códigos morales, de las representaciones sociales de la educación, [...] Al querer definir de manera segura se corre el riesgo de ocultar las transformaciones históricas de nuestra relación con la violencia, (que se ha vuelto) más intolerante y culpabilizante”.

Gran parte de estas dificultades para la investigación de la violencia escolar, proviene del interior del mundo disciplinario, donde no se ha podido acordar qué es lo que se entiende sobre violencia en la escuela y cuáles son sus manifestaciones más características; el problema entonces, viene dado por las fronteras definitorias de lo que se entiende por este fenómeno. Los niños y niñas en edad escolar, vivencian las diferentes expresiones de la violencia tanto a nivel externo como dentro de la institución educativa, por lo que se debe abordarla como un proceso en el que no se pueden considerar únicamente los actos violentos como tal, sino que hay que entender las condiciones y causas que la posibilitan y generan. (OPS-WHO, 2003).

Uno de los ejes de las investigaciones respecto de los tipos de violencia en el ámbito escolar, ha correspondido a aquel que los comprende como una manifestación concordante con las expresiones culturales violentas del mundo, que tienen su origen en el deterioro de los vínculos sociales. En esta visión, la expresión de violencia al interior de los establecimientos educacionales, corresponde al reflejo de una sociedad que se ha vuelto cada día más violenta en el contexto postmoderno actual.

Así, la emergencia de este fenómeno, es parte de una oleada expansiva producto de la sinergia entre las lógicas culturales y sociales actuales; en la medida en que la cesión de la violencia hacia el Estado como tenedor y administrador exclusivo de ella de forma legítima, replicándose el modelo al interior de las instituciones de socialización, debido al carácter mimético de la violencia que Girard (1983) indica, cuando señala que “[...] hay que reconocer a la violencia un carácter mimético de tal intensidad que la violencia no puede morir por sí misma una vez que se ha instalado en la comunidad. Para escapar a ese círculo sería preciso liquidar el terrible atraso de la violencia que hipoteca el futuro; sería preciso privar a los hombres de todos los modelos de violencia que no cesan de multiplicarse y de engendrar nuevas imitaciones” (25).

Pero, en el ámbito de la definición de violencia escolar existen múltiples interpretaciones y es así que existen a autores como Wallach, (1997), que señalan que dentro del contexto escolar, se guardan en un mismo saco todas aquellas acciones que deslegitiman o que aminoran al otro; las interrupciones en las aulas, los problemas de disciplina, el maltrato entre compañeros, el vandalismo, la violencia física, las agresiones, entre otras, se presentan como acciones violentas en las que los límites entre unas y otras no están claramente definidos, pero que remiten a un tipo particular de violencia: la violencia física o visible a los ojos. Por su parte, Batsche y Knoff (1994), indican, “[...] que el concepto de violencia escolar debe definirse de forma amplia para incluir cualquier condición o acto que cree un clima en el que los estudiantes y los profesores sientan miedo o intimidación además de ser las víctimas de asalto, robo, o vandalismo”. (22).

2.7.2. Adopción de un concepto de violencia en la escuela.

En Chile, la definición oficial y más aceptada por los investigadores, es aquella usada como referente para el Primer Estudio Nacional de Violencia Escolar, llevado a cabo por el

Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación, estudio ejecutado por la Universidad Alberto Hurtado:

“Es un comportamiento ilegítimo que implica el uso y abuso de poder o la fuerza de una persona contra otra y/o sus bienes. Es un problema que se da en la interacción entre los miembros de la comunidad escolar”. (Gobierno de Chile, 2006, 5).

Este estudio, al igual que para con la definición general de violencia, adoptará, por esas mismas razones, esta definición operativa y oficial de violencia en la escuela; no obstante ello, se tendrá presente lo señalado por Debarbieux (1997, p 12), que por sobre todo se trata de violencia resentida, así como lo también referido precedentemente por Michaud, (1997), respecto a lo que es violencia para unos no es siempre violencia para otros.

Por otra parte, el tema de la violencia escolar no se agota en la escuela sino que representa una arista del tema de la violencia en la sociedad en su conjunto, la escuela es un espejo y un amplificador de la realidad social para nuestra vida cotidiana. La escuela no está ajena, no es una isla; es parte constituyente de los espacios e instituciones que la sociedad se ha forjado para construir un desarrollo sustentable. (Latorre & Nájera, 2003, 18).

En la historia de la pedagogía existen evidencias de que el acto educativo valorado como transmisión cultural, tiene altos grados de violencia; por una parte, al establecer históricamente relaciones formales de enseñanza que legitimaron el uso de la violencia física como mecanismo de castigo o reprimenda frente a la rebeldía del aprendiz (violencia ejercida también en público con fines educativos para toda la población). Por otra parte, al imponer un cierto arbitrio cultural sobre lo que vamos a considerar como la verdad, para los estudiantes. (Latorre & Nájera, 2003, 18),

Lo anterior se denomina, violencia simbólica y se expresa en el currículum oculto que el ejercicio del poder al interior de los establecimientos. También es necesario mencionar un tipo de violencia producto de la desigual distribución del capital cultural en la sociedad. Las llamadas escuelas para pobres y escuelas para ricos son las únicas alternativas que se desarrollan a la hora de buscar equilibrios y asimetrías en torno al conocimiento, aún con buenas intenciones.

El contexto histórico social en el que se desarrolla la educación formal es factor relevante para definir un mayor o menor grado de utilización de la violencia como método; culturas que no especifican el carácter positivo o negativo de los comportamientos causantes de daños en otros, que no circunscriben simbólicamente el uso de la violencia, están más permeables a la justificación y defensa de la violencia como parte de la convivencia escolar. Por su parte, culturas que se hayan sensibilizadas en torno a la construcción de modos de vida saludables y pacíficos, de respeto a los derechos humanos, se encuentran en mejor posición para enfrentar adecuadamente la violencia en las escuelas e intentarán mitigar las consecuencias y prevenir la formación social de los agresores.

Por último, para esta investigación la violencia escolar no es un tema circunscrito a los jóvenes y sus posibles conductas disruptivas/o anómicas, muchas de las tendencias juveniles de los últimos años son parte de una extraña pero poderosa alianza entre los agentes estimuladores del consumo y las actividades de socialización entre pares, el uso de ciertos objetos, como por ejemplo la zapatilla de marca que usan los deportistas exitosos, son elementos que pertenecen al mundo de la reproducción cultural que los adultos posibilitan consciente o inconscientemente en la actual sociedad. Es así como, las organizaciones tribales y las actividades de pandillaje no son patrimonio de las juventudes, sino que marcan el escenario de las formas que la sociedad adopta en su vida económica y productiva, especialmente en el mundo financiero y de las transnacionales. Entonces, al abordar el fenómeno de la violencia escolar, se debe dar cuenta de un escenario más complejo donde todos participan con algún grado de incidencia.

2.7.3. Tipologías de violencia escolar y el bullying.

Las generaciones de niños y niñas han sido víctimas de manera deliberada de su compañeros/as de escuela, mediante amenazas, agresiones y humillaciones o rechazos. Sólo desde hace algo más de una década, se ha tomado conciencia de estos comportamientos repetidos e intolerables, que ahora conocemos como *bullying* o maltrato, y acoso entre los niños y adolescentes. Este tipo de comportamiento que es un subtipo de conducta violenta, que no era considerado tradicionalmente así –por distintas razones– entre los docentes, los Asistentes de la educación, los padres o el mismo alumnado que la padecía, en los últimos años ha sido motivo de queja en los centros educativos.

Por otra parte, algunas de las manifestaciones explícitas de la violencia en la escuela, las encontramos en el texto de Jenny Artavia, (2012, 43), que las divide en:

1. Disrupción en las aulas: Los estudiantes no permiten el desarrollo normal de las clases, lo que obliga al docente a utilizar el tiempo de aula en la mantención del orden y disciplina.
2. Indisciplina: problemas de conducta que van desde la resistencia pasiva hasta el insulto hacia el docente, pudiendo incorporar agresiones, las que serían fundamentalmente verbales, y que pueden direccionarse desde el estudiante al docente, y viceversa.
3. Violencia física, verbal y psicológica: en este caso y según García y Madriaza, (2005b, 12) el maltrato entre iguales se ha descrito como un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros.

La misma autora nos indica, que la violencia, se puede entonces manifestar a través de:

- a. Violencia Física.
- b. Violencia Verbal.

- c. Violencia Psicológica.
- d. Intimidación (*Bullying*).
- e. Violencia Sexual.
- f. Violencia Contra la Escuela (infraestructura).
- g. Violencia Estudiantil Interinstitucional.

Es interesante diferenciar el *Bullying* de la violencia escolar, correspondiendo éste a una manifestación de aquella, y no un sinónimo de la misma, como pareciera significar para la prensa; ello conlleva a la naturalización de otros tipos de violencia, tales como la Ley del hielo o la generación de rumores, -habituales en nuestro país-, sobre todo entre las niñas, y que no son consideradas como violencia por varios de los actores del sistema educativo, en tanto no hay un daño explícito, o no responden a las características del *Bullying*, informado de manera cotidiana en los noticieros de todo tipo de medios de comunicación.

Pero el denominado y mediático *Bullying*, designa el maltrato y la intimidación entre los pares, y se presenta como una malestar que se manifiesta de forma oculta, es decir invisible. El término *Bullying*, fue definido por Dan Olweus, y corresponde a la actitud de actuar como un toro furioso, en el sentido de pasar por sobre otro, u otros, sin contemplaciones. Las conductas intimidatorias de los estudiantes se producen a través de insultos, rumores, apodos, aislamiento social, amenaza del uso de la fuerza, etc., con efectos tanto para víctima como para victimario; pero no cualquier agresión al interior de un establecimiento educacional de tipo intimidatoria corresponde a *Bullying*, sino que corresponde a un abuso entre pares que cuenta al menos con las siguientes características:

- “(a) que se da entre pares,
- (b) que implica una situación de desequilibrio de poder,
- (c) que es sostenido en el tiempo y por tanto constituye una relación —no una situación aislada—de abuso,
- (d) que la víctima o víctimas no tienen posibilidades de salirse de esta situación”. (Batsche y Knoff, 1994).

Ahora bien, como fue señalado anteriormente, en la última década se ha incrementado mucho la toma de conciencia respecto a este problema, que es tan antiguo y generalizado como la propia escuela tradicional: el acoso entre iguales ahora llamado *Bullying*. Los resultados obtenidos en los estudios científicos realizados sobre su incidencia con estudiantes españoles reflejan que a lo largo de su vida en la escuela, todos los alumnos/as parecen haber tenido contacto con la violencia entre iguales, ya sea como víctimas, ya sea como agresores, ya sea como espectadores, siendo esta última la situación más frecuente.

En el caso de la investigación realizada por Díaz-Aguado, et. al. (2004, 7), en España, entre las características más frecuentes observadas en los estudiantes que acosan a sus compañeros, destacan las siguientes: una situación social negativa, aunque cuentan con algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás); también son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, y con dificultad para cumplir normas.

A lo anterior se agrega, relaciones negativas con los adultos y un bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; entre los principales antecedentes familiares, suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, sobre todo de la madre, que manifiesta actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos autoritarios y coercitivos, utilizando en muchos casos el castigo corporal. (Díaz-Aguado, et. al., 2004, 7).

En la investigación señalada, también se refleja que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas para la resolución de conflictos; asimismo, se detectaron las siguientes carencias, en torno a las cuales convendría también orientar la prevención de este problema: dificultades para colocarse en el lugar de los demás; su

razonamiento moral es rudimentario tosco si se compara con el de sus compañeros; es más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con hacer a los demás lo que te hacen a ti o con lo que crees que te hacen, orientación que puede explicar su tendencia a vengar ofensas reales o supuestas. Además, tienen internalizados una serie de conceptos relacionados con el acoso escolar, como los de chivato y cobarde, que utilizan para justificarlo y para mantener la conspiración de silencio que lo perpetúa, y están menos satisfechos que sus compañeros con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. En ese sentido, parece existir una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los condiscípulos y la de hacerlo con el profesorado. (Díaz-Aguado, et. al., 2004, 7).

El conjunto de características en las que destacan, sugieren que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia en los que se integrarían individuos que no han tenido muchas oportunidades de protagonismo positivo en el sistema escolar. Los resultados expuestos, ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, de empatía y de no violencia para prevenir el acoso entre escolares.

También en la elaboración del marco teórico de esta investigación se hace necesario referirse al denominado "*Ciberbullying*", el cual consiste en el acoso de estudiantes a otros alumnos y alumnas, mediante los dispositivos de páginas web, email, mensajería instantánea, *twitter*, aplicaciones de *wasap* y similares, novedosa situación que lleva algún tiempo siendo estudiada. Las formas que adopta son muy variadas y sólo se encuentran limitadas por la pericia tecnológica y la imaginación de los menores acosadores. Algunos ejemplos encontrados en el sitio web *Ciberbullyng.cl* son los siguientes:

“Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes) datos delicados, cosas que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima y darlo

a conocer en su entorno de relaciones. Otro caso, subir con foto incluida a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente, y sumar puntos o votos para que aparezca en los primeros lugares". De esta forma, se han llegado a crear comunidades de menores para cometer sus abusos, que generalmente se difunden a su comunidad más cercana, y el propósito es darlo a conocer entre quienes se conocen, -no buscan que un gran público vea estos ataques; así buscan conseguir un cierto grado de identificación en la pertenencia a un sector del colegio.

Observar la escuela en su totalidad, ubicada en un contexto con innumerables formas de interacciones reales y virtuales que se producen en ella, tanto negativas como positivas, permitirá entender las implicancias de estos asuntos al interior de los contextos educacionales. Se requiere dar cuenta de las diversas interacciones que se producen entre los diversos actores y estamentos que conviven en la escuela, integrando tanto a estudiantes, docentes, apoderados y Asistentes de la educación (personal no docente) y sus relaciones.

Es importante en este sentido, no caer en la tentación de visualizar el tema de la violencia en las escuelas, únicamente como un asunto entre escolares, sino apreciar sus distintas posibilidades, sin caer en reduccionismos, haciendo parte de la solución, así como lo son del problema también, a todos los miembros de la comunidad educativa; entonces, es importante permanecer alerta en relación con las diferencias entre las realidades escolares, para lo cual se debe tomar en cuenta los códigos y normas definidos por cada sociedad, donde se encontrará que la escuela se halla expuesta una gran diversidad de puntos de vista. (Abramovay, 2003, 8).

2.7.4. Prevalencia del fenómeno, factores de riesgo y victimización.

Los países escandinavos son los primeros en interesarse por este fenómeno, y han desarrollado una larga experiencia en el estudio de violencia escolar desde finales de los años

60, Olweus (2006), es reconocido como pionero en este tipo de estudios y además por desarrollar el primer cuestionario de auto-reporte, que sirvió de base para numerosas investigaciones en el mundo europeo; en estas investigaciones encontró que un 15% de estudiantes nórdicos dice haber participado alguna vez o frecuentemente en alguna conducta violenta. En Portugal, Pereira et al., (2002) estudiaron los malos tratos en dieciocho escuelas de primer y segundo ciclo (6-12 años), y encontraron que el 22% de los alumnos eran víctimas y el 17% agresores de sus compañeros; otros estudios realizados en diferentes países europeos analizados por un equipo multinacional (noruego-británico-español), dan cuenta de un porcentaje de participación activa en actividades de intimidación, violencia y victimización que se encuentra entre el 14 y 18%; asimismo, en relación al estudio de Whitney & Smith realizado en Inglaterra, en 1993, uno de los más importantes, pues en él se encontró una tasa de victimización del 10% y un 6% se reconoció como agresor. (Madriaza y García, 1998)

Dentro de los hallazgos de estos estudios, se encontró que si bien es cierto que la violencia es transversal en los establecimientos educacionales, existe una propensión en los alumnos varones a la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación, mientras que en las estudiantes de género femenino, aparecen más frecuentemente los rumores y el aislamiento de la víctima, Hoglund y Leadbeater, (2007). Siguiendo en esta línea, las investigaciones arrojan que los varones suelen verse involucrados, ya sea en su calidad de víctimas o victimarios, en mayor proporción de conductas intimidatorias, que las niñas. (Batsche y Knoff, 1994); (Olweus, 2006).

Para los autores chilenos Madriaza y García, (2005), en Estados Unidos, se han realizado estudios a gran escala y con mediciones en diversos años, lo que ha facilitado la observación de variaciones en el tiempo; en una de estas investigaciones pudo observarse que el 12.2% de los estudiantes encuestados dijo haber sufrido algún tipo de victimización, en los últimos 12 meses. Por otra parte, dentro de los factores de predisposición y riesgo, encontramos una serie de estudios que analizan y distinguen distintos factores que se asocian

al ejercicio reiterado de acciones de intimidación; es así como, uno de los factores que aparece de manera preponderante es el género, por ello la presencia de conductas intimidatorias es reportada más frecuentemente en hombres que en mujeres, del mismo modo, los varones se auto-identifican más prevalentemente como víctimas e intimidadores simultáneos, (Ortega y Mora-Merchán, 1997, 21).

Otro factor que aparece como preponderante en varios estudios, es la edad. En términos de frecuencia, tanto niñas como niños reportan menos percepción de violencia a medida avanza la edad cronológica y escolar, concentrándose este reporte en la educación primaria MINEDUC-UAH, (2006). Sin embargo, algunos reportes dicen que no es la frecuencia de conductas intimidatorias lo que disminuye, sino la percepción de ejercerlas o recibirlas, lo que daría cuenta también de un proceso de naturalización de la violencia a medida que se avanza en edad; así los cursos en que se percibe más violencia son los 7°, 8° años de Enseñanza Básica y 1er año de Enseñanza Media. (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

El nivel socioeconómico, aparece como otro de los factores que promueven la emergencia de conductas de intimidación; según Contador (2001, 18), las escuelas estadounidenses de nivel socio económico (NSE) bajo, son tres veces más proclives a tener fichas policiales de sucesos de violencia escolar, situación que se ve aumentada en los contextos urbanos, Otros estudios internacionales, como el caso de escuelas en Europa (Debarbieux, 1997, 80) se registran resultados similares.

Existen también muy pocas investigaciones que relacionen la violencia entre escolares con los procesos de discriminación y de exclusión en la interacción profesor-alumno, tema que comienza a ser conceptualizado como condición de riesgo en los últimos años, este cambio en su representación puede ayudar a comprender su posible influencia en el maltrato entre escolares, pues su ignorancia permite incrementar situaciones de riesgo, como son el

aislamiento, modelo y justificación para el maltrato, deterioro del clima del aula, división del grupo de clase en subgrupos enfrentados, elevado nivel de estrés y demás.

Como reflejo de la influencia que sobre todo tipo de violencia pueden tener las experiencias de exclusión vividas en la escuela, cabe considerar los resultados obtenidos desde los primeros estudios longitudinales realizados sobre este tema, en los que se ha observado que los individuos que llevaron a cabo acciones antisociales graves en la juventud y en la edad adulta, se diferenciaban desde los 8 años de sus compañeros por las siguientes razones: ser rechazados por sus compañeros de clase; llevarse mal con sus profesores; manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; expresar baja autoestima; tener dificultades para concentrarse, para planificar y para terminar sus tareas, además de falta de identificación. (Abramovay, 2003, 11).

En otro ámbito, el '*ciberbullying*' en España mostró ya en el año 2008 un 20 % de los casos de acoso a menores atendidos, según se desprende de un estudio que publicó la asociación Protégeles, la mayor parte de ellos, se registraron entre los trece y catorce años, un 52% de prevalencia; mientras que un 10% de los casos tuvieron lugar antes de cumplir los diez años de edad. La mayoría de los casos los acosadores son niñas (19%) frente a un 10% de varones; valga la precisión eso sí, que un 71% de los casos reportados no se consigue conocer el sexo del agresor/a; pero, son las niñas, en el 60%, las que sufren acoso. (VTR, 2010).

El mismo estudio señala que las víctimas sufren '*ciberbullying*' a través de web, foros o redes sociales y del Messenger en un 45%; un 12%, a través del correo electrónico y 19% a través del teléfono móvil; además, hay menores que sufren acoso por varios de estos medios. Las consecuencias de este tipo de violencia registradas en esta investigación son principalmente emocionales (51%), aunque en un 13% se producen consecuencias físicas; también se produce disminución del rendimiento escolar (13%), aislamiento social (6%) y ausentismo escolar (3%).

Por las características de inmediatez de esta forma virtual de acosar, el estudio señalado refleja que en casi el 50% de los casos registrados el acoso se produce casi diariamente, en el 80% de los casos los padres terminan siendo conocedores de la situación, pero en la escuela solo un 74%; estudios con resultados similares existen en USA, (Mobbing-Opinión.com), pero por razones de síntesis se opta por no describirlos. En el caso de Chile, también existe un estudio realizado en su ciudad capital, Santiago, lo cual se describirá en el capítulo sobre Contexto y Antecedentes de esta investigación.

Ahora bien, existen estudiantes en las escuelas que se encuentran verdaderamente solos y solas, que no disfrutan del apoyo y afecto de sus compañeros, sino que muy al contrario, son objeto de sus burlas e incluso de sus agresiones físicas; son también aquellos con quién nadie quiere implicarse en las actividades de ocio en el recreo salvo para agredirlos con distintas modalidades. Según Lerner, (1980), entre los estudiantes que son víctimas de acoso suelen diferenciarse dos situaciones, en primer lugar, la víctima típica, o víctima pasiva, que se caracteriza por una situación social de aislamiento, en relación con la cual cabe considerar su escasa asertividad y su dificultad de comunicación; una conducta muy pasiva; miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad, de no poder defenderse ante la intimidación; acusada ansiedad, inseguridad y baja autoestima; culpabilizarse de ellas mismas, de su situación y hasta de negarla, debido quizás a que la consideran como más vergonzosa, caso contrario de los agresores que a veces parecen estar orgullosos de serlo (19).

En segundo lugar, la víctima activa, que se caracteriza por una situación social de aislamiento y de aguda impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos con mayor rechazo por parte de sus compañeros, superior al que tienen los agresores y las víctimas pasivas, situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con su propia victimización; tienen una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir, sin ser capaz de llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación; con problemas de concentración,

llegando incluso, en algunos casos, a la hiperactividad y con cierta disponibilidad a reaccionar mediante conductas agresivas e irritantes. Dichas características han hecho que, en ocasiones, este tipo de víctimas sea considerado como provocadora, asociación que convendría prevenir. (Lerner, 1980).

¿Cómo interpretar los resultados obtenidos sobre las características de las víctimas? Al respecto, Lerner, (1980), señalan que la respuesta que se dé a estos interrogantes tiene una gran importancia, porque de ella dependerá la eficacia de las intervenciones que se lleven a cabo, así como la posibilidad de contribuir a contrarrestar la frecuente tendencia que se produce en todo tipo de violencia, incluida la escolar, a justificar el acoso culpabilizando a la víctima. Tal tendencia está muy relacionada con la necesidad de creer que el mundo es justo, y con la de confiar en que los graves acontecimientos que se observan alrededor no le sucedan a uno mismo; esto suele activarse no sólo en los agresores sino también en las propias víctimas y en las personas de su entorno; ahora bien, para no contribuir a dicha tendencia, y sí a la de su superación, es preciso cuidar de forma especial las descripciones psicológicas acerca de la situación de la víctima, enfatizando los cambios que es necesario llevar a cabo en la escuela para prevenir la violencia, evitando describir las características individuales que incrementen el riesgo con términos que puedan activar la tendencia a culpar a la víctima (p, 23).

Por otra parte, es innegable que los niños y niñas de nuestras escuelas están marcados por el impacto de la agresión y sus manifestaciones violentas; el docente, frente a esta situación, debe procurar que ellos identifiquen y reconozcan las expresiones y efectos de las mismas, no con el fin de re-crear los sucesos violentos, sino como una forma que mediatizada por la palabra, les permita elaborar y responsabilizarse acerca de su posición frente a la violencia, pues “[...] tratar a un menor como si fuera una víctima, es autorizarlo implícitamente a no poner en cuestión sus hábitos, pues el término víctima significa que de nada se es responsable”. (Gallo, 2000, 203).

Cuando no hay responsabilidad se pasa al acto sin ningún cuestionamiento, es más, siempre habrá justificación para los mismos: yo me comporto así porque en mi casa me pegan, o porque mi papá me abandonó o es alcohólico y le pega a mi mamá, o no he desayunado son expresiones que cotidianamente, se escuchan. Estas justificaciones tienen origen en causas reales y de las cuales nadie puede escapar, pero también es preciso establecer distinciones entre las causas y la queja como evasión de la responsabilidad; así pues, el docente debe “[...] tomar al niño, no como una víctima expuesta a la maldad del adulto, sino como un sujeto a quien el acto educativo debe conducir a interrogar la responsabilidad propia”. (Gallo, 2000, 203).

Las noticias que con cierta frecuencia aparecen en los medios de comunicación nos alertan sobre algunos casos en los que el profesorado o personal no docente, especialmente en secundaria, llega a ser víctima de la violencia de sus alumnos; en este sentido, ¿qué se encuentra en los estudios científicos? En las escasas investigaciones realizadas, se confirma la necesidad de incluirla en los estudios sobre acoso y de evaluarla desde una doble dirección, que permita registrar tanto el maltrato que pudiera existir desde el profesorado hacia el alumnado, estudiado desde hace décadas como tratamiento discriminatorio, asimismo, desde el alumnado hacia el profesorado, problema que parece estar creciendo en los últimos años, y en el que los adolescentes reconocen estar participando con una frecuencia cada vez mayor.

En una investigación realizada en 1998 con 101 profesores de siete centros de secundaria del norte de Midlands, (Reino Unido), se encontró que el 9.9% afirma haber sufrido agresiones físicas, o haber sido acosado por parte de sus alumnos varias veces por semana, también en dicha investigación, se confirmó la hipótesis según la cual los profesores novatos sufren dicha situación con mayor frecuencia que los que llevan tiempo. Respecto a si conocen algún compañero que sufra el *bullying* de sus alumnos, sólo el 9.9% dijo no conocer a ninguno, dato que conviene relacionar con el obtenido al preguntar si conocen a algún profesor que dirija a sus alumnos este tipo de comportamientos, a lo que el 51.4% responde

que conoce a uno, y el 22.7% que a tres o más; por tanto, “[...] parece que el deterioro de las relaciones en la escuela hace que la experiencia de intimidación llegue incluso a las relaciones entre profesores y alumnos en ambas direcciones”. (Díaz-Aguado, 2005, 23).

Ahora bien, los adultos de un colegio tienen una función ética con el proceso de formación de los estudiantes, con el ejemplo se convierten en referentes a seguir, de identificación, transmiten valores universales, respeto por los demás, expresado en disposición para escucharlos y comprender sus diferentes puntos de vista. Como sujeto activo, participativo y transformador de sus propias actividades, debe conocer el contexto donde se encuentra, su calidad de adulto le obliga a que su función debe ir más allá de la simple transmisión de elementos conceptuales, o la vigilancia por el cumplimiento de las normativas

Los adultos en muchos lugares, son la única figura representante de la autoridad que los alumnos reconocen, por lo que su posición no debe ser de lástima, de salvador o de indiferencia; por el contrario estos deben ubicarse en una posición en la que analice y reconozca que cada uno de los estudiantes, tiene su propia historia, igualmente ser consciente de que de acuerdo a lo que dice y cómo lo dice produce un efecto en el niño o niña, con lo cual se busca que el adulto, actúe reconociendo la particularidad de cada estudiante, lo que de paso determina en gran medida la calidad de su relación con estos.

Por otra parte, el estudio del papel de los compañeros que no participan directamente en el acoso está creciendo de forma importante en los últimos años, al observarse que suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones en las que se produce; como reflejo de la importancia que tiene su papel, cabe destacar uno de los resultados que, de manera sistemática, se repite en los estudios sobre el perfil de las víctimas y de los agresores, en los que se observa que las primeras suelen estar muy aisladas, sin amigos, y ser bastante impopulares, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores, sobre todo entre las víctimas activas. Para explicarlo conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede

originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quien la sufre y de que aumente su aislamiento. (García y Madriaza, 2005).

2.7.5. Cultura, naturalización y discurso de la violencia en las escuelas.

Las realidades escolares difieren de país en país, y también lo hacen respecto de las regiones al interior de los países, e incluso al interior de las comunas y/o distritos y/o ayuntamientos, encontrando que cada una de las escuelas, responde a criterios orientadores generales, que responden de manera particular, promoviendo ciertas estrategias para el logro de los objetivos nacionales, incorporando los que le son propios.

Por otra parte, es necesario distinguir los tipos de conductas violentas que se producen al interior de un establecimiento educacional, entre aquellas disruptivas que están constituidas por acciones, molestas que perturban el desarrollo normal de las actividades de los demás, que interrumpen el normal desarrollo de las acciones pedagógicas planificadas, que siendo indeseables no generan daño o lesiones, por lo cual pueden ser consideradas de menor impacto; de las otras conductas antisociales, que implican la transgresión de normas, constituida por acciones, que infringen la normativa vigente –Reglamento de Convivencia Interna– y otras que involucran insultos, agresiones físicas, bromas denigrantes, entre algunas.

También encontramos en la escuela la presencia de conductas que además de antisociales, son de orden delincuencia, y que se caracterizan por la transgresión normativa ya no solo del centro educativo, sino que de la ley general y dentro de las cuales se encuentran pandillas armadas, robos, violencia sexual y otros similares; la expresión más gráfica de esto el denominado *shooting school*, de gran descrédito, curiosamente, en colegios de los mejores calificados de países del primer mundo, en especial en Estados Unidos de América del Norte.

Al analizar la cadena de maltratos reproducidos en los diversos estamentos educacionales, en la búsqueda de mecanismos de intervención en materias de violencia y

convivencia escolar, se ha encontrado literatura que indica que en el acto pedagógico mismo se origina la violencia. En el sentido del ejercicio simbólico, Bourdieu, (1998); Foucault (1991), en la medida que validan patrones culturales que perpetúan abusos de poder normalizados para el imaginario social. (Castoriadis, 2004, 23). Así, es más frecuente encontrar casos de violencia entre pares, o desde los estudiantes a las autoridades (docentes y no docentes), pero es difícil reconocer la violencia de los profesores hacia los estudiantes, en tanto normalización de ciertas conductas y expectativas de los padres, con respecto a disciplinar a sus hijos en el marco escolar.

Esto ha aportado al ocultamiento público del maltrato, la institucionalización de la violencia, y la construcción de una figura que ejerce el rol de chivo expiatorio, la del matón, que le brinda un sentido a la violencia en este espacio que construye lazos sociales, (García y Madriaza, 2004, 9); sin embargo, con el tiempo ha prevalecido –en este tipo de investigaciones– una concepción de violencia escolar proveniente del mundo anglo: *bullying*, que traducido sería el matonaje y más específicamente, al carácter de intimidación, hostigamiento y victimización que presentarían estas conductas entre escolares. (Ortega, 2003, 15).

En efecto, al visualizar este tema, inclusive a través de la cobertura que ofrecen los medios de comunicación, se encuentra que la violencia escolar, aparece como sinónimo de *bullying*, a lo que colabora la no puesta en evidencia pública de los demás tipos de violencia que se ejercen al interior de las instituciones educativas entre los estudiantes, así como también aquellas manifestaciones de violencia que no ocurren entre pares al interior de esta; pero al mismo tiempo, incluir el *bullying* en la definición de violencia, extendió de forma importante el análisis sobre sus consecuencias en las personas que la padecen de forma directa o indirecta, y también en el clima escolar; en la discusión sobre el tema de la violencia y la seguridad que en las escuelas, tradicionalmente ha estado más centrada en problemas de asaltos, robos y vandalismo.

Dentro de los factores propios de la cultura escolar, hay algunos que contribuyen a dicho problema y dificultan su superación, que según Myriam Abramovay son las actitudes tales como:

- “La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales,
- El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad, actuando como si no existiera.
- Insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares.” (Abramovay, 2003, 17).

Tales respuestas reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado y los equipos técnico-pedagógicos, a la nueva situación para incrementar su eficacia educativa, así como para la ayuda que puedan proporcionar en la prevención de la violencia. Al mismo tiempo, se pueden aumentar las condiciones de protección contra la violencia, es decir, adultos a los que acudir, contextos y modelos para la resolución pacífica de los conflictos, normas coherentes y contrarias a todo tipo de violencia, entre algunas medidas.

Por otra parte, la imagen que los medios de comunicación han aportado a la visualización del fenómeno de la violencia, ha colaborado también a la naturalización de la misma, instalando en el inconsciente colectivo, la noción que la violencia escolar se reduce al *Bullying*, por un parte, o bien se traduce en violencia física grave; esta situación ha coadyuvado a la naturalización de los demás tipos de violencia que se producen en las instituciones educacionales, disminuyendo de esta forma la percepción de violencia tanto entre quienes la ejercen, la sufren, pero también entre quienes la controlan (Pereira, 2009, 5). Así, el fenómeno ampliamente descrito en materias de violencia doméstica, en donde la naturalización de la violencia, parece ampliarse hacia al espacio de la educación, visualizándola como connatural al espacio educativo, percibiéndola de un modo normalizado y socialmente legitimado de resolver conflictos interpersonales, sobretodo, entre los alumnos.

En este fenómeno, lo que se aprecia es la familiarización a situaciones adversas, las que son generadas por la naturalización de las relaciones de dominación y exclusión entre estudiantes y otros actores sociales del establecimiento educacional, las que determinan de forma coercitiva las formas en que se relacionan los estudiantes. Se trata de un fenómeno de habituación, que en materias de violencia se ha denominado naturalización. Este fenómeno consiste en la familiarización de la intimidación, el maltrato y el acoso, haciéndolas aceptables, en un contexto cultural determinado, que cuenta con normas que las consideran inaceptables, proceso que habitualmente afecta tanto a víctimas, victimarios, como también testigos de la violencia. (IIHD, 2010).

Este fenómeno –el de la naturalización– limita las posibilidades de gestión eficaz del tema en el contexto escolar, dado que se instala en la cultura escolar, haciendo difícil prestar atención al fenómeno, en tanto es ocultado de maneras consciente o inconsciente por los diversos estamentos. En el análisis de las encuestas nacionales de Chile, expone A. Pereira (2009, 2) que: “[...] así, se explica el hecho que la percepción de violencia, como el reporte de agredidos y agresores disminuya, pues lo que sucedería es que en ambos casos, los actores consideran que lo que se interpreta como violencia, es distinto a la violencia ejercida/recibida, la cual no se encontraría en la categoría, ya que sus consecuencias inmediatas y estimadas son menores”.

Estas situaciones de violencia física y psicológica, pasan a ser definidas en la comunidad escolar, como conflictos, altercados, e incluso juegos, ocultando consciente o inconscientemente tanto la problemática, como también a los actores involucrados en ellas, esto se produce al personalizar la dinámica relacional, en que comienzan a operar los códigos culturales generales. La acción violenta descrita por instructivos generales, pasa a un segundo plano, quedando relegada como una fuente de información más, en la cual cobran relevancia los códigos generalizados; la violencia se internaliza desde la cultura, que contrapone esta definición de violencia de menor gravedad –patadas, sobrenombres, entre agresiones físicas y

verbales–, que se refleja en los códigos de violencia psicológica y física del instrumento, pues no son concordantes con la definición de violencia que presentan los medios, y sobre las que se realizan los análisis y que involucra violencia con armas, sexual, atentados contra la propiedad, hostigamiento (o bullying) y discriminación (IIHD, 2010).

Este fenómeno de desajuste entre lo observado y las vivencias, es además coherente con las actividades de interrelación existente entre los estudiantes y profesores que se dio en generaciones anteriores; hoy día deben jugar roles de profesores o apoderados, los cuales fueron formados en un período en que la violencia escolar era considerada como normal e incluso como herramienta pedagógica –como lo refleja el refrán popular usado en Chile: *la letra con sangre entra*–, sin generar mayores secuelas, por lo cual, según informan también los medios, muchas veces se cuestiona el dimensionamiento público de estas situaciones, que anteriormente fueron consideradas *normales*. Pereira (2009, 4), también señala que “[...] estas cuestiones coadyuvan a que la violencia sea considerada como una forma más de relacionarse en este espacio, que ella se naturalice en aquellas situaciones que no son en el corto plazo riesgosas para la integridad física o psíquica de quienes la ejercen y/o reciben, invisibilizando aquellas acciones que requieren de mayores plazos para que aparezcan los daños”.

Sin embargo, la violencia muestra todo su esplendor en las ediciones de los noticieros, los *flashes* de información, en definitiva en las “actividades representacionales”, que son como amalgamas de sentido en el crisol de los medios de comunicación, en los que predomina la ubicuidad y omnipresencia de la violencia, junto con la uniformidad de todo lo reportado en un mismo nivel, desde la objetividad de lo que se entiende *ocurrió así*. También, Girard (1983, 83), ha destacado reiteradamente el denominado origen arqueológico de la violencia, señalándola que no era de los hombres sino de los dioses; por ello, esos hombres interpretaban tal violencia, como un acto de justicia, como destino inexorable, como castigo necesario de culpas ancestrales, y no como violencia ejercida.

Por otra parte, la subjetividad es un movimiento de pliegue y despliegue desde las experiencias propias del sujeto, como lo es la temporalidad, y la conciencia; que muestran irrefutablemente que la experiencia de la subjetividad es una experiencia vinculante siempre hacia el mundo; el ser-para-otro es la condición constitutiva del sujeto, por ello, no es exagerado subrayar la condición de la conciencia como un asunto público. Ahora bien, la subjetividad no es un producto puro, en rigor es una autoproducción, una red de relaciones en que se vinculan convergencia y emergencia, lo social, lo histórico-cultural, lo psíquico, lo orgánico, y lo biológico; la experiencia de la subjetividad, al mismo tiempo es fuente heterogénea de experiencias inagotables y recíprocamente, construcción desde estas.

En dicha dirección, se encuentra un vínculo teórico con otro referente conceptual, central al momento de indagar sobre violencia y subjetividad en la violencia escolar, que concierne a la noción del imaginario social, señalado por L. Flores (2011, 243). Lo imaginario no se refiere a nuestras imágenes mentales o representaciones, porque en ambos casos, estaríamos en el ámbito de los contenidos más que de las relaciones que se configuran; al respecto González y Pérez (2012, 14) nos señala que: “Lo imaginario de lo que hablo no es imagen de, es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras, formas, imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de alguna cosa. Lo que llamamos realidad y racionalidad son obras de ello”.

Lo real es múltiple, diverso, heterogéneo y las racionalidades son siempre experiencias plurales de sentido, o si se prefiere, de significación simbólica. Precisa González y Pérez (2012) “[...] los actos reales, individuales o colectivos, el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, no son siempre, ni directamente símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica” (22). Estas significaciones, como cualquier otra, no son elementos de lo real, es decir, no son simplemente cosas en que podamos reducir sus elementos a su pura materialidad física. Desde el origen de la humanidad, incluidos los elementos de la naturaleza,

tales como el agua, el aire, la tierra y el fuego, han jugado siempre un rol simbólico e imaginario.

La violencia, la más brutal y sanguinaria porta siempre y en cualquier caso, una dimensión simbólica referida a sus condiciones de emergencia o al ejercicio de sus posibilidades y realizaciones. Éstas se enmarcan desde un cuadro institucional que promueve legítimamente sus expresiones, ya sea para validarlas, como fue, por ejemplo, el circo romano, o para reprimir un tipo de violencia con otra que se auto legitima también en términos institucionales.

Desde los decretos leyes tan habituales en tiempos de dictaduras militares, hasta políticas de seguridad y de protección, como ocurre en la actualidad con la denominada época post-torres gemelas, se activan metáforas de legitimación en que la microfísica del poder instaure de todos modos un tipo de racionalidad.

Sin embargo, y desde la perspectiva sociológica, el conflicto, lejos de ser negativo, puede ser incluso productivo, ello en cuanto a que “[...] la estructura interna de cada una de las partes implicadas en el conflicto se modifica en la medida que, cuando el conflicto se produce, éste entra a formar parte de la definición de la situación que cada una de las partes establece en ese tipo de relación” (Cascón, 2001). De modo tal, que las relaciones al interior del grupo se modifican, requiriéndose adaptaciones para enfrentar la nueva situación, obligando a la aparición de cambios que permiten que los grupos subsistan y se mantengan como sistemas sociales flexibles adaptativos, aportando finalmente a la mantención y cohesión del grupo que enfrenta el conflicto.

Los conflictos, no corresponden necesariamente a posiciones irreconciliables, sino que son situaciones en las que dos o más personas cuentan con opiniones diversas que – habitualmente– se contraponen, y que requieren de su resolución, que en un primer momento

no parece como asequible, considerando que las posiciones enfrentadas cuentan con un elemento cognitivo emocional. De esta forma, la resolución de conflictos, consiste en cómo superar esta diferencia, para lo cual los sujetos cuentan con una serie de herramientas que van desde la imposición de una de las partes, a la negociación que permite que ambas partes obtengan un beneficio relativo. La resolución pacífica de conflictos, será entonces aquella que permite mostrar a ambas partes, formas y fórmulas de acercamiento y cesión mutua, con el objeto de obtener la mejor solución posible para todas las partes.

Otro punto de convergencia con lo señalado por los autores antes mencionados, es la jerarquización de lo que se puede llamar el aprendizaje vital, aquello que configura la lectura del mundo en Freire (1977, 27), asimismo, en la concepción de este pedagogo latinoamericano, se teoriza y trabaja la dialéctica entre educador y educando. Se trata de un inter-juego, en el que hay diferencia y a veces oposición. Cabe hacer notar que acá el uso del término dialéctico, se debe a que uno no puede ser pensado ni existir sin el otro, y por el carácter dialéctico de esa relación, cada uno puede, en esa unidad, transformarse en el otro, desplegar esa alternancia en el enseñar y el aprender.

Entonces, lo relevante de destacar es que la dimensión simbólica de la violencia no es sólo subjetiva por la relación que hace un sujeto entre significado y significante, sino por la necesaria condición intersubjetiva de todo símbolo que requiere de ser instituido socialmente e intersubjetivamente. La institución imaginaria de la sociedad, es decir, sus redes simbólicas de poder, deciden lo que es real y lo que no lo es, esta decisión es intersubjetiva, y por tanto, es una acción colectiva y social; lo que se crea se genera a sí mismo, al mismo tiempo que es el producto de aquello en el cual se nace, genera siempre variadas formas de recomposición Bourdieu, (1988).

Sin embargo, la relocalización de una subjetividad encarnada, social e intencional, no es independiente de una decisión epistemológica del modo como se configuran las redes del

mundo en términos de conocimiento; por esta razón, que como lo señala Foucault (2010, 10) poder y saber son acciones recíprocas y convergentes en la trama de la subjetividad, y por tanto, en los actos de estructuración del mundo; entonces, como se ha señalado precedentemente la violencia es un acontecimiento subjetivo, en esa misma medida es siempre un acontecimiento social, interpretado desde ciertas redes simbólicas de la acción humana.

La distancia de los investigadores al definir el fenómeno sobre la base de criterios fijos u homogéneos, no es por tanto un asunto lateral a las condiciones del problema, sino por los requerimientos técnicos indispensables de su formulación; aunque es evidente que no son pocos los que insisten en que la definición objetiva, permitiría de suyo una mayor claridad del problema que se quiere despejar. “Dicho de otra manera hay un error fundamental, idealista y ahistórico de creer que definir violencia, o todo otro vocablo, consistiría en aproximarse a un concepto absoluto de violencia, de una idea de violencia, que de suyo, permitiría volver adecuado la palabra y las cosas”. (Debarbieux, 1997, 89).

La adecuación entre las palabras y las cosas es imposible, no porque haya una distancia irreconciliable entre ellas, sino más bien por darse una continuidad entre dominios que son ciertamente diversos; esto no significa de ninguna manera postular una realidad homogénea; así, lo relevante es que la idea de un concepto absoluto de violencia, no sólo sería impropio en términos metodológicos, sino sobre todo en términos antropológicos y existenciales. La violencia como todo fenómeno humano desborda la definición unilateral de un concepto, porque en rigor, la violencia no es sólo una palabra, sino un acontecimiento de la subjetividad humana y como tal una manifestación de las intersubjetividades.

Por otra parte en términos más sociológicos, Pedro Güell introduce la noción de subjetividad, cuando reafirma que las coordenadas de ella están siempre insertas en la cultura, y por tanto, en el medio social, desde esta perspectiva, se concibe la subjetividad social como

la trama vivida comunitariamente en el conjunto de las percepciones del mundo, registrando la subjetividad social, en los siguientes términos: “La subjetividad (social) es parte de la cultura, pero es aquella parte que es inseparable de las personas concretas. Por lo mismo, es la parte más cambiante y frágil de ella”. (Güell, 2000, 2).

Esta fragilidad, muestra entre otras cosas, la imposibilidad de captar en un solo movimiento las funciones, o mejor dicho, los sentidos de la violencia escolar, por ello es que, los estudios habituales de violencia que pretenden medir el fenómeno y hacer escalas de comparación, ponen generalmente entre paréntesis la dimensión de la experiencia subjetiva del fenómeno. En otras palabras, las figuras de la violencia escolar están más ligadas a formas y a modos de cómo es vivida la subjetividad, que al simple registro de frecuencias de escalas cuantitativas que miden niveles de agresión o victimización.

Por ejemplo, en una investigación realizada en Chile por Flores y García, (2001, 12) se señala que la violencia realizada por algunos jóvenes, aparentemente sin sentido, denominados en el estudio como los rompedores, se indica que asociar violencia a un conflicto específico es de algún modo torcer las intrincadas hebras del fenómeno; de esta forma, no se reconocen claramente los sentidos mentados intersubjetivamente a las acciones que se tipifican o etiquetan como violencia, perdiendo la posibilidad de identificar claramente las significaciones que implican para quienes la ejercen, así como su identificación con el vocablo o la interpretación diferencial de las acciones.

Las redes de la violencia escapan a estructuras fijas que se concatenen causalmente, por ello esta particular experiencia de violencia sin sentido, es resentida por sus protagonistas como acciones que justifican profundas carencias y necesidades de reconocimiento individual y colectivo. Como lo sugiere Flores y García, (2001), la violencia puede mostrar quizás más la imposibilidad de un conflicto, que su necesario desencadenamiento en acciones explícitas.

“La violencia puede ser pensada, a menudo, no como la modalidad de un conflicto, sino como su contrario, lo que surge cuando un conflicto es imposible”, (20).

La violencia como una vía de realización de un conflicto imposible, se construye en este sentido como una acción que difícilmente puede verbalizarse; en este ámbito, existen niveles que pueden ser expresados, como por ejemplo, una cierta idea de reivindicación, de aspiración o simplemente de denuncia. Sin embargo, tales actos ni dicen, ni quizás se piensen explícitamente al momento de protagonizar acciones de violencia; en efecto, esta fragilidad del carácter inconsciente de las agresiones, crece en un medio social desritualizado y donde los ejes de identidad cultural son cada vez más ambiguos.

Nos quedamos no sólo sin banderas, sino además sin consignas, la frase panfletaria que quería guardar y transmitir en breves espacios, testimonios de las grandes ideas que movilizarían el futuro social. “Hoy, cuando las culturas se fragmentan y diversifican, la subjetividad individual y colectiva sale como nunca antes a la superficie de la vida social y queda por lo mismo más expuesta”. (Pedro Güell, 2000, 3). Esta sobreexposición de la subjetividad, implica entre otras cosas, narrar la experiencia humana desde márgenes fenomenológicos de la experiencia subjetiva y no sólo de los datos de una sociología positiva; así, desde diversos enfoques y diagnósticos se vincula el fenómeno de la violencia con la idea de una pérdida de sentido.

Se debilitan los códigos colectivos mediante los cuales la gente interpreta el mundo y sus acontecimientos, en tanto para Lyotard asistimos al fin de los metarrelatos, al tiempo que para otros como Lipovestky estamos de lleno en una era del vacío. (Güell, 2000, 3). Así, se va descubriendo un sostenido proceso de des-simbolización; ello prefigura lo social desde una noción de sociedad que contenía promesas fundamentales de desarrollo (justicia social e igualdad), por una sociedad vacía que no alcanza a contener las iniciativas individuales, que

tienden a ser cada vez más privadas y egocéntricas. (Baudrillard, 2002a, 12); paradójicamente, la era del vacío es también una época repleta de ofertas y promociones.

En este contexto, la educación en todos los niveles se privatiza y se concibe como un bien, más que como un derecho o un servicio; Baudrillard, (2002a) ha señalado hace tiempo que se instaló una nueva sociedad que no sólo ha reducido el ser al hacer, sino el modo de pensar y sentir las relaciones sociales, individuales y de la vida cotidiana, desde el criterio del consumo. En este contexto, aparece cada vez más nítida la experiencia de relativizar el sentido del ser humano y una visión instrumental del mismo sujeto, que conforma un mundo de objetos carentes de un valor trascendente y de relaciones funcionales, reducidas a criterios de rendimiento.

La sutileza subjetiva del fenómeno de la violencia escolar, requiere precisar que la denominada pérdida de sentido, no se refiere en este caso solamente a la ausencia de un referente global, o la caída de sistemas ideológicos, sino que, significa que ella “[...] nos reenvía al actor, (al sujeto) al modo como él gestiona su propia experiencia, su trayectoria, su situación y no un sistema, en su estado de transformaciones objetivas (...). La noción de pérdida de sentido es relativamente distinta y alejada de todas aquellas que de una forma u otra, designan la crisis de un sistema”. (Baudrillard, 2002a).

La pérdida de sentido siempre es de un sujeto, pero habitualmente esta idea se asimilaba a que esta pérdida individual era expresión de un quiebre del sistema mismo; ejemplo de ello, es el caso de la televisión, que en un documental de corta duración, puede cubrir una unidad de aprendizaje completa, de una manera didáctica, lúdica, en que los profesores sienten una pérdida de sentido, o un espacio de competencia. En la época de Google, la información se encuentra disponible y la transmisión de ésta no es exclusiva del espacio escolar, enfrentándose el docente a un cambio inesperado en torno a su espacio de exclusividad informativa, requiriendo modificaciones intersubjetivas a nivel sistémico.

Por su parte, Erich Fromm (1959), introdujo la noción de patología de la normalidad, para indicar que el desequilibrio espiritual individual era fruto de defectos socialmente modelados, que relativizaban al extremo el campo de la acción normativa, así, por ejemplo, lo indeseable y vicios que terminan siendo moldeados socialmente, como algo bueno y encomiable. Ahora bien, sostener que la pérdida de sentido corresponde al sujeto no es lo novedoso, de hecho desde otro ángulo, Camus con su teatro mostraba justamente que esta pérdida se radicalizaba en absurdo, cuando las fuentes del silencio de la existencia residen en la negación del otro o en su ausencia.

El cuerpo instruido, disciplinado, transparente, homogeneizado y uniformado, opera en el mismo registro del cuerpo objeto cuando éste es banalizado, explotado, comercializado y expuesto. Asimismo, en otros escenarios distintos al de la filosofía, como el teatro, la plástica, la música, se ha recalado la fineza de la violencia institucional, donde quizás el ejemplo más representativo sea la obra “*The Wall*,” del grupo musical *Pink Floyd*, publicado en 1979, que muestra individuos dirigidos en filas ordenadas, como productos de consumo, que son triturados por una anónima maquinaria que reproduce seres humanos sin rostro.

El cuerpo sujeto corresponde a ese rostro, es decir, a su dimensión irreductible que sitúa al cuerpo no sólo en su aspecto socio-cultural y por tanto simbólico, sino que además como la raíz misma de la dimensión ética, por otra parte, la relación ética está enraizada en la afirmación o negación del rostro del otro. Parece que el fenómeno de la violencia está siempre en relación a una posibilidad ética, que se anida en el centro mismo del eje subjetividad e intersubjetividad.

Este referente corporal, es el lugar por excelencia de la violencia simbólica, que se ejecuta desde dominios institucionales de una sociedad, como indicaba Foucault (2010, 14), y pretenden domesticar el cuerpo a la sumisión de cuerpos dóciles; también se puede señalar, que una vez establecido el cuerpo como dimensión propia de la subjetividad, y el fenómeno

de la violencia como expresión de un problema ético-antropológico, se establece un nuevo registro de análisis referido al imaginario social. Ahora bien, la relación al imaginario social es relevante porque permite vincular el fenómeno de la subjetividad a la institución social; la referencia última del sujeto no es la conciencia que piensa, sino el otro, que es siempre en una realidad social determinada.

En rigor, el imaginario no corresponde a un contenido preciso, ni de la razón, ni tampoco de la imaginación, el imaginario es el flujo de la conciencia que por ser social genera las posibilidades de nacimiento del mundo histórico e intersubjetivo. La generación del imaginario, no es el fruto de una sola línea de acontecimientos, más bien al contrario, es en el cruce de múltiples y diversos procesos históricos, que los acontecimientos sociales emergen asociados a horizontes primarios de significados simbólicos.

Ahora bien, tales acontecimientos recíprocamente, se revierten sobre estos significados, otorgándole nuevas formas e interpretaciones, es así como, en la época primaria del mundo, éste estaba repleto de dioses, la violencia era de los dioses y no de los hombres, o más bien, eran los hombres los portadores de una violencia dictada y dirigida por los propios dioses. Entonces, la secularización de la cultura genera vacíos y otros miedos agitan al hombre; el poder y la fuerza, se asocian en un paroxismo cruel y espantoso, como fue la experiencia de Auschwitz en Europa o Villa Grimaldi en Chile; la escapada de los dioses deja al mundo indemne a la arrogancia humana, las instituciones se debilitan, los núcleos de la fuerza bruta son desplazados hacia mecanismos de consumo planetario.

El exacerbado individualismo contemporáneo genera nuevas formas de subjetivación, y por cierto, se acrecienta un amplio espectro de nuevas y variadas formas de incertidumbre. Es así como, la violencia que siempre es una acción subjetiva y social, hoy, su lugar es más ambiguo que en otros tiempos, porque, por ejemplo, la violencia anti-institucional, no aparece necesariamente ligada a proyectos políticos de reivindicación social. La antesala del

fenómeno ya no es la ideología, sino la subjetividad, que aunque se presente cada vez más orientada por procesos voluntaristas o apáticos, se deja entrever una necesidad antropológica, de reconocimiento, de afirmación y de sentido; esta última afirmación, en el marco teórico de la presente investigación, debe ser complementada por la idea esencial del valor que posee la vida en sí misma, y que el conjunto de la historia sea un cúmulo de episodios inconexos y absurdos, semejantes a las divagaciones de un loco.

Ahora bien, otra perspectiva ha abierto paso a una nueva mirada de este fenómeno: la violencia visible a los oídos, con ésta se hace referencia a que tiende a ser menos perceptible, pues no compromete ningún acto físico violento hacia el otro, sino a la que puede ejercerse a través del lenguaje, o, como afirman García y Madriaza, (2005, 15), es aquella con la que se puede “[...] agredir o aminorar al otro desde un determinado discurso”. Con el lenguaje, se da vida e intencionalidad a nuestras acciones, como también a las interacciones con el otro, estas pueden tener un tinte favorable o desfavorable, pero en ambos casos con ellas damos significado a nuestra vida; en tal sentido, y posicionados desde una mirada sociogenética, la mente estaría determinada socialmente, y estaríamos dando énfasis a la individualidad tanto como a la demostración de la naturaleza social de la persona.

Considerar la violencia perceptible a los oídos desde la perspectiva de un proceso dialógico, posiciona al lenguaje en un lugar estratégico para analizar dicho fenómeno, y, en consecuencia, las palabras no están desligadas de un contexto, sino que, por el contrario, se encuentran tejidas dentro de una red intersubjetiva en la que están inmersos diferentes actores que participan de dicha situación. “Este mundo figurado que se presenta como un fenómeno histórico y social, está conformado por diferentes voces o sí mismos con grados de estatus o de poder variados. Las voces con menor poder (niños y niñas) conforman sus identidades o sus propios self dialógicamente, a través de la participación continuada con los otros actores”. (Cabrera, 2002, 2).

Se podría considerar el siguiente extracto de un pasaje del libro de Cabrera, (2002) que ejemplifica cómo desde el discurso se puede ejercer un acto violento: al preguntar una vez a un maestro de escuela cómo había conseguido que los niños le obedecieran sin necesidad de golpes, respondió: “Trato de convencer a mis alumnos, a través de mi comportamiento, de que estoy actuando por su propio bien, y les demuestro mediante ejemplos y comparaciones que ellos serán los primeros perjudicados si no me obedecen. Además, ofrezco como recompensa que el más complaciente, obediente y aplicado en las horas de clase puede ser preferido a los demás. Les hago muchas más preguntas, les permito leer su composición en público, y les hago escribir en la pizarra lo que sea preciso copiar”.

A partir de lo anterior, podría afirmarse que, la escuela se constituye en el contexto en el que los niños y las niñas conforman su estructura unitaria (*self*); es decir, la estructura por la cual se reconocen como sí mismo y a la vez, por la que construyen su mundo externo. (Cabrera, 2002, 2). Como resulta evidente, este mundo externo se edifica a partir de las relaciones intersubjetivas que se establecen cotidianamente a través del discurso; por ello que Bakhtin afirmaba que muchos de los discursos que se pronuncian en la vida diaria están cargados de significación psicológica que les atribuyen las personas que los producen, y que quienes los reciben lo hacen con un sentido y con un significado también psicológico.

En otras palabras, el lenguaje es una herramienta primordial que influye en la configuración tanto del *self* como del espacio en el que se construye ese sí mismo, entonces, ¿cuál es el significado o el sentido que subyace en ese o en muchos de estos discursos que se emiten en el contexto escolar? ¿Cómo se legitima la violencia a través del discurso? Enunciados como *estoy actuando por tu propio bien, ellos serán los primeros perjudicados si no me obedecen, el más complaciente, obediente y aplicado en las horas de clase puede ser preferido a los demás; ...cómo* quedó el otro después del golpe etc., que con frecuencia se escuchan en las aulas y en los pasillos de nuestras escuelas del siglo XXI, se constituyen en

discursos reproductores de patrones tradicionales, como también de significaciones que “[...] denigran la existencia del otro, lo rechazan o lo cosifican”. (Barudy, 2000, 20).

En este sentido, el planteamiento desde la semántica generativa que no se usa para construir frases sintácticas correctamente, sino para decir algo, en donde lo estructurante no reside en la sintaxis sino en el significado, en la semántica, nos confirma el sentido o el significado que pueden tener de trasfondo dichas palabras o enunciados; los niños y las niñas “[...] no son pizarras limpias en las que podamos escribir o dibujar una estructura unitaria, aislada de un tiempo y de un espacio determinados, aspectos que le dan sentido a aquella; por el contrario, al estar encarnados en un contexto histórico, poseen una forma única de pararse en el mundo”. (Milicic y Aron, 2002, 4).

El *self* dialógico es desafiado continuamente por preguntas, por desacuerdos, por conflictos y confrontaciones que le permiten ir construyendo su sentido de identidad personal, de tener una identidad separada de los otros, y de procesar cada una de las experiencias a las que se enfrenta. (Cabrera, 2002). Por tanto, la consecuencia inmediata es la construcción de dicha estructura unitaria desde una posición determinada, pero en relación con los otros. Es decir, el *self* se establece a partir de un proceso dialógico que se concibe como social, voces mucho más directas como: eres inquieto, qué desaplicado, eres el más desordenado, entre otras, pueden estar llegando a sus mentes y constituirse, al igual que las anteriores, en voces encarnadas en un mundo semiótico y cultural (2).

En ese sentido, es importante, dentro del contexto escolar, identificar no sólo los actos que por presentarse visibles pueden considerarse violentos, sino también aquellas voces (actos lingüísticos) que pueden pasar desapercibidas a los ojos y a los oídos del sistema, pero que en el mundo interno de nuestros niños y niñas tienen eco y adquieren sentido en la constitución de su propio sí mismos. Las expresiones que emitimos gracias a la capacidad humana que nos hace diferentes de los animales, y que nos ubican dentro de la escala evolutiva en una

posición privilegiada: el lenguaje; sin embargo, en muchas ocasiones estas voces o expresiones que pronunciamos transgreden el campo de la legitimidad del otro, violentando su sí mismo.

Entonces, sería sensato reflexionar sobre ¿qué uso se le da al lenguaje dentro del aula o en los patio y pasillos de las escuelas cuando los adultos se relacionan con los niños y las niñas? ¿Cuántas veces el discurso de los adultos, ha generado en los estudiantes una redefinición de su identidad sin que se logre percibirlo? ¿Cuántas veces estas palabras cargadas de acentos valorativos y acompañados de gestos sobrepasan al otro?

Todo es apropiado por las personas como un discurso que se orquesta y que se internaliza en su estructura unitaria; esa estructura, construida socialmente a través de un proceso dialógico, es la que nos hace únicos e irrepetibles, la que permite diferenciar los unos de los otros, pero también la que ayuda a acercarse a la especie humana. En su conformación, el lenguaje se configura como una herramienta de poder que ayuda a la riqueza de dicha estructura, y que, con el correr de los tiempos, se ha convertido en un instrumento más efectivo que el látigo o que el castigo.

2.8. Una nueva mirada a los recreos.

2.8.1. Aspectos generales.

Tal como se conoce hoy la escuela, ella es una reciente creación, admirada y descalificada; en esta corta existencia histórica ha sido sometida a intensos y variados análisis; esta pieza clave del sistema de instrucción pública aún pervive y si en algún momento ha de desaparecer, nada indica que ello sucederá próximamente. (Pavía, 1992, 1994, 2000, 20005, 2006). A la escuela, entendida como realidad colectiva, situada en un espacio específico, la comunidad escolar asiste casi toda la semana y los meses del año; las puertas se

abren y cierran una y otra vez a la misma hora, deja pasar a sus agentes cotidianos: los adultos docentes, directivos, personal de apoyo a la educación, los niños y niñas estudiantes, los cuales dejan atrás la vida cotidiana de su mundo familiar y social extra escolar, para participar de un programa de planificadas actividades anuales. (Trilla, 1996).

Pese a la corta duración de los recreos en el patio de una escuela, ellos constituyen una actividad lúdica tan significativa como de alto valor para niños y niñas. (Pavía et. alt. 1992, 1994, 2000, 2005, 2006). Esto, debido a que, entre otras consideraciones, la disponibilidad de un espacio más amplio que el del aula y de la de la inmensa mayoría de los hogares, que está diseñado para el esparcimiento aunque sea de manera básica; así como también que en ese corto espacio de tiempo, se produce la presencia de una cantidad relevante de “interlocutores” (verbales, motrices, afectivos) de la misma edad, los cuales, no siempre están disponibles fuera de la escuela.

El recreo, para muchos niños/as, es la única oportunidad que tienen para ser partícipes de interacciones sociales con otros pares, pues en muchas aulas existen escasas relaciones sociales; asimismo, para los estudiantes de hogares carenciados y de barrios vulnerables, en que sus madres trabajadoras los deben dejar encerrados con llave en la casa, teniendo por compañía solo la televisión y en algunos casos un computador.

El Recreo es el núcleo de un vigoroso debate llevado a cabo en las Sociedad Pediátrica de Estados Unidos. (Pellegrini, 2005), sobre el papel de las escuelas en la promoción del desarrollo óptimo de niños y niñas; una tendencia cada vez mayor de entregar más tiempo para acentuar la entrega de las materias cognitivas, ha puesto esta importante faceta de la jornada escolar de los niños/as en situación de riesgo. Este tiempo de recreación entre las horas lectivas, sirve al menos como el descanso necesario de los rigores de clases en aulas, que normalmente requieren de una gran concentración, pero es igualmente importante que el recreo, seguro y bien supervisado, ofrezca beneficios sociales, emocionales, físicos y también

cognitivos, que pueden no ser totalmente apreciados, cuando se toman las decisiones de disminuirlos.

2.8.2. El tiempo de la jornada escolar dedicada al recreo.

La regulación del horario de clases en aula y sus recreos, la denominada Jornada Escolar, es uno de los medios que tiene el Estado para homogeneizar y controlar el sistema educacional; el tiempo físico disponible para la educación significa la cantidad de unidades de tiempo que se destinan a la enseñanza de contenidos específicos, así como los tiempos de descanso llamados recreos. “Las unidades de tiempo en las que se mensura la educación y que se reflejan en la información estadística disponible son variadas, tales como los años de escolaridad, las semanas de clase, la cantidad oficial de días por año, la cantidad oficial de horas de enseñanza, y la duración de la jornada escolar”. (Gimeno, 2010).

Prevalece la visión de la Jornada Escolar como algo ‘físico’, es decir, como algo absoluto y uniforme que se articula en base a unidades y fases equivalentes, pertenecientes a unidades mayores que se repiten y organizan de manera previsible y constante; esta concepción mecánica vacía al tiempo de su “condición holística” y de su carácter humano y también subjetivo. Ahora bien, en la última década, han emergido ideas críticas de la concepción uniforme y rígida dominante de la Jornada Escolar, en dicha visión se indica el carácter social y subjetivo del tiempo, así como la necesidad de flexibilizar la organización del tiempo escolar, para que éste responda a la particularidad de los contextos socio-educativos de las escuelas, (Gimeno, 2010).

En el Reino Unido las escuelas tienen jornada durante la mañana, luego el almuerzo y por la tarde descansos, aunque los estudiantes británicos a través de todos grados tienen pausas, disminuyendo la duración de dicho período con la edad: noventa y tres minutos para niños en la escuela infantil (cinco a siete años de edad), ochenta y tres minutos para la

escuela secundaria (siete a once años de edad), setenta y tres minutos para la escuela terciaria, Bray (2008); en el caso de las mayorías de las escuelas primarias del Este de Asia, los alumnos cuentan con un intermedio de diez minutos cada aproximadamente cuarenta minutos Stevenson & Stigler (1999). Por otra parte en la investigación sobre las expectativas de la población acerca de la organización del espacio y del tiempo escolar en los nuevos establecimientos educativos españoles, señalan que los cambios operados en la constitución familiar tanto como los acontecidos en el mundo laboral "[...] producen una cierta presión en la escuela para que esta aumente su horario de atención al alumnado". (Domenech y Viñas, 1997, 9).

En Chile, la normativa permite tener dos tipos de Jornadas Escolares: simple y completa, siendo conocida esta última como JEC, la cual es un tipo de jornada extensa que consiste en aumentar la permanencia de los alumnos en los establecimientos educacionales, modalidad cada vez más masiva, pues con ella sería posible mejorar el rendimiento escolar, (conocer si se ha cumplido este objetivo es materia de otro estudio, pero ya existen variados artículos de prensa, cuya fundamentación se desconoce y por lo que no son citados en esta investigación, que colocan en duda el éxito de este régimen de doble jornada). También esta normativa chilena, que se detalla en el capítulo de *Contexto y Antecedentes de esta Investigación*, contempla una diferencia de hasta veinte minutos más de recreo entre los niños y niñas de Educación Básica (entre seis y trece años de edad, aprox.), y los jóvenes de Enseñanza Media (a partir de los catorce años de edad aprox.); para esta desigualdad no existen fundamentaciones ni en la legislación, ni en la literatura sobre administración educacional.

Ahora bien, para profundizar en este ámbito de las jornadas escolares, es necesario recurrir entre otras estudios, a la crono-psicología, sub-disciplina originada en Francia a principios del siglo veinte, “[...] que examina cómo varían los procesos psicológicos y la actividad mental de los alumnos con el fin de planificar el tiempo escolar de manera orgánica

y ajustada a sus ritmos psicológicos”. (Díaz, 2002, 56); asimismo, este es un campo muy apropiado para estudios de neurociencia aplicada, los cuales podrían arrojar más luces sobre este aspecto de cuanto es el tiempo de recreo en el patio, que se requiere para continuar con los aprendizajes en el aula.

2.8.3. La importancia pedagógica del tiempo para recreo.

La Academia Americana de Pediatría considera que el recreo es un componente crucial y necesaria del desarrollo de los niños y niñas, y como tal, “[...] estos no deben ser retenidos en sus aulas por razones punitivas o académicas”. (Pellegrini, 2005, 6). Por otra parte, en comparación con el resto del día escolar, el recreo es un tiempo en que los niños gozan de más libertad para escoger qué hacer y con quién. Además, un descanso es útil, tanto para la atención como para la gestión en el aula, tome esta pausa la forma, o no, de recreo.

No obstante ello, según denuncia la Asociación Estadounidense para el Derecho de los Niños de Jugar (American Association for the Child's Right to Play, IPA-USA), varias administraciones escolares, denominadas distritos escolares, desde 1989 han abolido el recreo. Desde el discurso oficial de estos distritos, se justifica el fin de los recreos, basándose en que sería una respuesta eficaz a la creciente presión para mejorar el rendimiento académico y reducir el acoso entre pares; asimismo, la eliminación de los patios disminuiría gastos de equipamiento y mantenimiento de estos espacios, es decir, se pone en evidencia la racionalidad economicista por sobre la pedagógica.

Esta tendencia se ha exacerbado desde el año 2001, por la implementación de la ley: “Que ningún niño se quede atrás” (No Child Left Behind. Act of 2001); muchas escuelas respondieron a esta iniciativa, reduciendo el tiempo de recreo, las artes creativas, y la educación física en un esfuerzo por concentrarse en la lectura y las matemáticas. “Una encuesta de 2005 realizada por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación mostró que

[...] el número de sesiones de receso por día y la duración de los períodos de receso han estado disminuyendo constantemente. Desde la década de 1970, los niños han perdido en USA cerca de doce horas por semana en el tiempo libre, incluyendo una disminución del veinte y cinco por ciento en el juego y una disminución del cincuenta por ciento en actividades al aire libre no estructurados.

Los niños de entornos desfavorecidos se ven especialmente afectados por esta tendencia, pues el recreo puede ser la única oportunidad para que estos niños puedan practicar sus habilidades sociales con otros niños" (Barros et. al, 2009, 4). En los casos extremos en que junto a la eliminación del recreo se suprime su espacio físico, los patios, también se soslaya que este lugar constituye el espacio apropiado para evacuar el establecimiento en caso de una catástrofe. (Pellegrini, 2005, 4)

Como contrapartida de lo anterior, el Estudio Nacional Longitudinal de la Niñez Temprana, llevado a cabo por investigadores del Albert Einstein College of Medicine, de la Universidad Yeshiva, de Nueva York, liderados por la Dra. Romina Barros, concluye que los escolares que permanecen más en el recreo se comportan mejor y es probable que aprendan más. Participaron de esta investigación, realizada en la primera década del siglo XXI, once mil estudiantes de tercer grado: niños y niñas, entre ocho a diez años de edad. "Este estudio mostró que un descanso durante el día escolar de ≥ 15 minutos se asoció con mejores puntajes. Además, la investigación disponible sugiere que el recreo puede desempeñar un papel importante en el aprendizaje, el desarrollo social, y la salud de los niños de escuela primaria [...]. Las escuelas están haciendo tanto hincapié en las asignaturas académicas, que se les están olvidando el sentido común: que los niños que carecían de tiempo para participar en el recreo tendían a ser más revoltosos y más difíciles de manejar en el aula [...] El vínculo entre el recreo y el comportamiento se mantenía, aun después de que analizaban los otros factores tales como el tamaño de la clase, el sueldo de la familia, y otros variantes". (Barros et al, 2009, 6).

También los investigadores norteamericanos Toppino, Kasserman y Mracek, en sus trabajos sobre la memoria y la atención, demostraron que mejora la capacidad de recordar cuando se aprende en periodos separados, que cuando se realiza de una sola vez. (Toppino, et. al, 1991); estos hallazgos son coherentes con lo descubierto en el ámbito del funcionamiento cerebral, ya que la atención necesita de la novedad periódica. Según Jensen (1998), el cerebro requiere periodos de descanso para reciclar químicos esenciales y que la atención sigue patrones cíclicos de noventa a ciento diez minutos durante el día; asimismo, Pellegrini y Smith (1993), y luego Pellegrini con Huberty y Jones (1995), encontraron que niños de educación básica estaban más desatentos cuando se retrasaba el recreo, en tanto un estudio experimental halló que “[...] estudiantes de cuarto grado estaban más atentos a las tareas y menos inquietos en el salón de clase los días que habían tenido el recreo, siendo los niños hiperactivos algunos de los que se beneficiaban más”. (Jarrett, 2003).

Otra investigación, de cuatro años, en escuelas francesas y canadienses, demostró positivos efectos del tiempo ocupado en actividad física en los rendimientos del ámbito cognitivo de la enseñanza. Pasar una tercera parte de la jornada escolar en la educación física de variada formalidad, en el arte y en la música, resultó en un aumento del vigor físico, actitudes optimizadas y leves mejoras en las notas de exámenes. (Martens, 1982).

Por su parte, en España, las investigadoras Rosario Ortega y Teresa Lozano, señalan que a pesar de que en la escuela siempre se ha dejado bastante de lado el juego, y los espacios y tiempos que para ello disponen los niños/as son bastante reducidos, fácilmente es observable la naturalidad con la que éstos aprenden y dominan ámbitos del saber, mediante situaciones de juego espontáneas y cargadas de sentido cultural; ellas afirman que funciona como desarrollo y aprendizaje, no solo en los factores cognoscitivos, sino que también en los importantes ámbitos para la formación de los estudiantes, como es el motivacional y el afectivo-social.

Los juegos, incluidos los que se desarrollan espontáneamente en los recreos, forman parte de la cultura patrimonial que se transmite de generación en generación; entonces, el hecho de que no se interrumpa esta transmisión, permite deducir que la actividad lúdica sigue siendo funcional para el aprendizaje espontáneo dentro de la cultura; asimismo, uno de los dominios más importantes para el desarrollo humano, como es el lenguaje verbal y gestual, se adquiere a través de la interacción formal y muchas veces lúdica, entre pares: *los niños/as son felices jugando y eso es suficiente para pensar incluir el juego en el proyecto educativo.* (Ortega y Lozano, 1996).

También, de las observaciones realizadas durante el recreo de una escuela primaria los estudiantes, por menores que sean, organizan sus propios juegos y se dan sus propias reglas; así, de acuerdo a cada caso, determinan cual(es) equipo(s) o jugador que participa primero. De este modo, la observación de las maneras en que sus estudiantes interactúan socialmente puede ayudar a los profesores y a otras personas responsables, durante el recreo, a intervenir en las situaciones de agresión o aislamiento social.

La detección temprana de las dificultades sociales que traen los alumnos/as es una tarea importante, sobre todo para alcanzar o mejorar el clima educativo, tanto en los establecimientos como en el aula; sin duda que para esto no bastan las medidas propiamente escolares, se necesitan otros apoyos tanto dentro de las escuelas como fuera de ellas, ya que los alumnos con dificultades escolares traen otras carencias ligadas al entorno familiar y social que difícilmente pueden atender los profesores. (Jarrett, 2003).

El recreo escolar es “[...] una actividad libre y cada uno puede desempeñar el papel que quiera en función de sus preferencias y limitaciones, es la base de la socialización”. (Pavía, 2005). El niño que juega en el recreo se defiende como puede de la monotonía, inventa, crea y recrea el mundo a su antojo, lo reconoce detrás de una adivinanza, lo vive cuando se sube a un árbol y éste se convierte en un barco; se encarama sobre la realidad del

adulto y roba las obras maestras de la imaginación, a las que en cierta manera consigue adecuar a sus propias exigencias. (Pavía, 2005).

Si la inteligencia es una forma de adaptación al entorno y el juego en el recreo es básicamente una relación entre el niño/a y el entorno, a libre elección, un modo de conocerlo, aceptarlo, de construirlo, el juego en sí mismo, como medio de aprendizaje, permite que el niño o niña descubra este mundo en forma natural, aprenda con agrado; un niño que juega se relaciona con los otros y el entorno en forma afectiva, por lo tanto se constituye en una excelente estrategia educativa. Las estrategias son planes para dirigir el ambiente del aprendizaje, de tal manera que se proporcionen las oportunidades para lograrlo, así como los objetivos; su éxito depende de los métodos empleados, del uso de la motivación, así como de las secuencia, pauta y formación de equipo que se sigan.

Aun declarado fundadamente lo anterior, en esos y otros estudios, varias propuestas de transformación educativa coinciden con el entusiasmo por aumentar el tiempo de recreación escolar, pero no demuestran siempre el mismo interés en aumentar el espacio en las escuelas. (Domenech y Viñas, 1997), siendo aquello vital para su desarrollo, como se detalla en esta tesis en el subcapítulo *El Patio y su ocupación para el Recreo*.

Finalmente, no se puede hablar de educación integral, cuando para el acceso al conocimiento se promueven todo tipo de divisiones compartimentadas que solo nos permiten tener una visión parcial del quehacer humano, sea este científico, artístico, metafísico, etc., de cada problema que la sociedad, o el estado, creen que debe tratarse y ser resuelto en la escuela. La enseñanza debe partir de vivencias, por lo que es imprescindible que para la asimilación del estudiante, los contenidos sean parte de su contexto, lo cual nos lleva a privilegiar la condición natural del niño con el juego y la recreación, por medio de actividades intervenidas con sentido predeterminado, pero con amplia libertad de ejecución social y personal.

2.8.4. El Juego en el recreo escolar.

Como se señala en el apartado anterior, sobre recreo y aprendizaje, el juego es un factor muy importante a tener en cuenta para la integración social, toda vez que es un proceso complejo que permite a los niños/as, a través de la interacción, dominar el mundo que les rodea, ajustando su comportamiento a él, al mismo tiempo que conocer sus propios límites para ser independiente y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónoma.

Incentivar su potencial educativo no está exento de dificultades, las cuales se descubrirán a continuación, haciendo referencia a los señalados por el investigador argentino Víctor Pavía, comenzando por el “[...] obstáculo de las responsabilidades derivadas de la función”. (Pavía, 2005). En su trabajo con los docentes sobre el recuerdo de los juegos de sus infancias, las respuestas que se obtuvieron los calificaban como menos agresivos, más ingenuos, siendo el patio, el lugar de la alegría, la aventura, las transgresiones gozosas. Pero, como contraparte, los recreos de sus escuelas son vividos como un lugar de riesgos potenciales, de violencia y, por lo tanto, de intranquilidad “[...] ¡Qué juegos voy a observar en los recreos -decían algunos maestros en los talleres- si todos los chicos de mi escuela lo único que hacen es agredirse!”. (Pavía, 2005, 4); generalizando la actividad de los alumnos que concitan su mirada, precisamente porque se están agrediendo y él los debe cuidar, por sobre el resto, al que directamente no observa.

También existe el obstáculo de la diferencia de edad y origen sociocultural. Así ocurre con docentes de clase media urbana, que no pueden relacionar los juegos de los niños del campo con vivencias de su propia infancia, más aún cuando son trasladados a trabajar en sectores rurales. Asimismo, cabe recordar que los adultos son siempre, en cierta forma, foráneos respecto del patio y de la niñez. Pavía (2000a). Por otra parte, existen dificultades para determinar qué es un juego en el patio de la escuela, pues mientras que desde la óptica de los adultos ciertas actividades se prohíben, porque a su juicio no son juegos, desde la visión

de los jugadores (estudiantes), muchas de las actividades prohibidas sí lo son. (Pavía & Russo, 1994).

Si bien hay coincidencias en aceptar que el juego es ampliamente entendido como la forma genérica de la diversión, cuando se necesitan precisiones, la mayoría de los trabajos publicados en los últimos años coinciden en señalar que la palabra abunda en ambigüedades, pero a la hora de distinguir entre el juego y una agresión que tiene como destino provocar el daño en el otro, es decir violencia en cualquiera de sus tipologías, entonces es necesario avanzar en precisiones sobre el concepto.

Por otra parte, para una gran cantidad de investigadores la palabra juego es una denominación confusa, causada por su polisemia; en castellano, decir juego es hacer referencia a cuestiones diversas: a algo que tiene unión y movimiento (el juego de una articulación), una actitud (me juego en este examen), una intencionalidad (el juego amoroso). La misma palabra evoca situaciones, objetos o actividades que muy poco tienen que ver entre sí. Aun cuando nos concentremos en el juego, entendiéndolo sólo como actividad lúdica, esa actividad presenta formas y modalidades tan diferentes que se comienza a sospechar que no se está hablando de lo mismo. (Pavía, 2000b).

Hasta no hace muchos años, los diversos postulados sobre el juego se encontraban cristalizados alrededor de dos modelos: los partidarios de las teorías de la homeostasis, que sostienen que el juego responde a la necesidad de liberar energía sobrante. Por lo tanto, jugar incluye siempre la posibilidad de realizar un ejercicio de catarsis. Por otra parte, los partidarios de la teoría teleológica, del ejercicio preparatorio, ven en el impulso de jugar la necesidad de practicar roles futuros, por lo que aprecian el juego como una actividad propia de la niñez. (Munné, 1980).

Para Huizinga, (1938), los variados enfoques acerca del juego "[...] son muy diferentes y de ningún modo se excluyen entre sí". En tanto, Caillois (1958, 23) agrega que las distintas teorías sobre el juego "[...] parecen no estar hablando de la misma cosa". Asimismo, Elkonin (1978, 24), señala que la palabra juego no es "[...] un concepto científico en sentido estricto". (Pavía, 2000c).

En esta tesis se adopta la conceptualización acerca del juego señalada por el investigador argentino Víctor Pavía, quien indica que los argumentos centrales de los modelos homeostático y teleológico son postulados impregnados del paradigma positivista clásico y que, más bien “el juego humano es una forma de interacción con el medio físico y social de construcción histórico-cultural”. (Pavía, 2005, 22). También esta investigación adopta para su propósito de estudio los conceptos demandados por el Congreso Mundial “Niños: ciudadanos en un mundo con desafíos”, realizado en Gotemburgo, Suecia, en el año 2010, el cual declaró: “Actualmente, debido a problemas políticos y económicos, la mayoría de los gobiernos están sobre-enfatizando el desarrollo anticipado de las habilidades de escritura, lectura y cálculo en los niños en el nivel de educación primaria. Esto socava radicalmente el enfoque holístico de la primera educación [...] Debido a las políticas, se están destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia. Esto implica la pérdida de valores esenciales, entre ellos, la creatividad, la imaginación, la mentalidad abierta y la expresión artística, afectando profundamente el derecho y la alegría del niño y la niña a aprender a través del juego” (OMEP, 2010, 1)

Ahora bien, el estudio del juego se encuentra con escasa información sobre las maneras singulares de realizarse en períodos y situaciones determinadas, debido a una supuesta falta de valor histórico; lo anterior está asociado, con la niñez. Si bien es cierto, esa asociación no debe ser excluyente, conlleva a decir que, para comprender las dinámicas del jugar, conviene profundizar en el concepto de infancia y sus cambios a través de la historia.

La historia de la infancia está llena de lagunas. Los historiadores de la infancia a menudo señalan que solo encuentran algunos relatos literarios aislados, y solo a partir del siglo XVIII aparecen algunos textos con recomendaciones sobre el trato y atenciones que deben ser prodigados a los pequeños. No obstante, estos relatos aislados, aún en su precariedad y abundante generalizaciones, permiten inferir historias salpicadas de atrocidades: infanticidio, abandonos, negligencia, inanición, etc. (Pavía, 1992, en Molina y Giménez 2001).

Esta ausencia de referencias específicas a la infancia dejan en evidencia una dramática falta de consideración por los niños y niñas, aunque para otros autores, no se trata de una actitud desconsiderada en el sentido moral del término, sino una actitud diferente en ese ámbito, puesto que, en líneas generales, hasta antes del siglo XVII, la infancia no se consideraba como un sujeto de derecho, sino más bien como posesiones de los adultos. Es así como Philippe Aries sostiene que, recién en el siglo XVII "[...] surge un interés psicológico y moral que inspira toda la educación posterior hasta la actualidad. Sentimiento que, pasando al seno de la familia, corresponde a la conciencia de la particularidad infantil que la distingue del adulto". (Pavía, 1992, en Molina y Giménez 2001).

Junto al mencionado autor, Lloyd de Mause enfatiza "[...] la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y la aparición de instituciones protectoras donde cuidar y formar a la generación más joven". (Pavía, 1992, en Molina y Giménez 2001). Esto incluye a la escuela tal como la conocemos hoy. Lo anterior, y al igual que en los diseños arquitectónicos de los patios, es porque ha primado una cosmovisión de adultos, lo cual ha excluido prácticamente lo infantil de la historia, sobre todo en el marco de la vida cotidiana.

Ahora bien, un seguimiento histórico lleva a que la idea de juego que más éxito ha logrado en los ámbitos docentes, entre mediados del siglo XX (a partir de las denominadas

corrientes escolanovistas) y comienzos del siglo XXI (irrupción de los juegos electrónicos, cuyo impacto todavía está en estudio), es la de juego útil. (Pavía 2005); esta denominación, que se gestó en los países del norte industrializado, coincidente con el auge de la sociedad de consumo, presenta un interés para tener presente tal coincidencia, para recordar que cuando la industria, incluida la educación, identifica un producto de uso masivo, los estrategas del mercadeo saturan con la alabanza profusa de sus valores. Gran cantidad de literatura y sus consiguientes eventos de difusión nos muestran y demuestran, sin compromiso, la potencialidad utilitaria del juego.

En el mismo texto, (Pavía 2005), señala que “[...] la imagen totémica del juego útil fue erigida en cuanto evento de enseñanza hubo disponible hasta convertirse en un icono de educación innovadora [...] los docentes llevan el juego hasta la mismísima clase, el espacio emblemático en donde la escuela resuelve su función más cotizada: la enseñanza [...] es decir el juego se ha escolarizado... entendiendo por escolarización ese singular proceso de selección/adaptación de objetivos, contenidos y métodos que imprime un sello particular a todo lo que se propone formalmente desde la escuela”.

En el ámbito más específico de esta tesis, aunque los dos ocurren dentro de la escuela, el juego del recreo no se ve exactamente igual al juego del aula, y, por consiguiente, sujetos al mismo control institucional; en el aula, no importando el subsector, si bien el juego no es en la mayoría de los casos solemnizado, suele ser dotado de la caracterización del acto racional, controlado y, por supuesto, útil. Al ser vistos como diferentes los juegos de las clases a los del patio, se estarían adjudicando distintos propósitos al aula y al patio, por lo que unos estarían más escolarizados que los otros; asimismo, los estudios de Jarret (2003), indican que los juegos dentro del aula se realizan en una "situación cerrada", donde los estudiantes no pueden retirarse del juego; en cambio, el recreo les ofrece una situación abierta, pues los niños/as son libres para abandonarlo.

Pero también debemos tener en cuenta que hay ocasiones en que el clima de juego no muestra tanta diversión; entonces se crean los productos estandarizados que volverían útil la entretención, al escolarizarlo. Al aceptar por propia voluntad participar de un juego, por más concreto que éste sea, se realiza con la ilusión transgresora de estar en un acto inútil. Normalmente, en un horario de recreo, niños/as dialogan y discuten si jugarán de verdad o de mentira, lo cual no puede ser implementado comúnmente en el aula, reconociendo la existencia de dos posibles modos de jugar con significados paradójales: cuando se juega de mentira los jugadores saben que se trata sólo de un juego (sobran ejemplos de jugadores marginados por "tomarse el juego demasiado en serio"); cuando se juega en serio, en cambio, los jugadores saben que la cosa no va de broma y que allí -literalmente- no se juega. (Pavía, 2005, 2).

En otro ámbito, según lo señalado en subcapítulo sobre *Educación Emocional*, de este marco teórico, el aprendizaje de valores morales es una temática central del debate público sobre el currículo educativo, pues entre otras virtudes ella potenciaría ámbitos clave para el desarrollo de los niños y niñas y simultáneamente transmitiría una concepción de sociedad; toda la vida de las personas transcurre en un contexto de relaciones de las cuales emanan determinados valores que, consciente o inconscientemente, guían la manera de relacionarse de cada cual. Ahora bien, el juego supone relación social, y favorece el aprendizaje social y la absorción del individuo por parte de la sociedad, a través de la convivencia y la integración, la invención y/o aprendizaje de normas; por ello, “[...] plantearse la educación de valores, implica en la mayoría de los casos, enfocar la educación desde la perspectiva y la necesidad de replantearse, tanto la coherencia de las actitudes, los métodos y los contenidos educativos de las actividades a realizar y de la vida de la escuela en general, con los valores que se quieren transmitir, como también de revisar la concepción que tenemos del niño y la niña y su manera de aprender”. (Casals y Defis, 2000, 26).

Entonces, se debe establecer que los valores están presentes en el cuidado de la ambientación y la estética, así como en el tiempo que se dedica a cada actividad, en la organización de los espacios donde se desarrollará, en la selección de los materiales para jugar y la manera de presentarlos y ofrecer a los estudiantes y, por sobre todo, en las relaciones entre los adultos presentes en el recreo, y de éstos, con los niños y niñas que participan de este importante momento de la jornada escolar.

En definitiva, el juego es una actividad espontánea que incide significativamente en el desarrollo, aprendizaje e incorporación de valores de las personas durante sus primeros años de vida; junto a ello, colabora en la obtención de capacidades cognitivas, pues impulsa a observar, comprobar, analizar, experimentar actividades que permiten conocer los objetos y leyes que rigen su comportamiento, así como a su elección y valoración. También logra el despliegue de capacidades motrices, pues estimula la actividad física, junto a conocer y dominar y cuidar el cuerpo; asimismo, permite el desarrollo de capacidades afectivas, de comunicación y sociales, ya que impulsa el intercambio y la relación con el otro. (Casals y Defis, 2000).

Entonces, los juegos pueden estimular el desarrollo de las competencias necesarias para poder resolver problemas, en un marco valórico de respeto por el otro; esto, a su vez, potencia la capacidad de poder ubicarse en la situación del otro. La empatía y sensibilidad necesarias para reconocer cómo se encuentra el otro, sus expectativas y necesidades, sus preocupaciones y realidad particular, permite aprender a convivir con las diferencias de los demás, pues se necesita del aporte de cada uno de los participantes, no sólo de los mejores, de los más fuertes o de los más hábiles.

Por otra parte, si hablamos de juegos físicos en el patio durante los recreos, nos encontramos con la llamada pedagogía de la motricidad, entendida como “[...] la manifestación del hombre mediante su expresión motriz intencionada hacia la potenciación de

las capacidades humanas... “{con} la interacción de las dimensiones introyectiva (relación consigo mismo), extensiva (relación con el mundo de los objetos), y proyectiva (relación con los otros) del cuerpo como proceso dinámico y permanente, orientado a la formación de sujetos individuales y colectivos”. (Blandón, Molina y Vergara, 2005).

Desarrollar esta propuesta desde referentes actuales como la complejidad, la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y el desarrollo humano, se constituye en un desafío que invita a dimensionar el cuerpo en sus magnitudes antropológica y cultural, desde un sentido trascendente que aspira al perfeccionamiento del ser humano a través de la potenciación de sus capacidades, y de la canalización de la violencia hacia propósitos valorados socialmente como positivos. En su mejor manifestación, el juego es una experiencia que involucra el cuerpo entero y fomenta la creatividad y la imaginación, tanto como la salud física, dice Barros, (2009), MD, pediatra y profesora clínica asistente de las ciencias conductuales en la Facultad de Medicina de la Universidad Albert Einstein, en Nueva York.

Jugar es también un ejercicio de comunicación. Esta perspectiva por la proximidad en que se realizan los juegos, “[...] se constituye en uno de los ejes principales en la reflexión de una mirada pedagógica del juego, en tanto el jugar potencia las posibilidades de interacción convenientemente descomprometida. Desde la primera infancia el interés por estar con otros enmarca el acto de jugar y orienta las negociaciones y acuerdos consecuentes”. (Pavía, 2005, 106); se satisface con ello la necesidad de dar y recibir afecto y cariño, lograr reconocimiento, experimentar protección, sentir pertenencia, abandonar el aislamiento y otras particularidades que genera esta interacción social.

También al jugar estamos construyendo un aquí y un ahora ficticio, el cual se vivirá como real por los participantes; el teórico de la psicología del desarrollo, Vygotski (1991), nos señala que un niño pequeño tiende a gratificar sus deseos de modo inmediato, siendo muy corto el intervalo que va entre el deseo y su satisfacción. En tanto, al crecer, aunque conserva

parte de esa característica, cada vez son más las situaciones que se desean con fuerza y que no pueden ser tan fácilmente olvidadas por algo a cambio; desplegando entonces en toda su plenitud la capacidad de imaginar, lo que suele adoptar una forma muy conocida: la del juego.

Con la excusa de un “vamos a jugar”, se debería dar paso a un modo particular de relacionarse, con una clave diferente, mucho más suelta, aliviada, permisiva y flexible, característica de lo recreativo. “Ese modo lúdico particular, justo es decirlo, se construye sobre la base de permiso y confianza; y es inversamente proporcional a las presiones externas sobre el resultado y la magnitud de, lo que está en juego”. (Pavía, (2005, 167). La actitud lúdica, debe ser comprendida sobre la base del permiso y la confianza, la cual debe estar vinculada a la necesidad ontológica de seguridad y a la íntima sensación de que nada terrible puede suceder, ya que se trata, precisamente, de un juego; confianza en el resto de los jugadores y confianza en el que organiza y conduce; se debe contar con un permiso para fantasear, para emocionarse evocando una realidad con muchos visos de irrealidad. (Pavía, 2005).

Por depender de condiciones personales el permiso y la confianza, las formas como actúe, el que asuma como organizador de un juego, respecto de sus actitudes, gestualidad, voces y demás características individuales, contribuyen a instalar un clima que puede ver aumentados o disminuidos los niveles de permiso y confianza. Analizar el cómo, tanto o más, que el para qué, vuelve a plantearse sobre el final como la principal preocupación para una didáctica del jugar.

Asimismo, debemos tener en cuenta que todo juego debería conservar el carácter recreativo, pero no todas las actividades recreativas adquieren la forma de juegos; el concepto de recreación es un poco más amplio, en tanto se usa para expresar el sentido particular que el sujeto le otorga a un sinnúmero de actividades diversas, con las que busca experimentar emociones a partir de un quiebre en sus obligaciones rutinarias. Como lo indica Víctor Pavía,

"[...] esta conceptualización permite hablar de una no-recreación, que no es ausencia de actividad, sino presencia de mecanismos alienantes en las actividades recreativas que se realizan... el juego puede ser en algunas circunstancias no-recreativo o no-juego; que la práctica deportiva informal se sitúe en el ámbito de lo lúdico está vinculado al hecho de los jugadores puedan recrear las reglas y sobre todo que el resultado sea valorizado como efímero, pero cuando los acuerdos se estandarizan y se convierten en la Ley, se pierde dicho sentido lúdico". (Pavía, et. Al, 1992, 47).

La dinámica del deporte, sobre todo del deporte espectáculo vinculado al consumo y, por lo tanto, la industria deportiva, necesita de normativas que se homogenicen, de modo que se obtengan productos estandarizados, para comparar los logros y su acumulación por parte de los *winner*s. Como contrapartida de ello, estar y comunicarse con otros configurando una situación de juego social y culturalmente significativa, negociar las reglas es una compleja y ardua tarea, parte del juego, a la que los mismos jugadores se abocan empleando distintas estrategias para construir acuerdos y consensos que permiten que el juego ocurra y que la mayoría se involucre en la recreación. (Pavía y Russo, 1994. 87).

También es importante observar durante los recreos los llamados juegos grises, no en el sentido de la falta de colorido -que no siempre es el caso- sino por su condición de pedestres y rutinarios; juegos y formas jugadas que por sus características poco atractivas y a veces hasta desagradables, son obviados, aun cuando ocurren, como quien dice, delante de las propias narices de los adultos. Formas aparentemente simples, pero complejas en la manifestación de sus significados sociales y culturales, asumiéndolos como actos significativos complejos. (Pavía, 2000, 45).

Pero el juego no es un objeto que está ahí, esperándonos para que lo describamos y clasifiquemos; para el propósito de otorgar un marco teórico al estudio sobre las prácticas pedagógicas en la gestión de la convivencia en los recreos, sólo se puede recurrir a quienes

practican esa recreación, es decir los estudiantes y el personal adulto que lo supervisa. De estos actores debemos tener en cuenta y no omitir sus intereses, sus necesidades, y con el significado que para ellos tienen ciertas prácticas cotidianas, como se ha señalado anteriormente; jugar es un acto voluntario e intencional, que se busca y que se acepta en la medida que satisfaga determinadas necesidades, "[...] si no somos capaces de comprender el carácter especial de estas necesidades, no podremos entender la singularidad del juego como forma de actividad" (Vygotski, 1991, 156).

2.9. El patio y su ocupación para el recreo.

2.9.1. Aspectos generales.

A los adultos comúnmente les sucede que cuando dicen “la escuela en que hice mi primaria”, lo primero que viene a la memoria, no es el organigrama, tampoco las materias del aula; lo que normalmente sucede es que se recuerda a los compañeros/as y a uno que otro adulto (profesor/a, asistente o directivo), pero sobre todo el frontis del establecimiento y ciertos rincones queridos. Entre las variadas interpretaciones, la escuela es también un sitio con sus atributos simbólicos y materiales, un escenario que condiciona y contiene; al mismo tiempo, no se puede negar el impacto que están experimentando las tecnologías de información (TICs) al ser usadas en educación: la televisión educativa, Internet, los cursos a distancia, etc., le disputan a la escuela la exclusividad de la enseñanza, mientras ponen en duda la necesidad de su existencia para que se produzca el encuentro educativo. (Buxarraís, 1997 et al).

Ahora bien, en la vida cotidiana en las instituciones educativas, adquiere interés pedagógico el análisis de los espacios físicos que ofician de soporte material a la permanencia en la escuela, descritas como sedes por Giddens (1995, 32), lo cual sirve para evocar una

región física con fronteras delimitadas que encierra y a su vez se convierte en escenario de un conjunto de interacciones sociales peculiares.

El patio de la escuela es un espacio mencionado por distintas voces, algunas veces contradictorias entre sí, desde enfoques tan disímiles como la pedagogía y la salud, la arquitectura y el urbanismo, la antropología y la sociología, la psicología y la psicomotricidad, etc.; es así como, según expresa el Premio Nobel alternativo de economía Manfred Neef, (1993, 40); "[...] una piedra tiene atributos distintos para un geólogo que para un arquitecto", las cualidades de un patio de recreo adquieren miradas distintas si el observador es un directivo de la escuela, un docente de aula, un Asistente de la Educación, un niño, niña, joven estudiante o su familia.

A pesar de las diferencias de las anteriores visiones, todas ellas coinciden en que se refieren a un espacio físico concreto; esta condición tangible del patio del recreo distingue de otras acepciones del término *espacio*, como por ejemplo *espacio publicitario*, *espacio radial y/o televisivo*, *espacio de tiempo* etc. Por otra parte, son muchos los espacios de recreo, entendiendo por ello el descanso y esparcimiento, que presentan fronteras líquidas entre lo real y lo virtual, sobre todo a partir del uso de nuevas tecnologías de información; entonces, es posible que la concepción actual de patio de recreo, y de espacio de descanso y esparcimiento general, en un futuro sea modificado por las transformaciones tecnológicas que producen las TICs, (Ortiz, 1996, 7).

Sin perjuicio de lo anterior, el espacio objeto de nuestro estudio es físico, concreto y tangible, entendido como soporte material de una situación cotidiana vinculada con el descanso y el esparcimiento; en tanto tal, ese espacio configura un escenario. Hablar de escenario es hablar de un sitio determinado, pero poniendo en primer plano sus atributos materiales y simbólicos, es decir, que una plaza pública se vive diferente a un patio escolar de juegos y que cada plaza y cada patio escolar de juegos, exhiben particularidades que los

diferencian, entre ellos, pero también con sus parientes más cercanos, como por ejemplo, un estadio de fútbol profesional. (Pavía, 2006, 42).

Por su parte, la elección del patio y su discurso escenográfico responde a motivos diversos; en primer lugar, a un compromiso con el derecho a la protección que tiene todo niño/a respecto de su integridad física y psicológica; y, en segundo lugar con la búsqueda de estrategias pedagógicas de los adultos a cargo de los recreos, para velar por el fomento a las relaciones de convivencia democrática y el juego infantil como un derecho. Ahora bien, ¿en qué sentido es posible hablar de carácter, cuando se hace referencia a un espacio físico determinado? Referirnos al conjunto de cualidades que caracterizan un escenario, al mencionar sus características, marcas, y peculiaridades, que lo distinguen y diferencian.

Dentro de la escenografía física del patio, es necesario estudiar si en el momento del recreo están presentes, como componentes de su carácter, el respeto, los derechos a la protección (física y psicológica) de los niños/as, a la virtuosa convivencia entre los participantes de dicho espacio-tiempo, y el juego de los estudiantes, en los establecimientos públicos de enseñanza básica. De esta forma, se podría formular las preguntas: ¿cómo forma la escuela pública básica a todos los niños y niñas para el ejercicio pleno de sus derechos, su protección física y psicológica durante los recreos, y al desarrollo libre de juegos en espacios compartidos, seguros, amplios y confortables?, ¿cómo el espacio del patio también permite una extensión de los aprendizajes de convivencia, practicados en el aula?

2.9.2. Nueva valoración del patio.

El patio es señalado por muchos docentes-investigadores como un lugar extra aula: por lo tanto, lo que allí ocurre queda fuera de su interés profesional más inmediato. Están además algunos obstáculos que son necesarios de reconocer para su superación en este objeto-lugar de la investigación. Uno de ellos es que “[...] tradicionalmente se ha estudiado el espacio escolar

a través de mediciones de superficies y de exigencias mínimas por número de escolares. No se ha contemplado con interés, frecuencia y rigor la dimensión cualitativa del espacio escolar.” (Santos, 2006b, 13).

Entre las obligaciones de controlar a los niños/as y las sugerencias de una práctica de no-intervención totalmente no directiva, son pocos los docentes investigadores que se entusiasman con el estudio de los patios desde la perspectiva de lo recreativo como aprendizaje social; es así como, cubierto por el tumulto, abunda el silencio teórico (Leif & Brunelle, 1978), referido en Pavía, 2005. Por otra parte, la mirada docente se destaca por su inclinación a observar, calificando lo que es pedagógicamente aceptable y lo que no lo es; el caso más extremo lo constituye la descripción de Linaza y Maldonado, (1987): “[...] existen maestros que entienden el recreo como el cajón de basura donde depositar comportamientos absurdos, inútiles y que interfieren con la actividad escolar seria”. Ello ayuda a entender en parte por qué los docentes-investigadores muestran tanto entusiasmo sólo por determinado tipos de juegos: los que evidencian alguna posibilidad de ser utilizados solo con fines educativos, o más bien de escolarización.

De la misma manera, otros estudios realizados por Tomé y Ruiz (1996) advierten sobre consideraciones vinculadas a las relaciones de poder que se generan en el desarrollo de los juegos infantiles durante los recreos, entre las que se destacan que a medida que avanzan los ciclos existe más separación entre niños y niñas; las niñas conocen más juegos que los niños, en tanto éstos juegan más concentrados en uno de ellos; cuando no existe pelota, el uso del espacio es diferente, pues hay más espacio disponible e interacción. Ello no es casual, puesto que obedece a que los diseños de distribución de los espacios escolares, que las zonas de recreo mantienen desde hace muchos años, inducen a un desigual reparto de estos lugares, que obviamente beneficia a los varones; por esto es mayoritariamente verificable en los recintos escolares de Latinoamérica, que a pesar de los consensos en torno a la igualdad de oportunidades en la educación, existen ciertas prácticas de las cuales no están ajenos los

recreos, los cuales convocan a la reproducción de conductas estereotipadas en niños y niñas que no facilitan la citada igualdad. Las niñas, en general, aparecen con más predisposición a mirar y a hablar que a moverse, replegándose a zonas seguras, cercanas a paredes, y similares; practican mayoritariamente juegos que no necesitan entrar en competencia con los de los niños.

Pero aún falta para que se otorgue a este espacio físico un lugar en el currículum y en la política educativa, en especial entre los profesores y arquitectos, puesto que a la pedagogía y la arquitectura les cuesta comunicarse; en la escuela hay sitios construidos y otros no edificadas, los cuales están en la mayoría de los casos muy diferenciados: para el reposo y para el movimiento, para jugar y para no jugar. Se enseña dentro de los edificios y no con el edificio, pese a que el espacio forma parte de un currículum silencioso y oculto de la escuela.

Es necesario que los investigadores en educación, preocupados por los derechos a la protección física y psicológica que tienen los estudiantes, a su desarrollo en armoniosa convivencia, y a disfrutar los juegos infantiles, se pregunten sobre qué relaciones existentes entre esas normativas y las a menudo evidentes desconsideraciones frente a las exigencias de diseño y mantenimiento de patios seguros, amplios y bien equipados. La mencionada localización señalada anteriormente no es aséptica, en la medida en que "[...] las distintas formas adquiridas por el espacio escolar, las políticas de construcciones escolares, los diseños arquitectónicos, han respondido a los planteamientos concretos de las administraciones educativas. Estudiando la evolución del edificio escolar, podemos observar su relación con dichas políticas educativas." (Domenech & Viñas, 1997, 46).

La arquitectura es el reflejo de una forma de desarrollo que tiene la sociedad, así como de las políticas públicas, especialmente cuando de obras para la educación se trata; se aboga por espacios-escuela como educadores en sí, que convoquen e incentiven el movimiento y la libertad, diseñados siguiendo una concepción definida de la educación para el presente y,

sobre todo, para el futuro, cuando los ahora estudiantes se integren a la vida ciudadana y productiva. Como dicen Cabanellas y Eslava (2005, 172): “[...] se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico”.

Ahora bien, existe cada vez más conciencia entre los profesionales de la arquitectura que un diseño modesto, al servicio de la pedagogía constructiva, redundará en mejores rendimientos; ello se explica porque en las sociedades en vías de desarrollo, debido a su grado más alto de desigualdad, la escuela está llamada a compensar las diferencias de origen socio-familiar, pudiendo incidir más enérgicamente en los resultados escolares, que en los países desarrollados. Esto señala que en los países en vías de desarrollo, incluso pequeños cambios (como la modernización del diseño), en los recursos de la escuela, pueden tener efectos dramáticos en el logro académico de los estudiantes. (Baza, 2009).

Se desprende de lo anterior que estas variables influyen más en el rendimiento de los alumnos, cuando se trata de niveles socioeconómicos bajos, lo que confirma que los indicadores de infraestructura y de tamaño de colegio en América Latina son estadísticamente significativos. Una revisión efectuada por Fuller y Clarke, (2003), sobre la base de más de trescientas investigaciones realizadas sobre sistemas escolares de países en desarrollo, permite apreciar que un porcentaje apreciable de éstos muestran una asociación positiva entre el respectivo insumo y los resultados obtenidos por los alumnos, una vez que se controla por su nivel socioeconómico; exponen dichos estudios que “[...] en los insumos asociados positivamente a resultados, la calidad de la infraestructura escolar, alcanza un 75% de importancia” (20).

Pero, es el espacio del patio de la escuela una de las herramientas con las que cuentan la docencia durante la jornada, por lo que es necesario visualizar la opinión de los pedagogos, titulados o no como profesores, cada uno desde el lugar que mejor conoce y más le afecta;

volviendo al caso argentino. Pavía, (2000b), defiende su “[...] injerencia en estos temas aduciendo que el espacio escolar es una de las herramientas con que cuentan los docentes y administradores de la educación para desarrollar su tarea cotidiana; también es un instrumento para los planificadores y los responsables de la política educativa” (8).

Sin embargo, para el autor de esta investigación, el análisis de un patio no puede quedar reducido solamente a los metros cuadrados construidos y a su equipamiento, pues se asume el planteamiento de quien señala: “[...] una escuela puede tener espacios exigüos, pero, en cambio, una pedagogía excelente. Freinet, Pestalozzi, Montessori, etc. no tuvieron, a veces, grandes ni excelentes arquitecturas y, a pesar de ello, desarrollaron pedagogías excelentes. Por el contrario, magníficos edificios albergan pedagogías más que deficientes” (Muntanyola, 1988, 8); asimismo, Pavía V. (2005) señala que: “Es un fraude a la sociedad pensar que el niño está bien escolarizado porque tenga un pupitre y un asiento en un aula cerrada”.

Se postula, entre otras necesidades para una buena escolarización, a los patios de recreo, pero dicha demanda entra en conflicto con las citadas recomendaciones de maximización del uso del recurso físico, correcta relación costo-beneficio y locales ajustados a requerimientos estrictamente imprescindibles; a pesar de la evidencia teórica, la realidad latinoamericana demuestra que no se ha contemplado con interés, frecuencia y rigor la dimensión cualitativa del espacio escolar, sino que tradicionalmente se ha estudiado el espacio a través de las medidas mínimas por alumno, es decir teniendo en cuenta la cantidad de espacio y no la calidad de dicho espacio.

Con todo, encontramos en el cuerpo literario sobre arquitectura educacional, posterior a la década del 70, el enfoque del alumno no sólo como receptor pasivo de un programa pedagógico, sino autor y promotor de una vida social dentro de la escuela, que se vincula con el medio externo y que incide en los resultados de aprendizaje. Esto se refleja en la importancia del rol de la arquitectura; así, se considera el espacio material, el edificio y sus

instalaciones como conformadores de un conjunto de condiciones que afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; por una parte, generan sensaciones, comodidad, peligro, potencialidad, carencia, y con ellas comprometen la facilidad o dificultad de los sujetos para encontrarse preparados frente a las del mundo escolar; la escuela es entendida entonces, como un sitio con sus atributos simbólicos y materiales, una escenografía que contiene y condiciona (Trilla, 1985, 7).

Así, se va definiendo a los espacios escolares como estructuras que forman parte y, a la vez, facilitan el desarrollo armónico de las actividades escolares; a grandes rasgos, se puede pensar que uno de los aspectos que facilitan el flujo de conocimiento, son las condiciones ambientales en la cual se desarrolla una clase. Se entiende actualmente que el aprendizaje es un proceso que sintetiza fenómenos que ocurren en el ámbito cognitivo y emocional en un individuo, pero pertenecen también al simbolismo cultural entre las personas, el cual es social; así, el aprendizaje ocurre en un situación social en la que hay muchas personas y actores involucrados.

2.9.3. La normativa del espacio físico.

Existe entre los investigadores de la educación el consenso de que la escuela, en su espacio físico el edificio, fue concebida con el fin de facilitar la disposición espacial del maestro y el control de los alumnos; se indica que es esa localización de la enseñanza "[...] la que da origen a una arquitectura especializada". (Pavía, 2001a); ahora bien, las normativas arquitectónicas para el diseño y construcción de establecimientos educacionales nos indican pautas, condiciones y criterios cuya elaboración y cumplimiento interesa particularmente, sobre todo a quienes valoran la escuela como un espacio de permanencia cotidiana de niños y niñas, incluyendo en ella el análisis de los espacios para recreos seguros, que convoquen a la convivencia y al necesario juego para el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, que

exista un adecuado acondicionamiento, entendiendo que ello no es sólo equipar el patio, sino que es diseñar e implementar el espacio en función de uno o variados usos que se determinen.

Si bien las publicidades políticas de transformación educativa en Latinoamérica muestran gran entusiasmo por aumentar el tiempo escolar, no demuestran el mismo interés en aumentar el espacio en las escuelas. En el caso del Proyecto Educativo Argentino, contemplado en el texto de la Ley N° 24.195, Federal de Educación, calificado de neoliberal por Pavía, (2005), muestra que, a los efectos de adaptar viejas escuelas a las nuevas demandas de la reforma educacional, se construyen aulas invadiendo amplios terrenos, inicialmente pensados como patios, así como también en el diseño de los nuevos edificios, las superficies destinadas al juego son insuficientes. (30).

En el caso de Chile, en la década de 1920, junto a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1924, comienza a generarse la idea de la importancia del espacio escolar, lo cual es parte del nacimiento del Estado Republicano, como responsable de la Educación, pero se asiste a un primer período al igual que en el resto de Latinoamérica definido como Funcionalismo Físico, que tiene sus fundamentos en el uso de dimensiones estándares, distancias visuales, ventilación, accesibilidad y circulación. La ejecución de esta política pública fue llevada a cabo por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, SCEE, organismo que durante cincuenta años estuvo a cargo de la planificación y ejecución de los planes anuales de inversión en establecimientos educativos de nuestro país, a través de un sistema constructivo tipo.

Esta mencionada orientación teórica se observa desvinculada aún de la praxis de la escuela, dado que la arquitectura escolar no se entiende del todo vinculada a la calidad de los aprendizajes, sino hasta la segunda mitad del siglo XX. Entonces, al igual que en otros países hermanos, ante la necesidad de impartir educación de forma masiva, se adaptaban las grandes viviendas como establecimientos educativos. En la década del noventa se optó por los

proyectos caso a caso; de esta forma, se facilitaba la implementación de la Reforma Educacional que motivaba un proyecto educativo en cada una de las instituciones educacionales; es así como se da cuenta de la transformación del binomio espacio–calidad que se relaciona directamente con los contextos socioculturales y las políticas educacionales que de ahí se desprenden, donde la infraestructura escolar tiene que dar respuesta y facilitar las políticas educativas, así como apoyar el proyecto educativo institucional que se plantea cada una de los establecimientos, a través de espacios diseñados en función de sus objetivos (Baza, 2009).

Ahora bien, si se busca la ecuación correcta de la relación costo-beneficio, en relación a los requerimientos estrictamente imprescindibles, ello no es fácil de establecer cuando se trata de un patio de recreo, a menos que se incorpore al análisis los aportes de las teorías y políticas de la recreación; así, por ejemplo, en el caso de la mirada recreativa, si en la normativa de arquitectura escolar se valora el uso óptimo de una instalación cuando su utilización supere el 80% del tiempo escolar disponible (Pavía 2000b 12, 30), el patio de recreo difícilmente alcanzará una valoración positiva, dado que la definición de su utilización se reduce a unos escasos minutos diarios de tiempo liberado, puesto que además el tiempo libre puede ser mal interpretado, en donde se desarrollan actividades ajenas a los supuestos objetivos exclusivamente cognitivos de la escuela.

Por lo anteriormente expuesto, se puede entender que una mejor ponderación del patio debería incluir la valoración de las actividades realizadas en ese espacio, y al espacio mismo, incorporando otras perspectivas de análisis; para ello, es necesario tomar en cuenta el surgimiento de aquella corriente que enriquece el programa arquitectónico pedagógico, revalorizando la importancia de los espacios de esparcimiento como parte fundamental para el logro de procesos de aprendizaje y de formación actitudinal, así como la ejecución de políticas de inclusión social. “La recreación es una actividad esencial en el crecimiento de niños y niñas, desarrolla en ellos potenciales, ayuda a la liberación de energía y a la formación

de valores y actitudes e incentiva la creatividad, condiciones fundamentales para una mejor formación y predisposición al aprendizaje” (Baza, 2009), cita que da cuenta de la expresión en Chile de esta nueva mirada desde la arquitectura al proceso pedagógico.

En este señalado movimiento arquitectónico, los espacios físicos se observan como el soporte material a la permanencia de los actores de los procesos educativos, puesto que en el manejo del espacio y del tiempo se propone a la escuela como un hábitat escolar; es decir, un espacio que facilite, además de los aprendizajes, la convivencia. Sin embargo, en el Sistema Educacional Chileno, hasta el momento de la elaboración de esta tesis, (la aclaración es por la reforma educativa anunciada por la actual administración de la Presidenta Bachelet; 2014-2017), para que una escuela logre financiarse con la subvención estatal, al menos debiera existir una matrícula del orden de seiscientos estudiantes, siendo entonces la superficie exigible, para cada uno de ellos, al menos de 2,50 m² x 600 cms., para el cumplimiento de la Jornada Escolar Completa (JEC); pero, “[...] en casos calificados por el Director de Obras Municipales, previo informe favorable de las respectivas Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y de Vivienda y Urbanismo, se podrá rebajar hasta en un 50% los estándares mínimos de patios para los niveles de educación general básico y medio y básico especial, que amplíen sus instalaciones para acogerse a la JEC”. (OGCU, 2013).

Lo anterior, nos muestra una realidad que se observa cotidianamente en Latinoamérica, en la cual el funcionario municipal respectivo, asesorado por empleados del gobierno central de los ministerios de educación y vivienda, está facultado para reducir estos espacios físicos para dar paso a la implementación de metas nacionales de reforma que buscan una mayor permanencia de los estudiantes en sus escuelas. ¿Habrán participado miembros de la comunidad escolar respectiva, en la elaboración de los informes favorables descritos en el anterior artículo normativo?, ¿en cuánto habrá sido ponderada dicha participación frente al criterio técnico de ingenieros (civiles y comerciales), arquitectos y constructores?, son preguntas que dan pie a otra investigación.

2.9.4. La prevención situacional en los patios.

Es probable haber observado a docentes o paradocentes de una escuela en patios reducidos y mal acondicionados, espacios resultantes de la disposición de las edificaciones en el terreno del establecimiento, con evidentes lugares inseguros, porque no permiten la visibilidad del adulto a cargo del recreo, ni tampoco la necesaria supervisión; espacios entre una pared y otra o peligrosos alambrados, no tienen otra alternativa más que prohibir que corran los estudiantes o a que jueguen entre muchos, pues se torna peligroso; es decir, que el hecho de jugar podría poner en riesgo a la integridad de los niños, niñas y jóvenes. Una buena calidad de vida para los estudiantes y los adultos que trabajan en los establecimientos escolares básicos, requiere tener en cuenta el estado y acondicionamiento del espacio físico del patio, pues “[...] la experiencia de la organización y de la gestión de la vida escolar cotidiana tiene más peso en la formación de los niños y jóvenes que los contenidos formales que intentan configurar su conciencia cívica.” (Pavía, 2000b, 8);

Todo proyecto educativo de calidad debe contemplar medidas de seguridad relativas a los espacios escolares, en especial referidas a los recreos, como forma de prevenir la violencia y agresiones, así como el acceso de personas ajenas a la escuela, evitando robos, diversas formas de delitos incluyendo el tráfico de drogas o el abuso sexual; en el contexto internacional, según Pereira et al, (2002), este propósito se ubica principalmente en los países anglosajones, principalmente EE.UU, acosado permanentemente por *shooting school* (violencia con armas de fuego), Reino Unido y Canadá, donde, desde los años 60, surgen estudios centrados en el análisis de la seguridad en los espacios de juego que incorporan a los patios escolares; dichas investigaciones han analizado los materiales empleados en la creación de los elementos de juego, evaluado los materiales de construcción de las superficies de los espacios y el análisis de los incidentes registrados en las escuelas; así, han tomado el liderazgo en la elaboración de normativas y la creación de instituciones dedicadas a velar por estos aspectos de seguridad.

Por su parte, el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, con el proyecto Barcelona Identidades, financia y acompaña procesos de intervención en patios escolares, a través de proyectos de transformación presentados por los propios equipos docentes de los centros a intervenir. Este programa también ha desarrollado seminarios especializados en el análisis de los patios, centrándose en valores como la convivencia, la autonomía o el respeto, y últimamente poniendo el énfasis en la transformación de estos espacios, teniendo en cuenta los aspectos más ecológicos; por ejemplo, a través de la incorporación de espacios verdes en los patios, con su materialización en el libro *Recuperamos los jardines escolares*, editado en el 2007 por Octaedro, en Barcelona.

Ahora bien, en el ámbito de la seguridad en los patios, los espacios físicos con defensas pasivas (rejas metálicas o vallas), muchas veces parecen más el recinto de una prisión que un lugar de juego y diversión, y ello puede tener efectos nocivos sobre los estudiantes; entonces, se deberá concientizar a los niños, niñas y jóvenes, a través de su participación en el proyecto de instalación, o en su mantenimiento y perfeccionamiento, de la utilidad de estas mallas que les otorgan protección; también la implantación de arbustos o enredaderas puede mitigar los efectos nocivos de las rejas, que se tornarían así menos visibles y contribuirían a la decoración de los patios. Por otra parte, según la recomendación de la Asociación para la Promoción de Seguridad Infantil APSI, dada a conocer por Pereira et. al (2002), es necesario aprovechar las ondulaciones naturales del espacio, y en caso de no existir éstas, es necesario crearlas, pues el espacio plano puede favorecer la agresión entre alumnos, porque el inicio de una lucha fácilmente percibido por todos los estudiantes, aumenta el problema, con la participación de amigos(as) y rivales que toman partido y se involucran directamente. Sin embargo, espacios demasiado aislados también están asociados a algunas prácticas graves de *bullying*; con todo las irregularidades del terreno y las verjas con arbustos permiten cambios en los espacios tornándolos más acogedores y seguros.

Respecto de las características de los suelos de los patios, ellos deben corresponder a las exigencias de las prácticas lúdicas y deportivas; así, la elección de un tipo determinado de suelo (tierra batida, cemento o alquitrán) debe ser fruto de una esmerada reflexión. Según la normativa chilena (OGCU, 2013), algunos requisitos de los suelos deportivos y también de los espacios de recreo son, entre otros parámetros, elasticidad y resistencia, capacidad de absorción de impactos, grados de rozamiento dinámico y adhesión, uniformidad de colores y ausencia de brillo.

En cuanto a los usos del patio durante las clases y en el recreo, (Molins-Pueyo, 2011, 4), nos ilustra que al revisar los artículos de la última década en las principales revistas de educación de España, solo muestran experiencias puntuales y aisladas, llevadas a cabo principalmente en patios escolares de centros de la educación infantil, con menor frecuencia en escuelas primarias y prácticamente inexistentes en la etapa de educación secundaria. Desde el punto de vista temático, muchas de estas experiencias se vinculan a la implantación de huertos escolares, sobre todo en los últimos cinco años, y a llevar a cabo experiencias vinculadas con áreas curriculares como educación física, matemáticas, ciencias sociales y educación artística.

Ahora bien, el mayor número de experiencias registradas se encuentra en el área curricular de educación física; las otras áreas que aparecen con más frecuencia son la de Matemáticas, que realiza un ejercicio de geometría a partir de la medida del patio escolar o las experiencias y los recursos presentados para enseñar matemáticas a partir de juegos y actividades de cálculo; el área de Ciencias Naturales, con la presentación de experiencias de observación de aves que concurren libremente al patio, en que también se realizan algunas intervenciones como, por ejemplo, la de elaborar y colgar casetas nido para los pájaros.

El otro ámbito que a menudo aparece es la de Ciencias Sociales, destacándose el monográfico de la revista *Íber* (número 30), que reúne una compilación de artículos que

reflexionan sobre la incorporación de juegos de simulación para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, en general, y la Geografía, en particular; también en este mismo ejemplar se documentan algunos ejemplos en que participan varias áreas curriculares en algunas intervenciones educativas en el patio, incorporando la recuperación de juegos de los abuelos y las abuelas en que hay participación del área de lengua, y educación artística. (Molins-Pueyo 2011, 6).

Asimismo, en esta revisión de los números de los últimos diez años, tan sólo se han encontrado documentados un par de casos en que se proponen intervenciones en los patios de centros educativos de primaria, para ser transformados en su composición; en uno de ellos, el de Pereira et al, (2002), se propone la disminución y la prevención de la violencia escolar por medio de un proceso de identificación de las necesidades del espacio físico del centro, proponiéndose el desarrollo de los cambios y estableciendo el plan de intervención de la arquitectura del patio, entre otras importantes medidas.

Para concluir, se debe analizar que la elección del patio y su discurso escenográfico responden a motivos diversos, uno de ellos es el compromiso con el juego como derecho; esta mirada entiende que la arquitectura es un lugar humano, no sólo un espacio geométrico, y que la importancia en la profundización en este tema radica en que los espacios abiertos también han de cumplir una función educadora, dado que en ellos los niños y niñas actúan de forma espontánea y autónoma, por lo que deben tener, estructuralmente, los elementos para la realización de actividades lúdicas de carácter formativo. Además, se concibe el proceso de formación en forma integral donde se privilegia no sólo lo académico, sino también se valoriza lo actitudinal, lo que se logra a través de actividades que se desarrollan fuera del aula, el patio entre otros. (Baza, 2009).

En definitiva, esta tesis, en función de las argumentaciones señaladas con anterioridad, adopta el planteamiento de que los nuevos requerimientos que la sociedad interpela a la

escuela, y que implican también una mayor flexibilidad en la concepción del espacio y el tiempo destinado a la formación, dando paso a la pedagogía de la diferencia, desde la pedagogía de la homogeneidad, reemplazando el aula concebida para un proceso frontal, discursivo y de clase marginal, por un espacio flexible y dinámico que facilita la interacción y el multiuso; igualmente, se aboga por que en el patio, donde se reconoce el derecho al juego de niños y niñas, también se produzcan las transformaciones necesarias para que esto ocurra. Entonces, el establecimiento dejará de estar centrado sólo en el aula, y surgen así los centros de recursos de aprendizajes, las mediatecas, las salas de informática, los lugares de encuentro, valorando cada una de las partes que en su totalidad constituyen el espacio educativo.

2.10. Hacia un modelo de gestión pedagógica de los recreos.

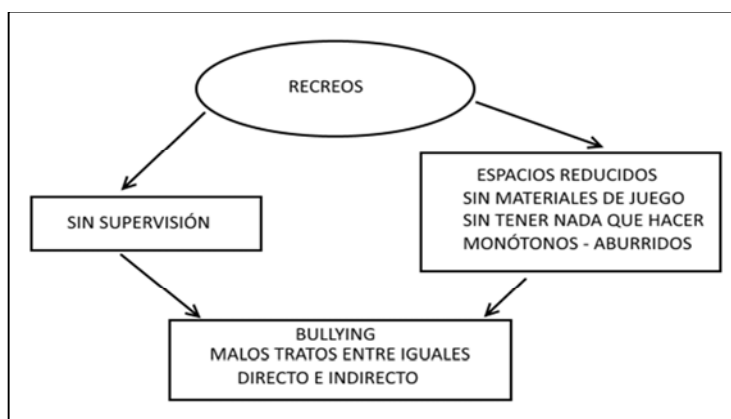
La supervisión, por parte de adultos, de los recreos, es un factor relevante para la seguridad de niños, niñas y jóvenes que participan de éstos; según un estudio en las escuelas inglesas realizado por Pereira et al, (2002), los recreos cuentan con una supervisión insuficiente, con un número de supervisores por niños que nunca excede la recomendada proporción de 1/50; por su parte, en las escuelas portuguesas esta situación es más grave, ya que alcanza una proporción de 1/100. “La ausencia de supervisión es una de las razones que pueden explicar el alto número de agresiones, violencia y el mediático *bullying* en los recreos escolares”. (Pereira et al, 2002). Según estos mismos autores, incrementar la supervisión puede ayudar a prevenir los malos tratos que afectan la convivencia, aunque esta medida aislada no es suficiente.

Eso sí que recurrir a la supervisión con la modalidad policíaca no es la mejor forma de reducir o prevenir las agresiones, la violencia y el *bullying*, ya que se trata de una práctica compleja que asume diferentes formas, algunas de las cuales no implican ningún contacto físico, como se señalara en subcapítulos anteriores de esta investigación. Estos comportamientos agresivos no son fácilmente controladas con la presencia de más adultos en

los recreos, pues la mayoría de las veces las manifestaciones psicosociales (rumor y chismes, exclusión y discriminación, entre otras) y/o virtuales, a través de la gran habilidad desarrollada por niños, niñas y jóvenes para la cibernética, no son observables por los supervisores adultos; otro factor que dificulta a supervisión de los recreos es el diseño arquitectónico de los patios, como se señaló en el subcapítulo precedente sobre esta temática.

En este mismo ámbito, “la calidad de la supervisión por parte de los adultos, de las relaciones cordiales entre supervisores y estudiantes, el acceso a equipamientos de juego están asociados a la reducción de los malos tratos entre escolares”. (Pereira, et al 2002). Es un hecho demostrado que, con la mejora de las relaciones educador/alumno, los niños tienden con más frecuencia a comunicar las prácticas de agresividad y malos tratos que sufren.

Figura N° 4. Los Recreos y el *bullying* en la escuela



Fuente: Pereira, et al (2002).

Ahora bien, de acuerdo a lo señalado en los subcapítulos precedentes de este marco teórico, los espacios de recreo se deben organizar en función de las necesidades para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, niñas y jóvenes; ello se puede resumir en espacio físico adecuado para el movimiento y la afectividad, contacto con la naturaleza, materiales diversos y acceso a juego; ser libres de poder experimentar y transformar el medio material e institucional, convivencia en grupo con los compañeros/as que se elija, etcétera.

Asimismo, cuando se evalué los recreos es necesario elaborar un proyecto de acuerdo con los recursos disponibles, objetivos precisos y movilización de todos los interesados, incluyendo la participación de la comunidad escolar; la planificación de estos espacios, de acuerdo a Pereira et al, (2002), pasa por la utilidad dada por los usuarios, por la concepción y objetivos del cuerpo directivo de la escuela, los adultos que estarán a cargo de la supervisión y, de ser posible, por la opinión profesional de los arquitectos.

Con la mejora de los recreos, se puede alterar los comportamientos de los niños niñas y jóvenes, estimulando con ello la práctica de juegos y relacionamientos que respondan a sus necesidades de desarrollo; el objetivo de integrar de manera plena a los estudiantes en este espacio de la jornada escolar se podrá conseguir si éstos tienen la libertad de explorar y transformar los espacios y los materiales.

Por otra parte, en los espacios de recreo existe un margen de riesgo que debe ser controlado y no eliminado, pues la probabilidad de que ocurran accidentes es permanente, aunque analizando luego de ocurridos se concluirá que muchos de ellos podrían haber sido perfectamente evitados, pues la mayoría ocurren por la deficiente organización del espacio de juego y de las condiciones de seguridad de los equipos fijos o semimóviles (barras fijas, cuerdas suspendidas, estado de las superficies de impacto, etcétera), que no siempre cumplen con las normas de seguridad requeridas ni con las debidas inspecciones periódicas, Pereira et al. (2002).

Así, un primer objetivo importante en la intervención de los recreos es proporcionar una gran diversidad de propuestas de organización de espacio de la jornada escolar, de manera tal que se articulen centros de intereses flexibles que mantengan a los estudiantes motivados en actividades de interés individual o de grupo. Para ello, es estratégico identificar la naturaleza de los juegos de los niños, niñas y adolescentes; ello requiere de observación acuciosa y permanente de dichas actividades (policías y ladrones, el fútbol, la comba, solo

pasear, chatear desde sus celulares, etc.), y es una labor fundamental para que los adultos a cargo de la supervisión conozcan mejor a los estudiantes a partir de situaciones informales.

En tanto, dicha intervención para mejorar los recreos escolares pasa por cambios en el ámbito de los espacios exteriores y cambios en los espacios interiores, o la creación de los mismos cuando son inexistentes; por ejemplo, durante una parte del año llueve y los alumnos tienen que recurrir a espacios cubiertos y a veces, pese a la normativa vigente, las escuelas carecen de espacios cubiertos para jugar cuando el mal tiempo impide a los niños recrearse al aire libre; así al menos lo afirma Pereira et al (2002) para la realidad lusitana. También, las comunidades escolares adultas y locales pueden colaborar en la mejora de los recreos, en parte con mano de obra y con la contribución directa de materiales que sean necesarios tales como cemento, arbustos y otros elementos; esta forma de autofinanciación, aunque sea insuficiente, es importante para el involucramiento y la responsabilidad conjunta del mayor número de sujetos en el proceso; solicitándose el resto a financiaciones externas a la comunidad educativa local (municipios, gobiernos regionales, fundaciones, etc).

Por otra parte, como se ha indicado previamente en esta investigación, la existencia del conflicto es una realidad que acompaña, en distintos grados de intensidad y de visibilidad, el desarrollo de la sociedad y de las personas; por lo tanto, una estrategia orientada a educar en y para la vida, debiera fundarse en este dato: los conflictos existen y son cercanos a cada una de las personas. Por la propia naturaleza y por la variada manera de expresarse en la vida de las personas, existen dos formas de abordar conflictos: una, desde una posición controversial, que busca satisfacer las necesidades e intereses en disputa a costa de la insatisfacción de otra persona, la otra que busca generar los acuerdos en que todos sientan que ganaron (MINEDUC, 2000a).

Asimismo, Cascón, (1997), nos señala la necesidad de abordar, de una manera constructiva y educativa, el gran número de conflictos que se originan durante el recreo;

propone educar en el conflicto buscando espacios en los que los estudiantes y los adultos a cargo de ellos –profesores o asistentes– preparen y desarrollen herramientas que permitan abordar y resolver los conflictos del patio con mayor creatividad y satisfacción. Convivir en la diversidad en un recreo implica conflicto, pero éste no debe ser equivalente a violencia; el desafío es cómo aprender a enfrentar y resolver conflictos de manera constructiva en el espacio del recreo, con todas las singularidades de éste.

La intervención del conflicto entre los estudiantes, durante los recreos, no puede asumirse sólo por los centros educativos; es necesaria una visión ecológica y un compromiso amplio y unánime de los diversos agentes sociales; esto puede llevarse a cabo a través de programas pensados para las familias que impliquen al profesorado y a otros agentes sociales de los recursos comunitarios como los servicios sociales y de salud. Se trata de lograr, mediante distintos medios, que el trabajo que se está llevando a cabo en los centros pueda tener mayor continuidad, apoyo, formación, convergencia de mensajes y contenidos educativos.

Es en el contexto anteriormente descrito que el rol y la competencia de la *Pedagogía Social*, como la *Educación en Valores y de las Emociones*, de lo cual reflexionáramos en los primeros apartados del marco teórico de esta investigación, pueden tener protagonismo en la profundidad, continuidad y calidad de estos programas, implementando los contenidos a los que se ha hecho referencia y ejerciendo el papel de mediador y coordinador del conjunto de acciones y programas que se pueden llevar a cabo por diferentes instituciones de la comunidad ,en relación a la formación con valores positivos a los estudiantes.

Al comprender y aceptar que las políticas orientadas a la resolución pacífica de conflictos, debe considerarse como algo normal y parte del desarrollo, y por lo tanto debe ser incorporado a las prácticas pedagógicas; “[...] de la misma manera que las violencias se construyen en la dinámica de las relaciones sociales, existen procesos que hacen posible su

deconstrucción”, señalaba en una ponencia la vice-coordinadora del Observatorio de Violencias en las Escuelas de Brasil, Myriam Abramovay (2005, 11). Esta autora también indica que, antes de ponerse a pensar en estrategias y experiencias de superación de la violencia escolar culminadas con éxito, es fundamental llamar la atención sobre el hecho de que las medidas de fuerza no resuelven el problema de la violencia y de los actos incívicos, pues no van al fondo de la cuestión: los patrones de relación interpersonal.

Según ella, en vez de represión y control, las experiencias más logradas de superación de la Violencia escolar tienen como base común los siguientes puntos (Abramovay, 2003):

- Construcción colectiva de las estrategias y acciones para superar los problemas;
- Adopción de estrategias de integración de todos los actores escolares, creación de canales;
- Y espacios de expresión y diálogo, y apertura a la comunidad.

Por su parte, se pueden distinguir dos grandes tipos de estrategias que se han aplicado para prevenir la violencia en todo el establecimiento educativo, según sea si ellas han sido de carácter restringido o bien de carácter amplio; respecto de las de carácter restringido, los casos más emblemáticos son los aplicados en USA, con las estrategias de tolerancia cero, que expulsan al alumno que sorprenden en una pelea o llevando un arma, en atención a la seguridad de las escuelas.

Como contrapartida de esta experiencia en Brasil, donde en la década de los años ochenta e inicios de los años noventa, se produjeron diversos problemas de destrucción de recintos escolares, amenazas a profesores y alumnos, y violencia en las interacciones de los estudiantes, todo esto magnificado por los medios de comunicación. Frente a ello, el municipio de Sao Paulo preparó profesionales para desarrollar acciones preventivas en las escuelas y para atender solicitudes de ayuda, mientras que la policía de Minas Gerais implementó medidas de mejoramiento de la seguridad de las escuelas, optimizando el sistema

de iluminación, la seguridad del tránsito y del acceso a las escuelas y la limpieza de las paredes de las mismas. (Abramovay, 2005).

Respecto de las estrategias de carácter amplio, el énfasis se pone en el conjunto de factores que producen o que disminuyen las incidencias de los hechos de violencia; en este contexto, se han destacado cuatro elementos que interactúan para convertir a la escuela en un lugar más seguro y con una convivencia armoniosa, (Abramovay, 2005):

- La apertura a la cultura de los alumnos y de la comunidad.
- Un compromiso ampliamente asumido por parte del personal docente y no docente para incluir en su enseñanza y relación temas de comportamiento no violento.
- Relaciones potentes y positivas entre profesores, personal no docente y alumnos.
- Un fuerte énfasis de la escuela en desarrollo de los alumnos(as) como personas integrales, junto con el aprendizaje y trabajo académico.

Es parte de este marco conceptual amplio, producir acciones orientadas a la toma de conciencia entre los directivos sobre los temas de los actos violentos y el fomento de una sana convivencia, tanto entre estudiantes como entre éstos y los profesores y otros empleados de la educación, e impulsar programas relativos a las culturas de la juventud, sexualidad y drogas, entre otros temas, dirigidos al equipo técnico-pedagógico de la escuela y a otros actores de la comunidad educativa. .

También el proveer un buen cuidado de las condiciones físicas y aseo del establecimiento, con buena ventilación e iluminación, adecuar espacios para actividades de esparcimiento, ayuda a generar buenos climas escolares; igual importancia tiene el desarrollo de un sentido de pertenencia a la escuela, incorporando la participación de toda la comunidad escolar. Lo anterior es porque los currículos, junto a las actitudes de los adultos, que apuntan a enseñar a los estudiantes habilidades pro-sociales, se basan en la creencia de que el comportamiento violento se aprende a través de modelos y reforzamiento, y que estos mismos

procesos pueden ser usados para enseñar a los niños la no violencia y a convivir con respeto. (Abramovay, 2003).

Asimismo, se han instituido programas de resolución de conflictos entre compañeros y se han acumulado datos que muestran que los programas de resolución de conflictos reducen castigos disciplinarios, mejoran el ambiente escolar y aumentan la autoestima, confianza y responsabilidad de los alumnos que pasan por el entrenamiento. Pero una estrategia preventiva no puede excluir de por sí un efectivo apoyo policial, sobre todo en los colegios ubicados en barrios vulnerables, que permita la confiscación de armas en la escuela, como las medidas preventivas respecto a drogas y abusos sexuales, tanto dentro del recinto como en sus alrededores; dar prioridad a la vigilancia y supervisión en las horas de entrada y salida. (Abramovay, 2003).

En otro ámbito, de acuerdo a la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de Naciones Unidas (1999), una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados, entre otros, en el respeto a la vida y el fin de la violencia; también la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. Ninguno de estos temas es ajeno al quehacer educativo, pues la misma Declaración afirma en su artículo 4° que: “[...] la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz” (ONU, 1999, 4); entonces, teniendo en cuenta este marco de acuerdos internacionales en educación por parte de la ONU, así como a la luz del enfoque ecológico-evolutivo y lo señalado en los subcapítulos precedentes de este marco teórico, pueden derivarse las siguientes prácticas para el abordaje pedagógico de los recreos:

1. Estructurar díadas armónicas: Con la finalidad de fortalecer aquellas relaciones que se considera débiles y optimizar los vínculos con todos y cada uno de los escolares, sin distinción alguna, el adulto supervisor de los recreos debe permanentemente evaluar

cómo es su relación con los estudiantes que concurren al recreo, en términos de afecto, comunicación, respeto mutuo, junto con el control de la disciplina.

2. Conocer las etapas de desarrollo de los estudiantes: El adulto supervisor del recreo en todo momento debe conocer las características de la etapa evolutiva que viven los estudiantes que participan del recreo, en cada área de su desarrollo: física, cognitiva, afectiva, moral, social y sexual; ello demanda un proceso permanente de actualización de sus conocimientos.
3. Conocer el ámbito de convivencia del grupo familiar: El supervisor debe tener presente las condiciones del microsistema familiar donde transcurre la vida de los estudiantes que debe supervisar en sus recreos; conocer sus vivencias en términos de la interacción con la familia que comparte su hogar, son elementos clave para comprender los procesos que ocurren en la escuela y en particular durante los recreos; enterarse a través de las expresiones como juegos, gestualidades, dibujos o *graffitis* regulados, conversaciones en que se garantice la confidencialidad, y generar las circunstancias adecuadas para la intervención con los padres o apoderados, es posible mitigar las dificultades que presenta el desarrollo del niño o niña, como estudiante o persona. La prevención de eventos relacionados con violencia intrafamiliar o el abuso sexual de menores tiene una buena oportunidad en esta labor de auscultación de información, pero ella requiere de un entrenamiento específico, donde el estreado cumpla con el importante requisito de predicar con el ejemplo respecto a su convivencia familiar.
4. Mantener un equilibrio de poderes: En toda relación existe un poder, en la relación adulto supervisor-estudiante que participa del recreo también lo hay, pero a la luz del enfoque ecológico, cada uno en sus roles; en este ámbito, por más pequeños que sean los estudiantes, tienen derecho a elegir sus representantes y estos deben ser respetados

por el supervisor; por ejemplo en los juegos de fútbol el orden de quien tiene el balón, o los turnos para la mesa de pimpón, es conveniente que sea determinado por los estudiantes y el supervisor actuar como ministro de fe, o bien evitar que se impongan intereses de los niños (as) mayores.

5. Mantener relaciones sostenidas en el tiempo: El Enfoque Ecológico propugna la importancia de mantener los vínculos regulares y permanentes con las figuras significativas del entorno, entre los que debemos incluir al adulto supervisor de los recreos. En consecuencia de esto, es importante que de un año escolar a otro, los y las alumnos/as, preferiblemente, avancen en compañía del mismo supervisor.
6. Conocer y sistematizar la acción pedagógica de los adultos supervisores que efectúan durante los recreos, valorando este espacio-tiempo en su real dimensión, interviniendo con nuevas propuestas en cuanto al desarrollo de valores en los estudiantes, como a la autogestión de su emocionalidad, así como la incidencia de una buena gestión de un recreo en resultados académicos cognitivos cuantificable. Para introducir esta labor es que se ha desarrollado este marco teórico de esta investigación, la cual es probable que una vez realizado el trabajo de campo arroje resultados que oriente las profundizaciones que realizarán futuras investigaciones, sobre estos aspectos de este espacio-tiempo, tan valorados en la vida escolar de nuestra propia niñez, y su relación con el trabajo de aula.

Por otra parte, si aceptamos como válido que a mejor clima educativo, mejores resultados académicos y entendemos que este clima se debe dar tanto en el aula como fuera de ella, dentro del horario lectivo; en la escuela, el segundo escenario importante son los propios patios, particularmente la actividad en ellos, durante los recreos, de allí la necesidad de mejorar la gestión de quienes están a cargo de este espacio-tiempo, que en Chile en las escuelas públicas son los Asistentes de la Educación, debido a la normativa señalada en el

Capítulo *Antecedentes y Contexto*, destacando que también ellos realizan actividades que son pedagógicas dentro del conjunto de sus labores, durante esta parte de la Jornada Escolar.

Además, se debe considerar que una dimensión de la persona que refleja el efecto del proceso de socialización, es su comportamiento motor, y a partir de él la ocupación y uso del espacio disponible, el patio de recreo, en el cual en situación espontánea es fácil identificar a los niños solitarios, automarginados o tristes, siendo dicho espacio-tiempo-lugar, a diferencia del aula, un buen sitio para abordarlos, lo que para este estudio es de vital importancia.

Por su parte, Isabel Fernández (2001), señala un modelo de intervención respecto a las actividades del recreo, el que sugiere diversos aspectos a tomar en cuenta y que algunos de ellos se han abordado en profundidad precedentemente:

- a) El medio ambiente de recreo, es decir la ordenación arquitectónica, la decoración, el hábitat y su distribución y organización espacial y temporal; en definitiva lo que ya se señalara como prevención situacional;
- b) Las relaciones interpersonales, la amistad, las agrupaciones, las peleas, las relaciones adulto-alumno, los líderes y las relaciones de poder; es decir, la manera como se interrelacionan los actores del recreo; y
- c) La supervisión, la calidad y cantidad de personas supervisando, la formación, la intervención y la actitud de dicha intervención.

Ahora bien, en cuanto a la actitud del adulto a cargo de los estudiantes durante los recreos, debería priorizarse programas de educación en valores a través de la promoción del juego espontáneo en los primeros niveles de la escuela, debido a que en primer lugar estos estudiantes necesitan mayor protección, y porque es una fase donde ellos/as están con mayor disposición a lo lúdico no programado; esto también redundaría en reforzar las actitudes positivas que mitiguen la agresividad. Para su logro es necesario contar con la disposición de

todo el cuerpo directivo de la escuela, lo cual la mayoría de las veces no es así, ya que algunos docentes y directivos piensan que jugar es perder el tiempo, porque casi siempre los estudiantes terminarían peleando y enfrentados. (Bravo, 2009).

Dicho lo anterior, entonces es necesario trabajar con la dirección de la escuela el convencimiento del valor educativo del juego en el desarrollo integral infantil, lo que llevará a detectar, para tomar en cuenta, proyectar y planificar una cantidad de elementos que faciliten una actividad lúdica; “[...] el componente lúdico favorece el desarrollo de las capacidades y el equilibrio personal, potencia actitudes y valores, como el respeto por el derecho propio y de los demás aprendiendo a pactar, a llegar a consensos, a saber esperar, a discutir en vez de pelear”. (Casals & Defis, 2000).

También se debe tomar en cuenta que la realidad familiar de hoy de los estudiantes, niños, niñas y adolescentes requiere, por parte de los profesionales, técnicos y administrativos de la comunidad escolar, de un instrumental conceptual básico, para detectar necesidades de apoyo a nuevas estructuras familiares, por ejemplo las monoparentales, la inclusión de la emigración, la discapacidad, la diversidad sexual, consumo de drogas y la realidad de los adultos de los cuales dependen, como también de sus familia, en la inmensa mayoría fuera de la esquematizada familia biparental. Estas problemáticas requieren de intervenciones desde distintas disciplinas y especializaciones profesionales, por lo que se precisa de un manejo de la información de la red de apoyo público estatal y o municipal que pueda intervenir; pero la intervención educativa es indispensable para que sea posible un cambio real que, al menos, aminore las problemáticas y esto es de una complejidad mayor, sobre todo si lo pensamos desde el aporte que se puede hacer desde el recreo.

Las iniciativas relacionadas con las mejoras de los recreos son muy importantes para el desarrollo de los niños, niñas y adolescente; todo dependerá de la creación de una nueva cultura en el proyecto educativo de la escuela, que atribuya la debida importancia a los

espacios de juego exteriores en la vida cotidiana de los estudiantes. Esta transformación debe ser realizada y mantenida a lo largo de varios años, después de los cuales será posible evaluar las ventajas en estructuración motora, cognitiva y social de los estudiantes, correspondiendo siempre hacer un análisis de la situación, identificar cuáles son las necesidades del propio centro educativo, verificar quién es el que va a desarrollar y responsabilizarse de los cambios pretendidos, y establecer el plan de intervención en los recreos. (Pereira et al, 2002).

Concluye este marco teórico reiterándose que es necesario prestar una gran atención a los recreos en las escuelas, de manera que se conviertan en lugares donde los derechos democráticos de cada niño, niña y adolescente sean respetados, y no en los espacios donde algunos de ellos y ellas vivan los peores momentos de su vida escolar, al ser víctimas de otros u otras. El recreo puede ser transformado en una zona de calidad de actividad lúdica y aprendizaje; donde la supervisión de los adultos siempre debe existir, en particular en las escuelas de primaria, y ésta debe ser de calidad, contemplándose la animación y el apoyo a la iniciativa de los estudiantes de parte de toda la comunidad escolar.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño y enfoque metodológico.

El diseño y enfoque metodológico de esta investigación se basó en un estudio de tipo cualitativo y de carácter descriptivo, que permitiera comprender las prácticas ejercidas durante los recreos en los diferentes centros de educación básica o primaria, de carácter público, en relación a la labor que realiza el personal denominado genéricamente como Asistentes de la Educación. El objetivo ha sido buscar establecer los aspectos pedagógicos más importantes que puedan incidir en convivencia escolar y el rol que puede jugar este estamento auxiliar del cuerpo docente en dicha labor, en los patios, durante el transcurso del espacio-tiempo de los recreos de la jornada escolar.

Se define “investigación cualitativa” como el conjunto de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, que sean observables; además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresados por ellos.

La razón para utilizar este tipo de investigación se da debido al hecho que ésta permite recoger datos, analizando e interpretándolos mediante la observación de lo que las personas hacen y dicen; esto se refiere a que los significados, las definiciones, las características, símbolos, metáforas y descripción de las cosas, es subjetivo, y la naturaleza de este tipo de investigación es exploratoria y de composición abierta, en donde el investigador trata de comprender cómo una o más personas experimentan una situación determinada, (Pérez, 2009).

Sin embargo, esta perspectiva, que se podría identificar como fenomenológica, es decir, que comprende los sentidos y significados desde la perspectiva de los autores Taylor y Bogdan, (1994), aparece dotada de mayor coherencia con la investigación propuesta en esta tesis; asimismo, la importancia que tiene la metodología cualitativa en el contexto

educacional, cuya relevancia y frecuencia ha sido estudiada, por Sandin (2003) constituyendo una tradición relevante en la materia.

3.2. Tipo de investigación.

Como se señalara en el apartado anterior, la presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, indagando acerca de las actividades pedagógicas de los Asistentes de la Educación, en su gestión de la convivencia, durante los recreos en los patios de escuelas básicas públicas de Valparaíso.

Esta investigación también es de carácter descriptivo, transversal y fue desarrollada través de fuentes primarias; descriptivo, en la medida que lo indagado es la presencia y caracterización de las actividades pedagógicas desarrolladas por un estamento de soporte y asistencia al proceso pedagógico, en el contexto escuela; transversal, porque se observa la realidad en un momento dado, que fue el transcurso del año pedagógico 2014, la que caracterizará de algún modo el devenir histórico de actividades de los Asistentes de la Educación, pero la que se construye en este momento; finalmente, la referencia a fuentes primarias es adoptada en tanto se accede, principal y directamente, a los Asistentes, con el objeto de levantar información relevante para esta investigación.

Ahora bien, la mencionada opción de asumir el paradigma cualitativo implicó tomar posición en el contexto de la disputa en ciencias acerca de lo cuantitativo y lo cualitativo, pero se consideró que ella responde más bien a una racionalización del pensamiento metodológico, y que esta disputa parece ser más aparente que real, como lo indica Ruisánchez I, et al, (2004), "Entre los investigadores sociales no hay serias diferencias entre quienes observan sin pensar y quienes piensan sin observar; las diferencias más bien se refieren a qué clase de pensamiento, que clase de observación y qué clases de vínculos, si es que hay alguno, existen entre ambas cosas". La misma disputa lleva a cuestionar la validez de los resultados de los

estudios cualitativos, particularmente en ciencias humanas, generando como contrapartida el surgimiento de una serie de metodologías de investigación científicas que dan cuenta de la construcción y ejecución, de acuerdo a criterios científicos en el desarrollo de los mismos; es así como “[...] al igual que los métodos de medida cuantitativos, los métodos cualitativos también deben validarse. La validación de un método no depende de que éste sea cuantitativo o cualitativo, dado que validar consiste en verificar y documentar su validez, su adecuación a unos requisitos previamente establecidos”, (Ruisánchez et al, (2004)

Así, el diseño de una investigación cualitativa utiliza criterios comprensivos, incorporando todos los componentes que reproducen, mediante su discurso, relaciones relevantes, siendo requisito para ello saturar el espacio simbólico existente en el determinado contexto investigado; por esta razón, al ingresar en el contexto cualitativo, se hace a un espacio concreto, socialmente condicionado, multidimensional, abierto y contingente; también en estos estudios se incorpora la perspectiva subjetiva del investigador, por lo cual, más que de técnicas de investigación, se refiere a actividades de investigación social, (Ortí, 1999).

3.3. Límites de la investigación y conformación de la muestra.

El foco de la presente investigación, corresponde a establecimientos educacionales de nivel primario, es decir, que se preocupan de la formación básica de los educandos, entre los niveles primero al octavo, correspondiendo a edades entre los seis y trece años, idealmente, pero que en la práctica se extiende hasta más allá de los quince años.

Los cincuenta y tres establecimientos administrados por la Corporación Municipal de Valparaíso CORMUVAL, cuentan con una matrícula diferenciada, cuyos rangos fueron agrupados de la siguiente forma:

Cuadro N° 4 .Matrícula de establecimientos

Matrícula	N° Establecimientos
Más de 1000	3
Entre 700 y 900	6
Entre 500 y 600	8
Entre 300 y 400	7
Entre 100 y 200	26
Menos de 100	3

Fuente: Corporación Municipal de Valparaíso (2014)

De estos establecimientos y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se determinó una primera selección de las treinta y ocho escuelas de dependencia municipal que proveen de educación básica a la comuna, y que solo atienden niños y niñas sin discapacidades profundas; es decir, se excluyó a liceos que tienen enseñanza media, así como a los centros educativos especializados en educación diferencial, y también los que solo entregan educación para adultos; estas treinta y ocho escuelas básicas, durante el año 2014, representaron una matrícula 9.425 estudiantes y 676 Asistentes de la Educación (ver anexo 3, Cuadro N° 6 Características de Formación de los Establecimientos).

Para el universo señalado, se seleccionaron nueve escuelas básicas, las que durante el año 2014 contaron con una matrícula total de 2608 estudiantes, 243 docentes y 68 Asistentes de la Educación, y para dicha elección se siguió un modelo que integró cuatro dimensiones, a saber: por Nivel Socio Económico (NSE), Matrícula (MAT), género (GEN) y Antigüedad (ANT), generando una serie de cuadrantes destinados a entregar información general de las actividades pedagógicas ejecutadas, así como análisis diferenciados.

Ahora bien, respecto del NSE, es necesario considerar que la comuna de Valparaíso cuenta con una segregación socioeconómica, concordante con la distribución socio-espacial

de la misma, la cual se distribuye en tres grandes zonas, diferenciadas socioeconómicamente. En primer lugar, se encuentra la zona denominada Plan, que corresponde al centro de la ciudad, cercana al puerto y en la que se desarrolla la principal actividad económica de la comuna; en ella se ubican los establecimientos educacionales de mayor nivel socioeconómico. A continuación de este lugar, existe lo que se denomina zona “a medio cerro”, que corresponde a la articulación entre el plan y las colinas (características topográfica de esta ciudad), específicamente se refiere a las zonas intermedias en las laderas de cerros, en las cuales encontramos también un número importante de establecimientos educacionales, a los que acceden, fundamentalmente, personas de nivel socioeconómico medio bajo. Finalmente, se encuentran los “cerros arriba”, una tercera categoría de establecimientos educacionales, correspondiente al nivel socioeconómico bajo, que se establece geográficamente al interior de los cerros de Valparaíso, hábitat en el que viven las personas con ingresos precarios o realizan actividades económicas no formales.

Entonces, la categoría que mandató el diseño fue la de Nivel Socio Económico (NSE), ya que permitió establecer diferencias que aparentemente y a nivel de prejuicio, se instalan respecto de la prevalencia del fenómeno de violencia en las escuelas, el que ha sido desmentido por las cifras oficiales. De esta forma, se seleccionaron tres establecimientos educacionales por cada NSE, los que corresponderán a escuelas con diferente matrícula, siendo el caso uno, de matrícula igual o superior a cuatrocientos estudiantes; otro, con matrícula entre trescientos noventa y nueve estudiantes; y el último, de matrícula inferior a ciento cincuenta estudiantes. Esto sucede en la medida que la cantidad de estudiantes que cohabitan el establecimiento educacional puede ser un eje diferenciador en la cantidad de conflictos emergentes en los momentos de ocio y recreación, que son en los cuales preferentemente actúan los Asistentes de la Educación.

Por su parte, el espectro de posibilidades que presenta el sujeto de estudio -Asistente de la Educación- es también un espacio abierto, en tanto su amplia diversidad, por los bajos

requisitos académicos de ingreso para ejercer la labor, en particular, para los inspectores de patio, los que deben ser mayores de edad, y solo haber rendido la educación obligatoria, en Chile, Educación Media completa. Se debe señalar especialmente que éstos deben cumplir con requisitos especiales respecto a su probidad, pues el artículo 3° de la ley 19.464 señala inhabilidades para ejercer a quienes hayan sido condenados por delitos de pedofilia y similares, así como además “[...] deben acreditar idoneidad psicológica para desempeñar dicha función, sobre la base del informe que deberá emitir el Servicio de Salud correspondiente” (BCN, 1996).

De esta forma, se introdujo la diferenciación en torno al sujeto, que dice relación con los años de experiencia en el ejercicio del cargo, dado que cabe pensar que la mayor experiencia permite más capacidad de gestión de la convivencia en los recreos, en tanto se ha generado un repertorio de herramientas que facilitan la labor. También, para la selección de los nueve establecimientos que hacen parte de este estudio, se consideraron de acuerdo a la mayor representación de Inspectores de Patio, con mayor cantidad de años de ejercicio –sobre cinco años–, dado que lo que se persigue es la identificación de actividades pedagógicas de éstos, las que probablemente han sido desarrolladas durante el ejercicio profesional, pues no existe un plan de formación docente específico en la materia.

La representación de género, estuvo dada por cuatro entrevistados varones y cinco mujeres, en concordancia con que la mayor proporción de adultos responsables de los recreos se concentra levemente en el género femenino, especialmente, entre los Inspectores de Patio (todos Asistentes de la Educación); asimismo, de los nueve, tres de ellos son profesionales integrantes de las Unidades Técnico Pedagógicas (UTP), y también uno de ellos es director de una de las Escuelas investigadas.

Así, la distribución de casos fue la siguiente:

Cuadro N° 5. Síntesis para la muestra

NSE	MAT	GEN	ANT
Alto	+ 400	Femenino	+ 5 años
Alto	+ 150 – 399	Femenino	+5 años
Alto	-150	Masculino	+ 5 años
Medio	+ 400	Femenino	+5 años
Medio	+ 150 – 399	Masculino	+ 5 años
Medio	-150	Masculino	+ 5 años
Bajo	+ 400	Femenino	+ 5 años
Bajo	+ 150 – 399	Femenino	+ 5 años
Bajo	-150	Masculino	+ 5 años

Fuente: elaboración propia

La selección de los establecimientos escolares concretos, con los criterios señalados previamente, fue consultada al Sindicato de Asistentes de la Educación de Valparaíso (SITECOVA), el cual, además de tener una relación fluida con su empleador, la Corporación Municipal de Valparaíso CORMUVAL, otorgó las facilidades para acceder a las unidades educativas, manifestando un alto interés en los resultados de esta Investigación.

3.4. Técnicas de recolección de datos.

3.4.1. Análisis de documentación de las escuelas seleccionadas.

La técnica del análisis documental se inicia, de manera sistemática, hacia principios del siglo XX, y ha logrado un gran desarrollo en las últimas décadas, a raíz de la utilización de la informática y el análisis textual; las ciencias de la comunicación han utilizado mucho

esta metodología y, recientemente, ellas se emplean en el campo filológico. En didáctica de las ciencias sociales, en ciertos lugares, se ha trabajado con intensidad el análisis de los libros de texto, pero muy poco los documentos producidos por el profesorado y el alumnado.

El análisis del contenido documental persigue el objetivo del sentido latente que se puede encontrar en todos los textos escritos y otros documentos iconográficos. Debido a esto, en los análisis de documentos se puede diferenciar el análisis de carácter explorador, descriptivo y explicativo; asimismo se puede realizar el análisis según las fuentes, el objeto de estudio, los componentes léxicos, temáticos, simbólicos. En el caso de esta investigación, se realizó un análisis descriptivo que ayuda principalmente a contextualizar el objeto de estudio, las actividades pedagógicas de los Asistentes de la Educación durante los recreos, aportando datos estadísticos y también históricos de la Escuela, así como de incidencias en los recreos durante el segundo semestre del año 2014.

3.4.2. Entrevistas en profundidad.

3.4.2.1. Fundamentación.

Para la realización del presente estudio, se utilizó la técnica de entrevistas en profundidad, en la medida que ésta permitió hallar información que ha servido como retroalimentación, como el resultado de la circularidad interaccional entre entrevistador y entrevistado, a través del cual se determinó un análisis del orden constructo-comunicativo entre las partes; toda vez que en este tipo de entrevistas “[...] se establece como un wittgensteiniano juego de lenguaje, con una serie de actos de habla programados y con efectos previstos e imprevistos, pero también como un juego social en el que se despliega un largo repertorio de estrategias, transacciones y caricias, así como un buen número de resortes gestuales y proxémicos”, Alonso, (1999, 82).

Teniendo presente la pregunta directriz de esta investigación, junto con los objetivos y considerando los ejes estructuradores de la conversaciones con los entrevistados, donde no se contó con un cuestionario base tipo, dejando abiertos los espacios conversacionales emergentes para que se relacionaran con la investigación, esta técnica fue implementada para poder maximizar el carácter cualitativo referido previamente, en torno a las actividades de investigación social. En este contexto, la utilización de una técnica que permita levantar narrativas experienciales de los propios Asistentes de la Educación y la reflexión acerca de sus prácticas, permite un acercamiento que brinda la posibilidad de promover la integración de sus prácticas en la transformación y fortalecimiento de los espacios educativos en que participan; así, al decir de Sandin, (2003): “[...]la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. [...] la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”. Sin lugar a dudas, los Asistentes de la Educación entran en este contexto también.

En definitiva, se escogió este instrumento por la flexibilidad y dinamismo que lo caracterizan, lo que se puede entender de la siguiente forma: “Por entrevistas cualitativas en profundidad se entiende reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, éstos se dirigen hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, en donde el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas”. (Taylor y Bogdan, 1994).

3.4.2.2. Análisis de los relatos.

El análisis de los relatos obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad realizadas, tuvo como objeto levantar y construir contextos y sentidos, para lo cual se utilizó el Análisis de Contenido (AC), Navarro y Díaz (1999). El análisis inicial realizado a través de esta técnica fue construido de manera agregada, incorporando los diversos textos que emergen de los discursos de los nueve entrevistados, de cada establecimiento escolar señalado; en que todos ellos fueron analizados aditivamente, buscando dar cuenta de las situaciones comunes, tanto en términos perceptuales de violencia, de prevención, gestión y acción, en el contexto institucional. Ello, en la medida que “[...] las historias profesionales constituyen narraciones en torno a acontecimientos profesionales que más tarde se utilizan para formular preguntas o establecer inferencias sobre el grupo al que se hace referencia. Son útiles también para valorar la repercusión de las experiencias vitales y de formación en las prácticas profesionales”. (Sandin, 2003).

Ahora bien, para la codificación de las razones se utilizó el programa de análisis de textos Atlas-Ti, con el cual se determinaron las unidades de sentido presentes en el texto, que permitieron construir un mapa conceptual de razones interrelacionadas entre sí, que explican el sentido y las direcciones de las interpretaciones de los Asistentes de la Educación con respecto a las acciones que realizan en la gestión de la convivencia en los recreos. Se presentó especial interés en este análisis de las actividades que los propios Asistentes de la Educación consideraron de orden pedagógico. Entre competencias aplicadas están la prevención y gestión de los conflictos, con marcado interés en el desarrollo de valores y hábitos de convivencia sana con sus entornos. La codificación mediante unidades de sentido permite, además, la identificación de los elementos o discursos que son concordantes entre sí, que presentan zonas de agrupación de las opiniones, así como también de las posibles discrepancias u opiniones divergentes, constituyendo de esta forma un marco referencial del

territorio lingüístico en el cual deviene la conversación sobre esta temática por parte de sus actores.

Finalmente, con estos antecedentes obtenidos del análisis documental y las entrevistas en profundidad, se construyó el mapa discursivo presente en torno a las actividades pedagógicas de los Asistentes de la Educación, en particular de los Inspectores de Patio, en su gestión de la convivencia en los recreos, en los contextos socioculturales de la comuna de Valparaíso.

3.4.3. Registros de los Recreos.

3.4.3.1. Registro escrito de los recreos observados.

Autores como Kawulich y Barbara, (2006) definen la observación como "[...] la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (79); otros autores señalan que estas observaciones permiten al investigador describir situaciones existentes usando sus cinco sentidos, posibilitando una instantánea escrita de la situación en estudio. Asimismo, este tipo de trabajo de campo requiere una "[...] mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia". (Kawulich y Barbara, 2006).

También Kawulich y Barbara, (2006), habla de cuatro posibilidades de observación. De ellas comentaremos las más contrapuestas, a saber: "En un extremo está el participante completo, quien es un miembro del grupo que está siendo estudiado, y quien oculta al grupo su rol de investigador, para evitar interrumpir la actividad normal. Las desventajas de esta postura son que el investigador puede carecer de objetividad, los miembros del grupo pueden sentir desconfianza del investigador cuando el rol de investigador es revelado, y la ética de la

situación es cuestionable, porque los miembros del grupo están siendo engañados...La postura extrema opuesta del participante es la del observador completo, en la que el investigador está oculto mientras observa, o cuando éste se halla a plena vista en un escenario público, pero el público estudiado no está advertido de que lo observan. En cualquier caso, la observación en esta postura no es molesta y es desconocida para los participantes”.

En el caso de esta investigación sobre la observación de los recreos, para realizar un registro escrito de ellos, se utilizó una modalidad más cercana a la postura del Observador Completo; toda vez que en la mayoría de los casos sabían de dicha observación solo el equipo directivo de la Escuela, más aún, de dos escuelas solamente el director/a conocían de este registro. Finalmente, la observación se registró en recreos de horarios distintos y también en distintos días de la semana, en forma simultánea a las visitas a las escuelas para realizar las entrevistas en profundidad; el registro se efectuó sobre la base de lista simple de cotejo, validada previamente, la cual se anexa al final de esta tesis.

3.4.3.2. Video grabaciones.

Respecto de esta técnica, también se puede fundamentar en gran parte como una forma de registro escrito de los recreos. En esta investigación se ejecutó con cámara del tipo Go Pro, la cual permite una grabación discreta, en el sentido de no incentivar la actuación de quienes están siendo filmados. Sin perjuicio de esto, se consideró muy necesario garantizar el resguardo de las identidades de los estudiantes que aparecen filmados; para ello se hace uso de la técnica del mosaico en los rostros filmados, la cual permite que las imágenes salgan difusas.

Asimismo, en el caso de esta investigación se debe reiterar que los directores de escuelas donde se realizaron las filmaciones, autorizaron la ejecución de éstas, con el compromiso autoimpuesto del investigador en orden a resguardar las identidades de menores

y del establecimiento para evitar su estigmatización. Al igual que el registro escrito, se estimó efectuar los registros audiovisuales por escuela, en recreos de distintos horarios y días de la semana, toda vez que cada uno de estos representan momentos distintos en la jornada escolar; este último aspecto fue conocido por el investigador cuando efectuó las entrevistas en profundidad, las que se realizaron antes de los registros escritos y de los audiovisuales.

3.4.4. El focus group.

Es una herramienta que sirve para analizar y para confrontar la información; colabora en comprender la actitud de los participantes y su percepción de una intervención, lo que posibilita profundizar los análisis de resultados de entrevistas semi-estructuradas o en profundidad. El conversar en un grupo preguntas comunes de entrevistas individuales previas, permitirá al investigador lograr variados puntos de vista y percepciones que serán estimuladas por la interpelación entre los participantes. (ver anexo N° 8, guía *focus group*).

Toda vez que los actores que participan de un *focus group* son similares y, a la vez, diversos, permiten la construcción de un sentido colectivo acerca de los temas tratados, ya sea que exista acuerdo o no; ello, en la medida que el territorio reconocido en las entrevistas en profundidad, así como en los videos, comienza a obtener su morfología en la información mediatizada por los expertos, dotándola de sentido externo, con lo que se configura una mejor perspectiva de la realidad, la que confluye entre la construcción significativa de los actores que vivencian la experiencia, con la de posterior experiencia de quienes la analizan y construyen.

3.4.5. Comité de expertos.

Tras los primeros procesos de análisis de información, fue necesario hacer el levantamiento de las actividades pedagógicas, el que lógicamente no puede emerger de

manera completa y válida de los actores que fueron entrevistados, puesto que en su gran mayoría no se trata de pedagogos (salvo el Director y el Inspector General), así como también en la medida que son actores involucrados en la producción del texto intersubjetivo de la entrevista, careciendo de la objetividad necesaria para su determinación.

Es por ello que se realizó un análisis de segundo orden, el cual estuvo desarrollado por un Comité de Expertos (ver anexo N° 13 ronda N° 2) en temas pedagógicos, en particular en Convivencia Escolar, que han participado de las acciones desarrolladas por el Observatorio de Violencia Escolar en Chile, y que han sido referentes en la materia en los últimos años, tanto en Chile como en el ámbito internacional. Concurrieron a la conformación de esta instancia nueve profesionales de reconocida trayectoria, provenientes de distintas disciplinas.

Labor fundamental de esta comisión fue establecer, a partir de su formación académica y sus actividades pedagógicas y de investigación, desarrolladas en diversos establecimientos educacionales del país, aquellas actividades de los Asistentes de la Educación que se consideran pedagógicas y cuáles no, especialmente durante los recreos. Asimismo, dentro de las actividades que son reconocidas como pedagógicas, considerar aquellas que podían ser replicables en otros establecimientos, indicando si hay forma de complementarlas o transformarlas en la generación nuevas actividades pedagógicas.

Para el trabajo con este Comité de Expertos se utilizó una metodología basada en el método Delphi, pero con un foco cualitativo, es decir, sin la búsqueda de una significación estadística, sino de la comprensión cualitativa y observable. Es así como se aplicó un cuestionario sucesivo, en dos rondas, y tras el envío de ellas, se consultó acerca de cuáles de las actividades de los Asistentes de la Educación pueden ser identificadas como pedagógicas, o como posibles de convertir en pedagógicas. El comienzo de este ítem consistió en el levantamiento de los ejes discursivos que se obtuvieron del análisis de las técnicas previamente identificadas, con lo que se construyó un cuestionario inicial acerca de las

prácticas pedagógicas, las que fueron remitidas al comité de expertos, para su análisis y respuesta; las preguntas fueron abiertas y la instrucción correspondió a responder brevemente, sin límite de caracteres ni de referencias.

Luego, tras la sistematización y análisis inicial de estos resultados, se seleccionó entre aquellas que son más reiteradas por parte de los expertos, para un segundo análisis; enseguida, se generó un cuestionario con alternativas, las que referían a los resultados previamente obtenidos, sobre los cuales los expertos debían escoger, o bien anexar una nueva opinión bajo la categoría “otros”. La posibilidad de respuesta fue múltiple, pudiendo cada uno de ellos escoger todas las opciones que considerasen válidas, e incorporar adicionales. De esta forma, se permitió la identificación de los elementos que resultaban significativos en los propios discursos de los expertos, sin conocer su proveniencia, minimizando el efecto de liderazgo que ocurre entre los expertos.

3.5. Validación de los instrumentos.

En esta investigación se utilizará la modalidad de la triangulación, la cual pretende reforzar la validez de los resultados, especialmente cuando se busca que estos sean convergentes y válidos; ello, sin perjuicio que cada instrumento de recolección de información (pauta de observación no participante, temario de la entrevista en profundidad, guía del *focus group*), fue validado por la opinión de académicos liderados por Doctor en Psicopedagogía, que dirige el Departamento de Prácticas de la Universidad de Ciencias de la Educación, de Playa Ancha, Valparaíso, así como por su uso en investigaciones similares realizadas anteriormente por el autor de esta tesis.

Si los diferentes métodos que se utilizan para la elaboración de la información muestran idénticos resultados, mayor será la evidencia de su veracidad, y viceversa. En este contexto, la validez que la triangulación aporta a una investigación, la confianza en que la

información que se recoge a través de diversos métodos puede ser contrastada y comparada, pudiendo explicar con más propiedad los hechos investigados.

CAPÍTULO IV: CONTEXTO Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Contexto de la educación en Chile.

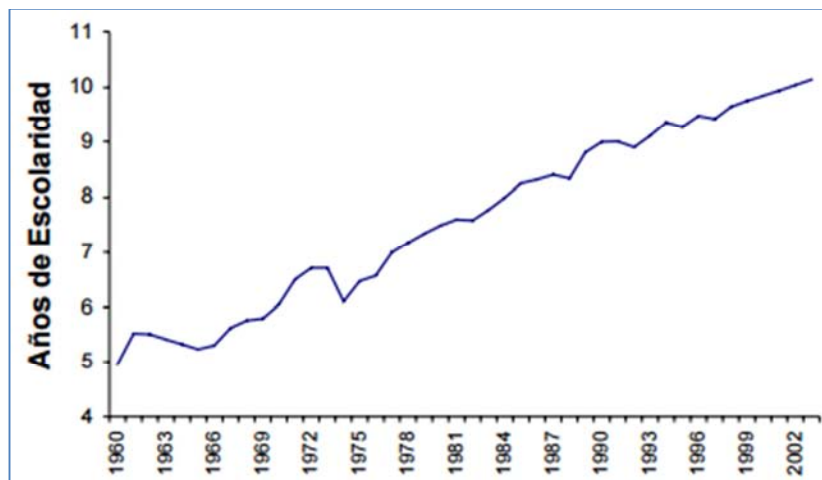
La actual configuración del sistema educativo escolar se fundamenta en las reformas implementadas en 1981, durante la dictadura de Pinochet. Éstas instauraron una política de elección en el sistema escolar y un esquema de subvenciones similar a lo que se conoce en la literatura especializada como sistema de *boucher*, así como la creación de pruebas estandarizadas para medir el rendimiento de los estudiantes como indicador de la calidad, entregado por cada establecimiento; a su vez, se realizó el traspaso de la administración de establecimientos fiscales a los municipios.

El sistema escolar quedó formado por cuatro tipos de colegios: los que reciben subvenciones -donde existen los de administración municipales y los de administración particular subvencionada- así como los financiados directamente por las familias que son los particulares pagados. Por otra parte, están los establecimientos que siguen siendo de propiedad del Estado, pero que están entregados a una administración delegada radicada en gremios empresariales; en estos se imparte educación técnico profesional y artístico simultáneamente a la enseñanza media de los estudiantes.

Sin embargo, se debe precisar que otras funciones del sistema educativo no se descentralizaron; entre ellas, el Ministerio de Educación (MINEDUC) mantuvo las responsabilidades de diseño curricular, determinación de horas y días de clases y recreos, así como la actualización y control de la normativa referente a las subvenciones. En definitiva, las normas pedagógicas o curriculares experimentaron cambios menores en el proceso de reforma. También se debe hacer notar que la participación en el proceso de reforma por parte de los educadores, profesores o funcionarios del sector, no tuvo un impacto significativo, (Larrañaga, 1994, 24).

Asimismo, es necesario señalar que hace cuatro décadas el nivel de educación de la población chilena era prácticamente la mitad del que existe hoy; estos considerables aumentos de cobertura educacional se deben, en gran medida, al crecimiento en las matriculas en educación primaria y secundaria, logrados principalmente gracias a la mencionada reforma de 1981; en éste ámbito se han alcanzado buenas tasas de cobertura para estándares internacionales. (Ver figura N°5).

Figura N° 5. Educación Promedio en Chile



Años de escolaridad de población mayor de 25 años

Fuente: Encuesta de Empleo de la Universidad de Chile, 2011.

A comienzos de la década de los 90, al fin de la dictadura, el sistema educativo presentaba logros importantes (altos niveles de cobertura, aumento de la escolaridad promedio y reducción del analfabetismo), pero también exhibía serias deficiencias en la calidad de la educación y la equidad de su distribución, junto con agudos problemas de gestión, debido a la situación de los profesores y a la reducción de los niveles de financiamiento de la educación (García-Huidobro, 1999). En ese mismo período se comienza a imponer el principio de igualdad de oportunidades, el cual pasó a ser el eje central de la política educativa, focalizándose en el aprendizaje. En éste se plantea la necesidad de introducir criterios de

discriminación positiva, es decir, asignar mayores recursos a quienes más lo necesitan, cambiando de esta forma el criterio de universalidad y homogeneidad de las políticas.

Junto con la aprobación del Estatuto Docente, se incorpora en 1995 del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED), otorgando un bono monetario a los profesores de los establecimientos de mejor desempeño. Complementariamente, el sistema de evaluación docente aplicado desde el año 2004, que en su primera versión evaluó a 3.700 docentes de primero a cuarto básico.

4.2. El sistema educativo chileno.

Actualmente, el marco institucional chileno sobre toda la educación está normado por la Ley 20.370, del año 2009, que establece la Ley General de Educación, en adelante (LEGE), la cual tiene un alcance definido en su primer artículo:

- “regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; [...] el deber del Estado de velar por su cumplimiento;
- fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvulario, básica y media; [...] y del proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educativas de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio”.

Esta legislación constituye a la educación como un proceso permanente de aprendizaje que debe cumplir con una serie de valores en la moral, la ética, lo artístico y físico entre otros, además del respeto en los derechos humanos y la convivencia, ya sean de origen socio económico, étnicos o culturales.

También, como norma general, se indica en la Ley 20.370 (2009), las formas de manifestarse de la educación, tales como:

- “La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.
- La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación.
- La educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona”.

El mismo cuerpo legal establece la obligatoriedad y la gratuidad de la educación hasta el nivel secundario, de manera que los padres cumplan con el deber de educar a sus hijos y fija un Sistema Mixto, incluyendo uno de propiedad y administración del Estado o sus órganos, que provee una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permite el acceso a él a toda la población y que promueve la inclusión social y la equidad y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, (Gobierno de Chile, 2009).

Al momento de escribir esta tesis, el 29 de mayo de 2015, fue promulgada la ley que pone fin al lucro, el copago o financiamiento compartido y con la selección del ingreso de alumnos/as en las escuelas y liceos que reciban subvención estatal, lo cual es parte de la

Reforma Educacional de la Administración de la presidenta Bachelet, en un plan gradual que permitirá al año 2018, que un 93%, hasta el nivel secundario, tenga educación totalmente gratuita, independientemente si el sostenedor es privado o público.

Ahora bien, más allá de todas las medidas tomadas, incluyendo la promulgación de la Ley General de Educación (LEGE) que reemplazo a la antigua Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), en lo esencial se mantiene en el país la política de elección de colegio. Es importante destacar que en la literatura especializada y entre los actores del sistema, como el caso de los estudiantes secundarios, esta ha sido objeto de importantes críticas y estuvo en la base de la llamada “Revolución Pingüina” del año 2006, que dio origen al proyecto de ley LEGE y el acuerdo político del gobierno con la oposición, para impulsar este cuerpo legal con quorum calificado en aquel entonces.

Respecto de los contenidos y la calidad de esta educación estandarizada, también es necesario señalar que al decir de Jaime Retamal (2015, 4, 25), “[...] los padres y apoderados en Chile temen otros tipos de educación, como la entregada por ejemplo en los llamados colegios Waldorf, y es así como ellos se preguntan: ¿Qué va a ser mi hijo si no queda en la Universidad? Por ahora, debe esforzarse en sus notas y prepararse bien para una buena prueba de ingreso; después tendrá tiempo para sí mismo, las emociones y el amor”. Entonces, nos encontramos con una educación demasiado centrada en el ticket de los exámenes; ticket para el mundo del trabajo y la producción, ticket del rendimiento en pruebas estandarizadas; ticket del sinsentido de una sociedad enferma, que esconde su propia socialización uniformadora, a través de lo que debiese ser lo más noble, como lo es la educación. “¡Miren que hablar de fines de educación, cuando de lo que se trata es de política, de economía!” (Naranjo, 2014).

Lo anterior no se debe interpretar como que la producción o el trabajo no sean importantes, pero entre casi una forma casi retórica de decir y casi sin serlo, pues cuando respecto al amor se habla de fines, es precisamente eso; sin embargo, muchas veces se cambia

la palabra amor por la de fines y la de fines por la de convivencia escolar, y la de convivencia escolar por la de clima escolar y la de clima escolar, al fin, como se ha hecho en Chile por la abstracta *otros indicadores de calidad escolar*, por cierto, los cuales tienen la menor ponderación en las pruebas estandarizadas de medición de la calidad educacional, (Naranjo, 2014).

Finalmente, para una mejor ilustración del Sistema Educacional Chileno, en el Cuadro 2 se lo puede observar. Éste sigue vigente hasta el término de esta investigación, sin embargo, se anuncian importantes cambios como una nueva institucionalidad educativa y el fortalecimiento de la Educación Pública, cuya administración, entregada hoy a los municipios, sería trasladada a corporaciones intercomunales, tal y como lo indican los Proyectos de Ley, actualmente en el Legislativo, a la fecha.

Cuadro N° 6 .El sistema educacional chileno

	Parvularia	Básica	Media	Superior
Modalidades	Existe una sola modalidad para la Educación Parvularia	- Educación regular - Educación de adultos - Educación especial	- Educación regular - Educación de adultos - Científica humanista - Técnica profesional	- Técnico superior - Profesional
Instituciones que imparten educación según dependencia	- Estatales (JUNJI, INTEGRAL) - Municipales - Particulares subvencionadas - Particulares privadas	- Municipales - Corporaciones - Particulares subvencionadas - Particulares privadas	- Municipales - Corporaciones - Particulares subvencionadas - Particulares privadas	- Universidades con financiamiento estatal - Universidades privadas - Institutos profesionales (privados) - Centros de formación técnica

				(privados) - Institutos de las fuerzas armadas y de policías de carabineros e Investigaciones de Chile
Fuentes de financiamiento de las instituciones	- Público - JUNJI - INTEGRA - Público vía subvención en los niveles menor y mayor - Municipal - Particular subvencionada - Privada - Salas cunas y jardines infantiles que pertenecen a empresas y organismos públicas y privadas	- Pública vía subvencionada - Municipal Particular subvencionada - Privado - Particular privada	- Pública vía subvencionada - Municipal Particular subvencionada - Privado - Particular privada	- Público vía aporte fiscal - Universidades con financiamiento estatal - Público vía crédito universitarios a los estudiantes - Todas las carreras e instituciones de educación superior debidamente acreditadas - Privado Instituciones de educación superior privados
Objetividad		Obligatoria	Obligatoria	
Cobertura	Neta 36,9% Bruta 44,0%	Neta 92,4% Bruta 106,1,0%	Neta 71,6,9% Bruta 91,6,0%	Neta 27,4% Bruta 38,3%

Fuente: Casen, 2006. www.mideplan.cl

Las escuelas y liceos del sistema mixto de provisión de educación que obtienen el beneficio de la subvención que el Estado otorga, tanto a los establecimientos municipalizados como privados, pueden hacerlo con un aumento por Índice de Vulnerabilidad (IVE); de

acuerdo al Decreto N° 196 promulgado el 03-10-2005, del Ministerio de Educación, que aprueba el Reglamento para realizar el cálculo del IVE, señala los requisitos para impetrar esta subvención aumentada, entre ellos que a lo menos el 15% de los alumnos de los establecimientos educacionales presente condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, MINEDUC (2015).

Ahora bien, el Índice de Vulnerabilidad Escolar, IVE, se calcula través de la aplicación de una encuesta a primeros Básicos y primeros medios, considerando variables como: Antecedentes de salud del estudiante; antecedentes de la familia y crianza del niño o niña; características de la vivienda y estado nutricional; características educacionales del estudiante. Es importante señalar que el I.V.E. es utilizado, en general, para la focalización de los programas y Proyectos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y el Ministerio de Educación y la consiguiente asignación de recursos; este índice es directamente proporcional al nivel de vulnerabilidad social y educativa del establecimiento de tal manera que, a mayor índice, mayor vulnerabilidad.

4.3. Subsistema de enseñanza primaria o educación básica.

La Educación Formal o regular que hace parte de la legislación, según la Ley 20.370 (2009), está dispuesta de la siguiente manera:

- Parvulario
- Básica
- Media
- Superior y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas

Para la educación básica, nivel al que pertenecen las escuelas que se han observado y registrado, la LEGE establece que, “[...] es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social,

cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidas en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal” (Gobierno de Chile, 2009). Su duración es de ocho años y para el ingreso de los niños a esta no se exige requisitos académicos previos, pese, a que tal como se indica, el Sistema posee un nivel previo, la educación parvularia. Solo se exige un requisito de tipo etario para su ingreso, tener como mínimo seis años de edad cumplidos; ahora bien, la Enseñanza Básica si se constituye como requisito obligatorio para el nivel siguiente, la Educación Media.

Los objetivos generales de la Educación Básica están establecidos en el art. 29 de la LEGE, “sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan enseñar al estudiante tanto en el ámbito personal y social como en el del conocimiento y la cultura” (Gobierno de Chile, 2009). En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena correspondiente a la Ley 20.370, 2009 (Gobierno de Chile, 2009).

4.4. Los actores del sistema educativo.

En el proceso educativo chileno se establece, legalmente, a un conjunto de actores que participan con un propósito común, que es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos, propendiendo a asegurar el pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de estos. Este conjunto de personas que expresan su adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno que debe permitir el ejercicio efectivo de los derechos y deberes

señalados legalmente, se le denomina Comunidad Educativa, cuyos integrantes, deberes y derechos se indican (resumidamente) en la LEGE de la siguiente manera:

- “Los alumnos y alumnas, que tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; [...] son deberes de los alumnos y alumnas brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a todos los integrantes de la comunidad educativa; asistir a clases; estudiar y esforzarse por alcanzar el máximo de desarrollo de sus capacidades; etc....
- “Los padres, madres y apoderados, que tienen derecho a ser informados por los directivos y docentes a cargo de la educación de sus hijos respecto de los rendimientos académicos y del proceso educativo de éstos, así como del funcionamiento del establecimiento, [...] son deberes de los padres, madres y apoderados educar a sus hijos e informarse sobre el proyecto educativo y normas de funcionamiento del establecimiento que elijan para éstos; apoyar su proceso educativo; etc....
- “Los profesionales de la educación, que tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo; del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa [...] son deberes de los profesionales de la educación ejercer la función docente en forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; etc.”.
- Los equipos docentes directivos, que tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen. Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; etc...
- Los sostenedores de establecimientos educacionales, que tienen derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de

acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley [...], y a solicitar, cuando corresponda, financiamiento del Estado de conformidad a la legislación vigente[...] son deberes de los sostenedores cumplir con los requisitos para mantener el reconocimiento oficial del establecimiento educacional que representan; garantizar la continuidad del servicio educacional durante el año escolar etc.”. (Ley 20.370, 2009); también son actores los Asistentes de la Educación, [cuya accionar durante los recreos es el foco de atención de esta investigación, por lo que se detallara más adelante su rol señalado por la LEGE]

4.5. El fenómeno de la violencia escolar en Chile.

La violencia en los establecimientos educacionales chilenos es un fenómeno transversal en el sistema escolar: a nivel nacional, el Primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, señaló que el 86.5% de los estudiantes y el 91,7% de los docentes declara advertir la presencia de la agresión en la convivencia escolar. De ellos, un 34,8% de estudiantes y un 51,5% de los docentes perciben la agresión como un hecho de alta frecuencia, todos los días o al menos una vez por semana. Los estudiantes que declaran haber sido agredidos representan el 44,7% (víctimas); los que declaran haber agredido representan el 38,1% de los encuestados (agresores), (Gobierno de Chile, 2006).

Respecto a los lugares en que ésta se produce, el mismo estudio señala que estos actos violentos ocurren durante los recreos, según un 67,9% de los alumnos y un 60,6% de los profesores consultados; en los pasillos y comedores un 47.8% de los alumnos y un 33.6% de los profesores lo afirmó; un 35.9% de los alumnos y un 25.8% de los profesores también manifestó que dichas agresiones se producen en los baños (Gobierno de Chile, 2006).

La agresión y hechos de violencia son un problema presente en todos los tipos de establecimientos del sistema escolar; por la multicausalidad propia del fenómeno, éste se

expresa de distintas formas e intensidad en cada tipo de colegio. Por ejemplo, en las escuelas municipales, la prevalencia de la violencia física es mayor que en las escuelas en particular subvencionada y privada; en cambio, en estos últimos tipos de colegios, aumenta considerablemente la violencia psicológica y la discriminación. También existe diferencia por los medios usados para desplazarse desde el colegio hacia los hogares, situación que puede influir para que se presenten agresiones a la salida de los establecimientos; éstas, en promedio, alcanzan el 49.7%, pero esta cifra se eleva al 61% según lo manifestado por los alumnos de los colegios municipales (Gobierno de Chile, 2006).

A esto se puede agregar el uso que se da a nuevas tecnologías, como el caso de celulares o cámaras digitales, que son usados para realizar y difundir videos en distintas formas, a través de internet, siendo los propios estudiantes quienes ayudan a la publicación en *fotologs* o en sitios *web*, para descargas de videos en *YouTube*, donde se puede ver gran cantidad de escenas de violencia en los colegios, como riñas, escándalos, agresiones entre alumnos y profesores, comentarios que aluden a la violencia o la fomentan, barras bravas de fútbol, estableciendo encuentros para organizar pelea; son algunas de las formas que más se pueden apreciar a través de la comunicación, que luego será difundida entre otros estudiantes, fomentando más violencia. Las amenazas o la frase “te esperamos a la salida”, también toma forma de mensajes en grupos de *chat* masivos, imágenes vergonzantes en redes sociales o *clicks* de “me gusta”, en fotos y videos ofensivos; en su formato *on line*, el hostigamiento se vuelve omnipresente y permite incluso agresiones anónimas, ya ni siquiera es necesario estar frente a quien se molesta, y la víctima puede revivir, una y otra vez, la humillación, gracias al registro que queda de la burla y a la masificación que alcanza por las redes sociales.

El *bullying* cara a cara tenía horarios definidos, sucedía en los recreos y/o a la salida de la jornada escolar, en los días de semana; con el uso de redes sociales, el acoso es constante, no reconoce ni tiempo ni espacio, se mete en casa de los niños, niñas y adolescentes, en el celular el fin de semana. Como se ha descrito anteriormente, los que se

burlan del otro pueden hacerlo de manera anónima, sin exponerse a sanciones sociales. Ello no solo amplía las consecuencias negativas para el afectado, también empuja a los otros a seguir acosando, porque no es fácil lograr un mecanismo de control.

En Chile, la Superintendencia de Educación, organismo de reciente creación, entre otras funciones tiene a cargo la recepción de denuncias sobre maltratos, y de evaluar las acciones tomadas por los establecimientos educacionales; desde su formación en el año 2012, este organismo tipificaba todas las denuncias bajo el paraguas del *bullying*, pero a partir del año 2014 esta situación cambió y es así como durante dicho año recibió ochenta y seis denuncias por Ciberbullying, de las cuales diez y seis derivaron en procesos administrativos, catorce fueron sancionados en primera instancia y dos están en proceso. El presente año 2015, hasta junio se habían ingresado cuarenta y siete casos; aunque ningún colegio ha sido efectivamente sancionado, la pena que podrían tener es un castigo económico con multas que oscilan entre los dos y los veintidós millones de pesos chilenos (31.500 euros aprox.), fórmula con la que en general el estado chileno considera que es posible poner freno a estos acontecimientos de violencia entre pares en las escuelas.

Todo lo anterior se da en un contexto de Chile donde el 72% de los escolares tiene un celular (teléfono móvil) con acceso a internet y el 93% tiene además un computador en su casa, según el estudio, realizado en noviembre de 2014, por el centro dependiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, (La Segunda, 2015); esta medición consideró a 7.825 estudiantes entre 5° básico y 4° medio de las tres regiones más pobladas de Chile, entre ellas en la que se sitúa esta investigación doctoral.

Asimismo, este estudio indica que en promedio, los jóvenes niños, niñas, adolescente y jóvenes chilenos dedican alrededor de cuatro horas diarias a chatear, navegar, usar redes sociales y ver videos; en definitiva, estos son sus espacios de exposición, interacción y validación social, y eso incluye los conflictos; es así como un 40 % de los estudiantes reporta

haber presenciado enfrentamientos entre sus pares en redes sociales y un 23% en plataformas como *ask*, mientras que solo un 12 % dice haberlo visto en la sala y un 9% en el patio del colegio; en tanto, frente a la pregunta ¿has sido molestado por internet, *wassap* o redes sociales?, el 29 % de los encuestados respondió positivamente; las razones con las que explican porque los han acosado son: por burlarse de algún compañero/a en 43%, porque siente que despiertan envidias 38%, o porque se consideran débiles en un 33 %.

En el mencionado estudio se comprueba una directa relación entre los niños, niñas, adolescente y jóvenes, que son objeto de *ciberbullying* y los que tienen menos satisfacción con su cuerpo, mayor sensación de soledad y falta de apoyo social por parte de adultos; se podría indicar que es lo de siempre, pero cuando se analizan los datos y efectos, se verifican los graves efectos del *ciberbullying* en la formación social y en el desarrollo de la autoestima, por más que algunos puedan pensar que se trata solo de algunos *mensajitos* sin mayor impacto.

Como una prolongación natural para las actuales generaciones altamente digitalizadas, las agresiones que comienzan en un entorno físico se extienden al ciberespacio, de manera que *bullying* y *ciberbullying* son fenómenos que se presentan de manera conjunta. A la luz de los resultados de otro estudio realizado, con una similar cobertura por la empresa VTR (2010), también se observa que las agresiones directas que se manifiestan en los espacios escolares, se trasladan al ciberespacio en una frecuencia y proporción muy similar.

Respecto de las plataformas tecnológicas que son utilizadas para realizar *ciberbullying*, los estudiantes afectados (un 8%) manifestaron que la agresión se cometió a través de páginas *web* diseñadas especialmente sobre ellos; en segundo lugar, los estudiantes identificaron como medio de agresión el envío de fotos vía celular y en tercer término, mensajes de texto; con certeza estas cifras deben ya haber variado considerablemente con la

aplicación del *wassap* y la masificación de los teléfonos móviles inteligentes denominados *smartphones*.

Si bien es cierto que las prácticas de hostigamiento, intimidación y violencia al interior de los recintos escolares han existido siempre, se deben agregar elementos novedosos que se hacen indispensables de resaltar, ya que junto con la masificación de las nuevas tecnologías de comunicación que posibilitan el *ciberbullying*, se registran y difunde viralmente el grado más fuerte de agresividad, también se encuentra la transversalidad de sexos y clases sociales. Es así como un estudio desarrollado el año 2006 en Chile, por la Universidad Alberto Hurtado, no encontró diferencias significativas en la frecuencia de conductas de intimidación entre colegios de distinto NSE, pero sí en el tipo de violencia ejercida (verbal/psicológica para colegios de NSE alto, y física para colegios de NSE bajo) (MINEDUC-UAH, 2006).

Sin embargo, lo más novedoso de esta investigación sobre el fenómeno, es que ha ido formándose gradualmente una conciencia en la sociedad que simplemente ya no tolera estas situaciones, ni las considera como *normales o propias de la etapa de crecimiento*, denominaciones que frecuentemente eran escuchadas en el pasado reciente, por lo menos hasta la década de los ochenta.

El *bullying*, como cualquier tipo de violencia en la escuela atenta contra el derecho de los niños/as y adolescentes a sentirse seguros en un entorno escolar socioafectivo positivo, afectando negativamente a su desarrollo psicológico y social, con alto costo en la convivencia y resultado académico en los establecimientos educacionales, con consecuencias importantes para el desarrollo a corto, medio y largo plazo para todas las personas que participan en el mismo; por ello es muy importante disponer de la información de las estrategias necesarias para poder prevenirlo y, una vez iniciado, detenerlo y ayudar a disminuir sus consecuencias emocionales, físicas y sociales en las personas afectadas. En Chile los programas de intervención frente a la violencia, drogas, *bullying* y otros que tienen su origen en el contexto

social en el cual los alumnos deben desenvolverse, son aún débiles y muchos de ellos están en el ámbito de las iniciativas que toman los docentes directivos o los sostenedores, mediante proyectos focalizados, con financiamiento específico.

La puesta en marcha de programas globales de intervención que incluyan estrategias para el conjunto de todos los subsistemas a nivel del establecimiento y del aula, además del profesorado, el alumnado y las familias, de trabajo conjunto, para conocer y tomar conciencia del ausentismo, la violencia, del *bullying* y drogas en las comunidades educativas, y proporcionar apoyo y formación a las víctimas, trabajar con los agresores y mejorar el clima escolar, requiere de un nuevo enfoque, conceptual, legal y de financiamiento, elementos que deben hacer parte de del mejoramiento de la Calidad de la Educación, con la cual se han comprometido las nuevas autoridades con el país.

No obstante lo anterior, durante el 2004 surge la iniciativa de evaluar la magnitud del fenómeno de la violencia escolar desde el Ministerio del Interior, en conjunto con el Ministerio de Educación, sobre la base de la Política Nacional de Seguridad Ciudadana; esto promueve la legítima sospecha en el mundo académico sobre la visión punitiva del fenómeno. En la justificación del estudio ejecutado durante el año 2005, y señalado al comenzar este capítulo, el Gobierno de Chile señala que pretende abordar el tema desde “[...] un enfoque preventivo y sustentado en el rol educativo de la escuela” Gobierno de Chile, (2006, 3); proponiendo que la escuela misma deba ser el principal gestor del cambio en pos de llegar a educar para la convivencia.

Los objetivos de este estudio fueron:

- Dimensionar y caracterizar los tipos de agresiones.
- Caracterizar la agresión en términos de: ¿Quiénes son los agresores?, ¿Quiénes son las víctimas? Y el tipo de agresión ejercida.
- Escenario en que se produce la agresión.

- Identificar la eventual relación entre la calidad de la convivencia escolar y las agresiones.

La muestra se compuso de 14.761 estudiantes, desde 7° básico a 4° medio, de los cuales 6.218 pertenecen a colegios con administración municipal, 6.802 a particulares subvencionados y 1.741 a particulares pagados; también se recogieron los datos de 3.670 profesores; corresponde a un estudio descriptivo, que trabajó con una confiabilidad del 95%; sin embargo, como sucedía con todos los instrumentos oficiales, no consideró al actor que se propone relevar esta Investigación: Los Asistentes de la Educación; asimismo, aunque por razones metodológicas atendibles, tampoco incluyó a padres y apoderados.

Los principales resultados del estudio fueron los descritos en el párrafo que inicia el Apartado de este capítulo; a esto se debe agregar y de acuerdo con los objetivos de la investigación que:

- El escenario de agresión más frecuente son los lugares de recreación y deportes, seguidos de la sala de clases; en tercer lugar están los pasillos y el casino del establecimiento; finalmente, aunque no menos grave por la agresividad de los hechos violentos, los baños.
- Tanto según los alumnos como los profesores, las agresiones psicológicas son las más frecuentes (96%), después están las agresiones físicas (83% alumnos y 61% profesores), y en tercer lugar la discriminación (52% alumnos y 31% profesores).
- La agresión se da con mayor frecuencia en el grupo de 10 a 13 años, es decir de 5° Básico a 1° Medio (finalización de colegios y comienzo de Liceos), quienes declaran que han padecido y ejercido en mayor medida los tipos más frecuentes de agresión (psicológica, física y discriminación).

- Con respecto a los indicadores socioeconómicos, las agresiones físicas se dan con mayor frecuencia en el bajo; caso de los establecimientos estudiados. (Gobierno de Chile, 2006, 3)

En otro momento, el Ministerio de Educación a través de distintos instrumentos ha concluido a partir de este estudio que existen Factores de Riesgo y Factores Protectores en el tema de la violencia escolar, (Mineduc, 2002a); los factores de riesgo son: la exclusión social o sentimientos de exclusión, la ausencia de límites claros, la ausencia de procedimientos de resolución de conflictos, la integración de pandillas identificadas con la violencia y el acceso al uso de armas. En tanto, los factores protectores identificados son: los modelos de interacción positivos y solidarios, liderazgo con participación y acogida, modelos colaborativos en la gestión de la convivencia y entre la familia y la escuela, grupos de pertenencia positivos; también las normas claras y significativas en el grupo social, aprendizaje y aplicación consecuente de procedimientos de resolución pacífica de conflictos, y el diálogo como herramienta en la interacción y resolución de problemas.

Paralelamente, en el año 2007 se dan a conocer los resultados del Segundo Estudio Nacional de Violencia Escolar, con una cobertura es similar a la primera versión, en él aparecen cifras muy distintas al primer estudio realizado por una empresa de estudios chilena; en cambio esta vez la investigación fue realizada por empresa especialista en estudios de mercado, lo que le resta credibilidad metodológica en el mundo académico. De acuerdo a lo anterior, se puede señalar que al menos se cuenta por primera vez con indicadores nacionales para los Asistentes de la Educación, puesto que fueron encuestados 996 de ellos, de todas las regiones del país y con diversos tipos de dependencias contractuales, considerando Asistentes vinculados a labores con estudiantes de 7° Básico a 4° Medio.

Los resultados señalan que los Asistentes, en un 71,2% calificaron la convivencia en sus establecimientos como buena o muy buena; mientras que un 20,9% la señalo como

regular y 4,1 como mala o muy mala. Respecto a la percepción de la frecuencia de las agresiones en su establecimiento un 37,62% la señala como Alta; en tanto como Media un 17,8%; Baja, un 25,7% y un 14,4% señala que no existen agresiones en su establecimiento (Gobierno de Chile, 2008).

Por otra parte, un 11,1% declara haber sido agredido en su establecimiento el año anterior; en el desglose según tipo de administración, se ubican en primer lugar los establecimientos municipales, a continuación y muy de cerca los establecimientos particulares privados y finalmente muy atrás los particulares subvencionados; en tanto, un 14% como promedio de los Asistentes encuestados, de los distintos tipos de establecimientos, señaló haber sido agresor durante el 2007; esta cifra es más alta que la declarada por los profesores tanto en este segundo estudio como en el primero. (Gobierno de Chile, 2008)

En otro ámbito del mismo problema, el año 2001 el Ministerio de Educación puso en marcha un Programa de Convivencia Escolar, concebido como una iniciativa de amplio alcance, que tenía como población meta a la educación Preescolar, Básica y Media; este Programa buscaba “[...] fortalecer la reflexión y el diálogo sobre la paz y el entendimiento entre seres humanos; ejercitar prácticas de prevención y resolución no violenta de conflictos; y estimular instancias de solidaridad, pertenencia y compromiso” (Mineduc, 2002a). En lo esencial, esta iniciativa aboga por estrategias cooperativas para abordar el conflicto; “[...] estas también denominadas integradoras, hombro a hombro o ganar-ganar [...] buscan solución que satisface e integra las necesidades de ambas partes. Las estrategias cooperativas están fundadas en relaciones humanas en que el otro se percibe como legítimo e igual.” (Mineduc, 2002a).

Estos postulados están en contraposición a que la cultura chilena está centrada especialmente en relaciones instrumentales y competitivas, es decir, la tendencia es resolver los conflictos a través de transacciones o de relaciones de poder; obviamente lo más frecuente

es que gane el más fuerte, el que tiene más poder, el que tiene más influencias y redes, el que tiene acceso a más oportunidades y medios materiales.

Considerando la definición inicial estrategia de resolución mediante el ganar-ganar, cuando se hace uso de la relación instrumental y competitiva no existe resolución de conflicto, pues se anula y se niega a una de las partes; sin embargo, se llama también a tener en cuenta que: “[...] la selección de estrategias no es pura. Es decir, no tienen que ser completamente competitivas ni completamente cooperativas. Las situaciones y contextos en que se dan los conflictos determinan en gran parte la elección del tipo de estrategia” (MINEDUC, 2000b, 11).

Este Programa contiene entre sus elementos más visibles los textos Guías para la resolución de Conflictos, de las cuales se han publicado tres versiones como material de apoyo para la convivencia escolar: dos para la Enseñanza Básica (una para los grados 1° a 4° y otra para 5° a 8°); estas Guías de Básica contienen aspectos conceptuales, orientación para el diagnóstico y algunas actividades para realizar con los alumnos. También existe una Guía específica para la Enseñanza Media, con aspectos conceptuales y recomendaciones prácticas (Mineduc, 2002b). También UNESCO ha invitado a su Comisión Nacional y al Ministerio de Educación, a crear una red de escuelas interesadas en llevar a cabo actividades y trabajos experimentales para desarrollar métodos y materiales didácticos relacionados con una cultura de paz y tolerancia (ONU, 1999, 4).

En el plano legislativo, el día 10 de agosto del año 2010, se ingresó al Senado de la República de Chile el Proyecto de ley sobre violencia escolar, presentado por un abanico transversal de Senadores; posteriormente esta iniciativa fue tratada en la Cámara de Diputados, donde el autor de esta tesis tuvo una intervención destinada a incorporar la visión de los investigadores en esta materia; es así como se realiza seminario que da como resultado

la publicación de libro editado por la Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha, UPLA (2010).

En dicho encuentro, así como en trabajo de la Comisión de Educación, todos los expositores coincidieron en la conveniencia de contar con una ley en la materia, pero que, a diferencia del proyecto que se presentó en el Senado, no se centre como aspecto principal en la aplicación de sanciones, control y fiscalización, sino más bien en un contexto de mejoramiento integral del clima escolar, el que determina un mejor rendimiento y calidad de la educación; finalmente la ley fue promulgada el 17 de diciembre del 2011, es promulgada esta ley, en la cual una buena parte de su espíritu punitivo original fue mitigado, en pos de generar climas de aprendizajes nutritivos.

Asimismo, la Agencia de Calidad de la Educación, otro organismo de creación reciente (2011) en Chile, al entregar los resultados del Sistema de medición de la calidad de la educación, Simce 2014, destacó la importancia del buen clima de convivencia escolar; en dicha ocasión, se señaló que es el factor que más influye en los resultados de aprendizaje de Lectura y Matemática. El secretario ejecutivo de dicha entidad estatal ha dicho que “[...] mejorar el clima de convivencia y la experiencia subjetiva de los estudiantes en la escuela es un bien y tiene el beneficio adicional de contribuir a mejorar los resultados de aprendizaje de todos los establecimientos educacionales, especialmente los más vulnerables del país”. (ACE 2014).

En otro ámbito, en la última década se ha venido generando una alianza intersectorial pública liderada por el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, como una de las respuestas desde la institucionalidad gubernamental chilena a las situaciones de violencia entre pares en los colegios, que ahora causan conmoción pública; desde ella se abordan conjuntamente las materias de la convivencia y la orientación en la prevención de la mencionada violencia, a través del diseño de la infraestructura, entre otros programas y en lo que se ha dado en llamar la Prevención Situacional.

Los conceptos de esta estrategia han sido incorporados paulatinamente a través del diseño de los establecimientos educacionales; es así como se obtiene un producto intersectorial entre el Ministerio de la Vivienda y Urbanismo, El Ministerio del Interior, la Fundación Paz Ciudadana, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Banco Mundial; asimismo, se diseña, imprime y lanza el Manual de Espacios Escolares Seguros en el año 2004. Con esta herramienta metodológica, tanto el Banco Mundial como el Ministerio de Vivienda y Urbanismo chileno, comienzan la capacitación de profesionales en el país y en la región. (Rau y Prosser, 2009).

En este documento, se señala que entre las principales problemáticas de riesgo situacional de las escuelas chilenas se encuentran:

- Espacios carentes de control social por parte de alumnos y/o docentes.
- Espacios que no cuentan con visibilidad y supervisión, tanto en recintos cerrados como en espacios exteriores.
- Espacios con usos inadecuados o falta de usos.
- Espacios sin equipamiento necesario para su uso o actividad.
- Sobrepoblación de estudiantes reflejada en hacinamiento en los recintos docentes y en el patio, principalmente.
- Espacios con obstaculizadores de desplazamiento que dificultan la movilidad y la accesibilidad universal a los distintos espacios” (Escuela Segura, 2004, 12)

Con posterioridad y con los cambios de orientación política de la nueva administración del país, basados en la 3ª Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, ENVAE, (2009), que señala las salas de clases y el patio como los lugares que concentran las agresiones entre estudiantes, se ha profundizado la denominada Política de Prevención Situacional que aboga por: “[...] diseños de infraestructura educacional [...] que contribuyan a una mayor sensación de seguridad y

control social de cada espacio, inhibiendo los patrones antisociales y aumentando la sensación de seguridad” (10).

Por otra parte , también el análisis de los climas de aprendizaje debe tener muy presente la tendencia a la naturalización de la violencia; en el caso de Chile, el fenómeno queda de manifiesto pues al analizar las ya mencionadas tres encuestas nacionales de violencia en el ámbito escolar, realizadas los años 2005, 2007 y 2009 (ENVAE, 2006, 2008, 2009), en las cuales se aprecia una disminución sostenida de la percepción de hechos de violencia en la escuela, mientras en las cifras oficiales de denuncia de casos de violencia, se aprecia un aumento considerable de las mismas. Esta situación puede ser explicada por múltiples razones, entre las que se encuentran la eficiencia de los Programas de Intervención por parte del Ministerio de Educación, en la instalación de la problemática y sus mecanismos de resolución; sin embargo, ello no es suficiente para explicar las bajas observadas en estas cifras, pues las políticas de convivencia escolar son relativamente nuevas, y los impactos en materias de cambios sociales y culturales, son de lenta evolución.

Por lo anterior, es que el supuesto deducido consiste en que estas variaciones se producen por que las violencias son consideradas como naturales en el espacio escolar, es decir, se ha naturalizado su presencia en las interacciones al interior de los establecimientos. Este supuesto, considera que el rol de los medios de comunicación de masas al informar acerca del fenómeno, han utilizado sus variantes más cruentas, o con efectos mayores, así se puede constatar diariamente en Chile como los medios presentan en el último tiempo suicidios por hostigamiento, agresiones con arma blanca entre estudiantes, y de estudiantes hacia profesores, los que obviamente son más mediáticos, por la conmoción que provocan, al ejemplificar el extremo al que pueden llegar este tipo de acciones.

Sin embargo, este mismo hecho, al ser abordado desde la respuesta a la noticia, y por lo tanto, al hecho mediático, por parte de las autoridades de los establecimientos, como

también de las autoridades locales y ministeriales, han ido instalando en la opinión pública la imagen que estos casos son los que deben interpretarse como violencia, y no las otras manifestaciones del fenómeno, que siendo menos mediáticas, de todos modos producen efectos tanto en quienes la ejercen, la padecen, o la perciben en cada establecimiento.

Finalmente, a juicio de este investigador en Chile se requiere dar un sentido de unidad concreto y práctico -sobre todo para los Asistentes, docentes y directivos- de todos los esfuerzos que la política pública ha ido orientando en estos años en vista a la mejora de la convivencia escolar; El marco para la buena enseñanza, El marco para la buena dirección, la Ley de Violencia Escolar, la Ley de Aseguramiento de la Calidad y los otros indicadores de calidad educativa, todos ellos, contienen elementos que tributan al mejoramiento del clima escolar, pero se necesita una dirección coherente que solo puede entregar un proyecto educativo país, aún inexistente, pese a los esfuerzos que significan las Reformas en curso de la actual administración.

4.6. Las escuelas municipalizadas, los recreos y sus patios.

El Sistema Mixto que opera en la actualidad en la provisión de servicios educacionales, obedece a criterios establecidos de la dictadura militar instaurada en Chile en 1973, que tenía por objetivo despolitizarla y permitir el ingreso del sector privado a su gestión o privatizarla, vía subsidios a la demanda, reservándose el Estado el control sobre los contenidos y su descentralización, proceso al que se denomina municipalización, con priorización para el Estado de solo la educación primaria, dejando la educación secundaria y superior como excepcionales, con acceso pagado por los que deseen ingresar, cuestiones a las que se da forma en las Directivas Presidenciales sobre Educación Nacional (1979) y que se tradujeran en la Reforma del año 1981, que dio origen a la LOCE, que se describiera precedentemente. Cabe destacar que, mediante el D.L.1-3.063 de 1980, se crearon las Corporaciones Municipales para administrar los servicios traspasados desde los Ministerios

de Educación y de Salud a los municipios; todas estas son organizaciones de derecho privado, sin fines de lucro, presididas por el alcalde correspondiente y con un gerente general en quien recae la representación legal de estos organismos.

Respecto a quien debe cubrir los recreos se debe señalar que mediante el Decreto N° 65, del Ministerio de Educación, publicado el 12.06.2002, que modifica el Decreto N° 453 de 1991, que aprueba la Ley 19.070, Estatuto de Profesionales de la Educación y que agregó la siguiente estipulación a la legislación educacional chilena, que detalla los horarios de aula, de recreos y los no lectivos para preparar las clases que tienen que cumplir los profesores: "La docencia de aula semanal de los docentes que se desempeñen en establecimientos educacionales que estén afectos al régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, no podrá exceder de las 32 horas con 15 minutos excluidos los recreos, cuando la jornada contratada fuere igual a 44 horas semanales. El horario restante será destinado a actividades curriculares no lectivas. Cuando la jornada contratada fuere inferior a 44 horas semanales e igual o superior a 38 horas semanales, el máximo de clases quedará determinado por la proporción respectiva", (Mineduc 2002c, 16). Además, incluye tabla que fija "[...] la proporción entre horas de aula, horas de actividades curriculares no lectivas y recreos", la que se agrega como anexo a esta investigación. (ver Anexo 1, Cuadro 2: Duración de los recreos).

Por otra parte, la legislación chilena, a la cual están sujetos los profesores que trabajan en el sistema público o particular subvencionado de educación, no permite que las horas de recreo contempladas para el profesor, sean destinadas a actividades curriculares no lectivas; el tiempo restante de la docencia de las 44 horas semanales de aula señalada más arriba (32:15 hrs.), deberá destinarse a actividades curriculares no lectivas, las cuales están detallan en qué consisten y no contemplan los recreos. "De esta forma, el legislador ha sostenido que el tiempo destinado a recreos debe ser considerado para los efectos de computar la jornada de trabajo del docente, no lo es menos que el legislador no lo ha calificado como actividad curricular no lectiva...Por consiguiente, el referido período de descanso, que es el recreo, no

podría ser destinado a la realización de actividades, que como las curriculares no lectivas, o el cuidado de la disciplina del alumnado, no importan un alivio efectivo del trabajo”. (DITRAB, 2003).

Entonces, los profesores que se desempeñan en escuelas con aporte estatal (parcial o total) están eximidos de hacerse cargo de los recreos, salvo que sean contratados solo para dicha función, lo que solamente sucede en los liceos, pues en este tipo de establecimiento la normativa obliga a contar con un inspector general que debe ser profesor titulado.

Respecto de los patios donde se desarrollan estos recreos, la normativa esencial de la infraestructura educacional chilena, se encuentra inserta en la Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones (OGCU), originada en la Ley General de Urbanismo y Construcciones, la que fue promulgada como D.L. N° 1.305, de 1975, año en que el país era gobernado por la dictadura de Pinochet; luego modificada por el D. L. N° 47 del 16-04-1992, esta vez con sistema democrático en marcha, y ha tenido sucesivas actualizaciones; la última de ellas el 13-12-2013, la cual en el Capítulo 5, Sobre Patios de Locales Escolares, en su artículo 4.5.7.- se especifica que “[...] los locales escolares, exceptuados los del nivel superior y educación de adultos, deberán consultar superficies destinadas a patio, aptas para el esparcimiento de los alumnos y para el desarrollo de actividades de educación física, deportivas, celebraciones y otras” OGCU, (2013); a continuación, se detallan las dimensiones mínimas, que son de interés para el objetivo de estudio:

Cuadro 7. Superficies mínimas de patio

Tipo local escolar	Superficie exigible e incremento
General básica y media	Hasta 60 alumnos: 150 m ² x alumno Sobre 60 alumnos: 2,50 m ² /alumnos

Fuente: elaboración propia

Cabe, eso sí, señalar que la normativa mencionada también indica superficies mínimas y máximas de estos patios a ser techadas, diferenciadas según características climatológicas de regiones geográficas; así como también, las escuelas “[...] con capacidad igual o superior a ciento treinta y cinco estudiantes, deberán contar con una superficie mínima de diez y ocho metros por treinta metros, destinada a una multicancha pavimentada, la cual podrá ser imputada a la superficie total de patio exigida” OGCU, (2013); pero también previa autorización, ella puede ser emplazada o arrendada fuera del establecimiento.

Otro aspecto destacable es que “Cuando los locales escolares atiendan además al jardín infantil, deberán contar con patio independiente para el uso exclusivo” (OGCU, 2013), lo que al menos, permite visualizar la necesaria diferenciación etaria de los recreos, lo cual por la práctica, más que una normativa también se reproduce al usar diferenciadamente por horarios los patios en los recreos entre agrupaciones de cursos.

4.7. La educación municipal en la comuna de Valparaíso.

4.7.1. La comuna.

Valparaíso es una de las ciudades más antiguas de Chile; sus orígenes se remontan a 1536 y por su calidad de principal puerto del reino ejerció un papel determinante en el proceso de emancipación nacional. Ubicado a 120 kilómetros de Santiago, es la capital de la quinta de las quince regiones en que se ha dividido administrativamente el país cuya modalidad de gobierno es centralizada; con las ciudades de Viña del Mar, Concón, Quilpué y Villa Alemana forma una conurbación denominada Gran Valparaíso. Sede del Poder Legislativo de la nación y declarada capital de institucionalidad cultural del país, alberga al gobierno regional y al cuartel central de la Armada de Chile, debido a lo cual es la principal oferente de los procesos de gestión y conducción en el sector público.

La configuración urbana de Valparaíso está determinada por su loca topografía, dominada por 44 cerros que se erigen en un anfiteatro natural con vista al océano; las calles a pie de cerro, los estrechos pasajes, las escaleras, los miradores y ascensores, las casas pendiendo al vacío que parecen al alcance de la mano son rasgos de una ciudad que se ve a sí misma desde los cerros. La población de la comuna de Valparaíso se acerca a las 300 mil personas, de las cuales el 94%, es decir casi 280 mil, viven en los cerros; se encuentran distribuidos en 402 km²; acoge al 17,92% de la población total de la región y al 5,47% de la población nacional; un 0,3% corresponde a población rural y un 99,7%, a población urbana. (MUNI-VALPO, 2014).

La ciudad sirve de sustento a la actividad portuaria a través de la prestación de una serie de servicios; importantes instituciones financieras, tales como bancos y entidades de inversión, considerados facilitadores del comercio exterior, se concentran en el estrecho plan de la ciudad, junto a los servicios gubernamentales que regulan las transacciones comerciales. Por otra parte la cobertura de agua potable bordea el 98% y la de alcantarillado, el 92%; finalmente, la tasa de natalidad de 16,1 y la de mortalidad de 7, en ambos casos por mil habitantes; según estadísticas existen en la actualidad 6.917 habitantes pobres indigentes, más 36.446 pobres no indigentes, lo que sumado representaba un 16,5% de pobreza en la comuna, frente a un 14,5% nacional. (MUNI-VALPO, 2014). Estos últimos indicadores se ven agravados cada cierto tiempo por la ocurrencia de grandes catástrofes, como el megaincendio del año 2014 que afectó a 3000 habitaciones y dejó doce mil quinientas personas damnificadas, principalmente de los sectores más vulnerables de la ciudad.

4.7.2. La educación en la comuna.

La ciudad cuenta con una variada oferta educativa dirigida a distintos intereses tanto en el área científico-humanista, como en el área técnica; y es referente a nivel nacional por sus sedes universitarias. Sin embargo, esta descripción está centrada en la educación escolar

pública que en el caso de Valparaíso es administrada por la Corporación Municipal de Servicios Públicos Traspasados de Valparaíso, CORMUVAL (2015). Esta corporación, presidida por el alcalde de la ciudad administraba hasta el año 2014.

Cuadro N° 8. Establecimientos educativos en la Comuna de Valparaíso.

	Comunal	Nacional
Número de Establecimientos de Educación Municipal (rurales y urbanos)	54	5.392
Cobertura en Educación Municipal	40,47	50,25
Porcentaje de Puntajes PSU Igual o Superior a 450 Puntos en Establecimientos Municipales de Educación	49,63	38,07
Porcentaje de Puntajes PSU Igual o Superior a 450 Puntos en Establecimientos Particulares Subvencionados de Educación	57,61	57,65
Aporte Municipal al Sector Educación	\$2.050.426	\$176.779.745

Fuente: SUBDERE (2015)

Entre las principales funciones del área de Educación Municipal destacan: “[...] administrar técnicamente los servicios de educación municipalizada; garantizar el servicio educativo a todos los habitantes de la comuna; entregar el servicio educativo en todos sus niveles de acuerdo a las distintas modalidades y necesidades de sus educandos”. (CORMUVAL, 2015)

Ahora bien, en el área de gestión de la Convivencia del Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal, PADEM-2014, de la CORMUVAL, se proyecta potenciar el trabajo desarrollado hasta ahora, el cual es una de las mejores evaluadas por los establecimientos educacionales a través de sus directores, toda vez que su instalación, avance y consolidación permite alcanzar espacios propicios para el aprendizaje y como consecuencia del mejoramiento de los mismos; es así como, se proponen metas concretas para reducir los factores de riesgo y aumentar los elementos de protección del estudiante, potenciando el

trabajo de los Consejos Escolares, Centros de Padres y de Alumnos. Para poder planificar de forma adecuada se proyecta aplicar encuestas que permitan conocer los puntos más sensibles de esta área y elaborar planes de acción para abordarlas; monitorear la correcta aplicación de los Manuales de Roles y Funciones; emplear medidas pedagógicas y reparatorias para la superación de conflictos más recurrentes y propender a la utilización de sistemas de mediación para la resolución pacífica de los conflictos. A esto se suma un ambicioso plan de desarrollo deportivo que busca alcanzar al noventa por ciento de los establecimientos, a través de planes de desarrollo de actividades deportivas en las unidades educativas y la consolidación de la Red de Profesores de Educación Física. (CORMUVAL, 2015).

Eso sí, cabe señalar que los PADEM son instrumentos que obligatoriamente deben ser actualizados y aprobados por el Concejo Municipal respectivo, según la normativa vigente, contemplando la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa; sin embargo, existe una crítica generalizada que hace referencia a su uso como instrumentos burocráticos, con una inexistente participación en su elaboración e incluso aprobándose textos que han sido copia de un año tras otros, o bien que son plagiados de otros municipios, como fue señalado en medio de comunicación escrito, por Concejales de la comuna de Huara, en la región de Tarapacá. (Diario *La Estrella* de Iquique, 2010).

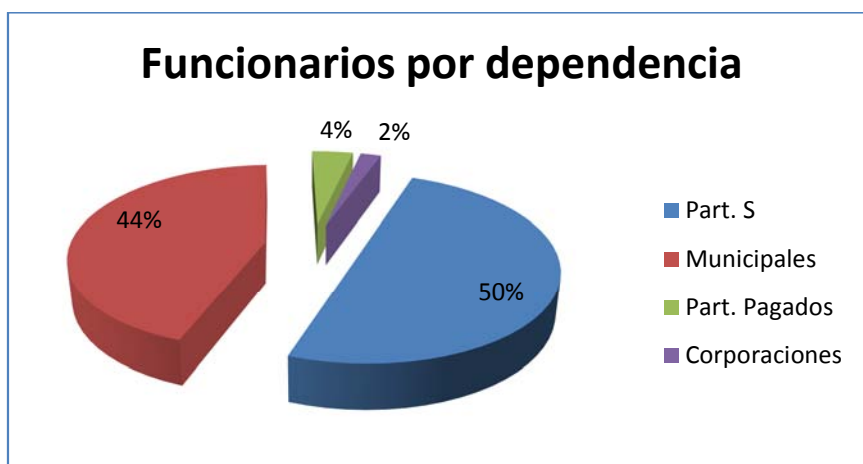
4.8. Los Asistentes de la Educación.

Se hace necesario destacar la participación de los Asistentes de la Educación, como adultos presentes en el espacio público de “*el Recreo*”, donde se aplican varias normas y reglas, dependiendo de los establecimientos escolares, de allí la importancia de enfatizar en las funciones, labores de cuidado y supervisión de recreos que ejercen estas personas, lo que se constituye como trabajo pedagógico, en la colaboración de los aspectos formativos valóricos, dado que estos solo cuentan con una formación en educación media completa – Científica Humanista o Técnica Profesional–, por lo tanto las habilidades y conocimientos

adquiridos son a través de la experiencia, al relacionarse con los niños en la Escuela y particularmente en los recreos, espacio donde ejercen su principal actividad.

En Chile se agrupan bajo la denominación de Asistentes de la Educación las personas que desarrollan tareas tan diversas como las de auxiliares de servicio, inspectores e inspectoras, personal de administración y profesionales no docentes, todos adultos que tienen por encargo esta ocupación laboral; actualmente son 132.091 trabajadores y trabajadoras, lo cual representa alrededor de un 37% del total de adultos que laboran en los establecimientos educacionales, independientemente de su administración, según aparece en el Cuadro Grafico 3 que se muestra a continuación.

Figura N° 6. Funcionarios por dependencia



Fuente: Ministerio de Educación de Chile, División de Planificación y Presupuesto, Departamento de Estudios y Desarrollo.

Otros datos oficiales acerca de este actor, (ver anexo N° 2, datos oficiales de los Asistentes de la Educación); por otra parte la legislación chilena indica que Los Asistentes de la Educación “tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, donde se respete su integridad física y moral, estos no pueden ser objeto de tratos vejatorios o

degradantes; deben tener derecho a recibir un trato respetuoso de parte de los demás integrantes de la comunidad escolar; a participar de las instancias colegiadas de ésta, y a proponer las iniciativas que estimaren útiles para el progreso del establecimiento, en los términos previstos por la normativa interna. Son deberes de los Asistentes de la educación ejercer su función en forma idónea y responsable; respetar las normas del establecimiento en que se desempeñan, y brindar un trato respetuoso a los demás miembros de la comunidad educativa”. (Gobierno de Chile, 2009).

En el pasado reciente, a los Asistentes de la Educación, se les llamaba personal paradocente, o codocente, o no docente; asimismo, existe un reconocimiento oficial del gobierno de Chile que expone: “Las y los Asistentes de la educación, históricamente han cumplido una labor importante en el sistema educativo, y actualmente su rol ha logrado una visibilidad que antes no habían alcanzado”. (MINEDUC, 2005, 2). Sin lugar a dudas, esta gratitud gubernamental forma parte de la consolidación de los procesos desarrollados en las comunidades educativas del país, a través de la permanente colaboración y aporte de las y los Asistentes la educación al desarrollo y logro de los objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación.

Asimismo, actualmente en Chile prácticamente toda la sociedad se encuentra representada en la escuela, lo que supone que las comunidades educativas deben enfrentar, en mayor o menor medida, todos los problemas que la afectan a ella; en ésta tarea, señala el Ministerio de Educación de Chile, las y los Asistentes de la educación también tienen un rol importante que desempeñar, especialmente los Inspectores de Patio, en el ámbito de contención de las agresiones y violencia, procurando que labor sea aporte a la convivencia escolar y a la calidad educativa. En función de lo anterior es que el gobierno en la Ley General de Educación (LEGE), promulgada en el 2009, en su artículo 9 consolida como uno de sus principios fundamentales el reconocimiento, la valoración y la participación de todas y todos los miembros que componen una comunidad educativa; siendo la primera vez que se

incorpora en un marco legal el reconocimiento de la comunidad educativa, incluyendo dentro de ello a los Asistentes, y la participación de todas y todos los miembros que la componen, con roles enmarcados en derechos y deberes, consagrados en la actual propuesta de educación.

Estos avances son parte del discurso común de sus dirigentes gremiales, los cuales recién se agrupan en el 2005 en el Consejo de Federaciones (Confemuch). Ellos señalan en múltiples seminarios que “[...] existen necesidades de capacitación en temas tales como la Reforma, la innovación curricular y más específicamente los contenidos involucrados en los objetivos fundamentales transversales, así como los temas de la convivencia escolar y la prevención del consumo de drogas. Estos temas también están presentes en cuanto a las necesidades de perfeccionamiento y hasta de especialización para un mejor cumplimiento de las funciones asignadas”. (Asistentes, 2008, 1).

Desde enero de 2008, están regidos por la Ley Número 20.244, la cual después de un debate parlamentario que comenzó en Junio del 2007, “Introduce Modificaciones en la Ley N° 19.464, que establece normas y concede aumento de remuneraciones para el personal no docente”; como lo señala su título; esta Ley, conseguida con unidad, movilización y propuestas del gremio, también inicia un camino de dignificación y visibilización pública para estos trabajadores que a partir de esa fecha recién empiezan a ser nombrados oficialmente como Asistentes de la Educación. Ahora bien, el aumento de los años de escolaridad obligatoria y los avances en la cobertura escolar plantean nuevos desafíos puesto que implica que ningún sector se encuentra fuera de ella, entonces está planteada la exigencia Ministerial de que todas y cada una de las personas que trabajan en el sistema escolar, que no hayan terminado su enseñanza media, hagan el esfuerzo de concluirla, lo que tiene una importante cobertura entre el personal Asistente de la Educación, por lo que el gremio ha trabajado en ello desde el año 2009.

Cabe señalar que, a nivel latinoamericano, este actor de la educación cada vez se visibiliza mejor; es así como en el 7º Congreso de la Internacional de Educación para América Latina, efectuado el 25 de julio del 2015 en Montreal, Canadá, el denominado Personal de Apoyo Educativo (PAE), fue objeto de reflexión por esta instancia política-gremial, a través de la aprobación de un documento de trabajo publicado por Internacional de la Educación, (2014) y también se homenajeó en un vídeo animado que se titula, “Personal de apoyo educativo” publicado por Unite For Quality Education, (2015).

En el vídeo, se reconoce la contribución de este actor, arrojando una luz muy necesaria sobre los trabajadores(as) de la educación que reciben poco reconocimiento o agradecimiento; la Internacional de Educación para América Latina, considera que el reconocimiento y el respeto pueden conseguirse fomentando una comprensión completa de lo que hace el PAE para educar al niño en su totalidad y garantizar una educación de calidad. Las y los trabajadores funcionarios, profesionales, técnicos y administrativos de la educación forman parte del entorno educativo; con su trabajo –de limpieza, jardinería, administración, consejería, transporte, alimentación, etc, pero también con su conducta y con las relaciones interpersonales que establecen con toda la comunidad educativa. (Internacional de la Educación, 2014))

Ahora bien, en el caso de la ciudad de Valparaíso, el sindicato base, denominado SITECOVA, agrupa a 768 socios, lo que representa cerca de un 90% del total de trabajadores Asistentes de la Educación que son dependientes de la Corporación Municipal de Educación de dicha comuna; de estos, un 30% aprox., cumple la función en Jornada completa de Inspectores de patio o piso, y de ellos un 60% aproximado son mujeres. La organización señalada en Agosto del 2014 cumplirá su aniversario N° 19 años y hasta la fecha lleva realizada ocho negociaciones del contrato colectivo de trabajo que los rige, pero que tiene como tope máximo las restricciones que la nueva Ley 20.244 ha comenzado a despejar; al decir de sus dirigentes, tanto ellos como el resto de sus colegas en el país, aún no reciben los

beneficios esperados en el ámbito de la capacitación y el perfeccionamiento (SITECOVA, 2015)

Para finalizar este capítulo de antecedentes se debe señalar que fuera del aula, la totalidad de los lugares del establecimiento escolar, patios y recreos de estudiantes, se encuentran bajo la supervisión de personal Asistentes de la Educación, principalmente los y las inspectores de patio, piso y pasillo, pues los profesores durante los recreos se mantienen en las salas de descanso que poseen todos los colegios municipales. (Bravo y Pereira, 2010).

**CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN, RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL
TRABAJO DE CAMPO.**

5.1. Análisis de las escuelas seleccionadas.

5.1.1. Descripción de la aplicación de la técnica.

Para la observación y registro de la información fueron seleccionados nueve establecimientos educacionales, de un total de 54 centros educativos de enseñanza parvularia, básica y media, administrados por la corporación del municipio de la comuna de Valparaíso (CORMUVAL). Las nueve escuelas seleccionadas son de carácter urbano, totalmente gratuito, laico, que tienen nivel de enseñanza Parvularia y Básico; solo una de ellas tiene especialidad en discapacidad intelectual leve, en tanto otra posee nivel de Enseñanza Media.

Como se señalará en el subcapítulo de Límites de la Investigación y Alcances de la Muestra, en el capítulo sobre Metodología de esta tesis, del total de escuelas bajo la administración de CORMUVAL, se determinó una primera selección de las treinta y ocho establecimientos que proveen de educación básica a la comuna, del sector urbano y que solo atienden niños y niñas sin discapacidades profundas. Es decir, se excluyó a liceos que tiene enseñanza media, así como a los centros educativos especializados en educación diferencial y también los que solo entregan educación para adultos y las escuelas rurales; entonces de este universo se seleccionó las nueve escuelas ya señaladas. Asimismo, en el subcapítulo señalado se señaló la combinación del Nivel Socio Económico de los estudiantes, asociado en esta ocasión a la ubicación territorial del establecimiento (plano de la ciudad, medio cerro, punta del cerro), cantidad de matrícula, antigüedad y sexo de los Asistentes de la educación que supervisan los recreos.

Se trata de nueve escuelas que, dentro de los parámetros de Chile, para la educación municipalizada en cuanto a volumen de sus matrículas, son clasificadas como pequeñas tres de ellas, también medianas otras tres, y grandes las últimas tres; las que están ubicadas en su mayoría en los cerros, seis de ellas, de las cuales tres están en la punta de dichos barrios,

donde se concentran los bajos índices de ingresos familiares y altos niveles de vulnerabilidad, aunque en su mayoría con acceso los servicios básicos de salubridad y energía, aunque de instalaciones precarias.

5.1.2. Resultados de la investigación documental.

Al aplicar las técnicas señaladas en el capítulo de metodología, acerca de la investigación documental, se logró elaborar el siguiente cuadro, N° 1, donde se observa que en todas las escuelas seleccionadas el requisito de ingreso es cumplir con edad mínima establecida, respaldada por certificado de nacimiento; asimismo, una minoría agregan el conocimiento y aceptación del Proyecto Educativo, como del Reglamento de Disciplina Interno.

Cuadro N° 9. Datos básicos de las Escuelas Seleccionadas para la Investigación.

Esc.	Nivel de enseñanza	Total alumnos	Promedio alumnos Por curso	Cantidad de Docentes	Cantidad de Asistentes de la Educación	Requisitos de ingreso	Prioridad ingreso alumnos
1	P* y B**	105	10	18	1 patio	Edad mínima C.N.*	No indica
2	P y B	170	17	18	1 patio 3 aula	Edad mínima C.N. Aceptar P.E.** y R. I. D.***	Condición de vulnerabilidad
3	P y B	127	12	17	3 patio Uno cumple 1/2	Edad mínima C.N. Aceptar P.E. y R. I. D.	Condición de vulnerabilidad
4	P, B y D***	120	10	21	3 patio 2 aula	Edad mínima C.N. Aceptar P.E. y R. I. D.	Condición de vulnerabilidad
5	P, B y EMHC****	547	24	39	5 patio 7 aula 4 párvulos	Edad mínima C.N.	No hay
6	P y B	190	19	20	3 patio	Edad	Condición de

					3 aula 2 párvulos	mínima C.N.	vulnerabilidad Familiar de ex alumno o ex padre o apoderado
7	P y B	408	25	33	4 patio 2 aula 4 párvulo	Edad mínima C.N.	No informa
8	P y B	307	25	32	3 patio 2 aula 2 párvulos	Edad mínima C.N.	Familiar de ex alumno o ex padre o apoderado
9	P y B	632	28	45	6 patio 3 aula 5 párvulos	Edad mínima C.N. Aceptar P.E. y R. I. D. Entrevista Padres	No informa
Total		2.606		243	68****		

* Pre-escolar; ** Básica; *** Educación Especial Discapacidad Intelectual; **** Enseñanza Media Humanista Científica.

***** .29 Inspectores de patio

CN= Certificado de nacimiento; PE= Proyecto educativo; R.I.D.= Reglamento interno de disciplina

Fuente Datos Básicos: Más Información, mejor educación; conozcamos nuestras escuelas. MINEDUC (2015).

Fuente Índice de Vulnerabilidad (IVE): PADEM 2015; CORMUVAL (2015):

La matrícula total de estos establecimientos es de 2.608 estudiantes, con 243 docentes que imparten clases en jornadas completas o parciales; y un total de 68 asistentes de la educación, de los cuales, solo 29 ejercen habitualmente como inspectores de patio. En este último caso y en función del objeto de estudio de esta investigación, se trata de un promedio de 3 adultos que supervisan recreos por escuela. Como se señaló en el Marco Metodológico, estas nueve escuelas fueron seleccionadas considerando su matrícula, ubicación en la topografía de la ciudad, lo que es muy correspondiente al nivel socio económico de sus estudiantes.

Otros datos rescatados de estas nueve escuelas, principalmente del PADEM 2015 (CORMUVAL 2015), y validados en entrevistas con directores de establecimientos, acerca de

las características de la formación de estos establecimientos, con sus énfasis de cada proyecto educativo, programas de apoyo que existen en cada una de ellas, el apoyo que se otorga a los aprendizajes y tipos de educación especial que se entrega, todo detallado por cada una de estas, se encuentran descritas en el cuadro 2 (ver anexo 3 Cuadro 2: Características de Formación de los Establecimientos). Asimismo, las oportunidades educativas que brindan estos nueve establecimientos, como si imparten idiomas, la infraestructura educativa que poseen, acceso y en qué capacidad a internet, programas de deportes y actividades extra programáticas, se encuentran detalladas por cada escuela (ver anexo 4 cuadro N° 7 oportunidades educativas). Parece adecuado no incluir su análisis detallado en esta parte de la investigación para efectos de no perder la centralidad de ella sobre las acciones pedagógicas de los Asistentes durante el recreo.

Sin perjuicio de lo anterior, y para culminar este análisis de la documentación de las escuelas investigadas, es necesario destacar que en la mayoría de estas cinco de las nueve, indican como prioridad para el ingreso de alumnos que están en condición de vulnerables y que paralelamente estas escuelas poseen un Índice de Vulnerabilidad Escolar entre 73,80% y 96,40%, como es indicado en Cuadro 1 en los datos básicos; ahora bien, y como se señaló en capítulo sobre contexto y antecedentes de esta investigación, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es un registro estadístico que utiliza el Sistema Educativo de Chile, para que las escuelas obtengan el beneficio de la subvención que el estado otorga a los establecimientos con un porcentaje de al menos el 15% de vulnerabilidad socio económica de sus estudiantes.

5.2. Entrevistas en profundidad.

5.2.1. Descripción de la aplicación del instrumento.

Las entrevistas en profundidad fueron realizadas a nueve personas, todas adultas, cinco Inspectores/as de Patio (Asistentes de la Educación), un Inspector General (Profesor, ex

Asistente), dos integrantes de Equipo Psicosocial (Psicólogo y Trabajadora Social), y un Director de escuela (Magister en Educación), se abordaron una serie de tópicos que se indagaron con los entrevistados y entrevistadas, tanto las situaciones particulares que han debido enfrentar o conocer en los momentos de recreo y ocio por parte de los estudiantes, en los que los Inspectores quedan a cargo del espacio social escuela, como de su visión del fenómeno de la convivencia y la violencia en las escuelas en general.

Se trabajó a base de la Pauta Temática (ver anexo 5 temario entrevista en profundidad), instrumento validado que permitió profundizar en los conceptos, sentidos y direcciones que se establecen con respecto a la gestión de los recreos en la escuela, en particular el actuar del Inspector de Patio, más allá de las medidas disciplinarias; a la vez esto permitió establecer una relación de confianza con el informante que colabora para la evitación de los sentidos comunes, y las respuestas políticamente correctas respecto de un fenómeno con alta carga emocional y comunicacional pública. Con ello se conformaron los discursos emergentes de parte de los Asistentes de la educación, sean Inspectores de Patio, o integrantes de las UTP, o bien del Director/a de la Escuela, respecto de la gestión de los recreos y la acción pedagógica que estos desarrollan durante dicho periodo en la escuela, en contextos escolares vulnerables, la etiología de la violencia y sus manifestaciones, así como también, la evaluación personal de las acciones realizadas por el establecimiento.

Además de las situaciones que estos mismos han debido gestionar, fue relevante en este contexto, la consulta y conversación acerca de las acciones preventivas desarrolladas en el establecimiento educacional como parte de las políticas de convivencia propias del establecimiento, acerca de su difusión y conocimiento entre los Asistentes de la Educación, y la percepción general que ellos tienen, respecto del conocimiento, difusión, participación en la construcción, y aplicabilidad, por parte de los demás estamentos involucrados.

Asimismo, fue parte fundamental el levantamiento de acciones individuales en el establecimiento, que hayan surgido del cuerpo de Asistentes de la Educación, y que a juicio de los mismos, era importante de relevar, en el sentido tanto de la prevención como de la gestión de la convivencia al interior de la escuela en general, y en los espacios de ocio y recreación en lo particular. En dicho sentido, y asociados a la autopercepción de las acciones pedagógicas, sin ser este estamento conformado por pedagogos, es interesante la reflexión en torno a las posibilidades de impactar pedagógicamente en los estudiantes con determinadas prácticas puestas en marcha por este estamento, lo que abre las puertas al debate en torno a las posibilidades de implementación de acciones pedagógicas en la escuela, por sujetos que no ejercen una labor docente formal.

5.2.2. Resultados y análisis de las entrevistas en profundidad.

En el análisis de las entrevistas, se puede apreciar que en su casi totalidad, al comenzar éstas con una pregunta contextual de la realidad nacional, expresada en lo más llamativo de los noticieros, aparece el tema de la violencia como uno de los más preocupantes y llamativos. A continuación, se muestran algunas de estas respuestas que pueden llevar a esta interpretación, donde las abreviaciones corresponden a los siguientes tipos de entrevistados: UTP=Asistente de la Educación que integra por su condición de profesional (Trabajadora Social o Psicólogo) la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela; IP= Asistente de la Educación que ejerce como Inspector/a de Patio; Dirs=Directivos (Director o Inspector General); en tanto NSE=Nivel Socio Económico. La transcripción con la totalidad de las respuestas a estas entrevistas se encuentra anexada (ver anexo N° 6, “Transcripción completa de la entrevistas en profundidad”).

“Lo que más me llama la atención es el círculo de la violencia; yo trabaje con mujeres violentadas, cuesta que ellas salgan de la violencia, lo mismo que los niños,

pero todo esto es por un patrón cultural”. (Entrevistada 1, UTP, Colegio Mixto de NSE bajo).

“La violencia, yo no veo el noticiero del Chilevisión, por lo mismo; me impacta mucho el abuso de los niños, de los adultos con los niños; también los adolescentes están muy violentos entre ellos a veces hasta con los profesores” (Entrevistada 5, IP, Colegio de Niñas, NSE alto).

“Lo que me impactó hace poco fue lo que se vivió abajo en donde se apuñalo un niño; me impacta la violencia que están viviendo los chiquillos”. (Entrevistado 8, IP, colegio mixto de NSE medio).

Al avanzar en las razones de la violencia, que se perciben por parte de las y los Asistentes de la Educación, se encuentra una fuerte presencia de la transmisión cultural, con énfasis en las obtenidas en la familia.

“Bueno, nosotros estamos en un centro que es vulnerable y muchos de nuestros niños tienen a sus padres en la cárcel por asaltos, lanzazos, drogas, ya están dentro del sistema, se ve que los niños se criaron y están creciendo con la violencia dentro de su hogar”. (Entrevistada 2, IP, colegio mixto de NSE medio).

“Estos chicos prioritarios han asimilado una cultura más bien de tipo marginal en el sentido de vocabulario marginal, agresividad, poca preocupación académica, muchos conflictos familiares, entornos conflictivos”. (Entrevistado 4, UTP colegio de varones de NSE alto).

“Este barrio es complicado, para mí no, para mí es la realidad del país, de Valparaíso; pero hay muchas cosas que se acentúan más en el colegio, por la realidad socioeconómica y cultural”. (Entrevistado 6, IP, colegio mixto, NSE bajo).

Entonces, existe una visión que el fenómeno de la violencia, y su expresión al interior del establecimiento, no es una cuestión circunscrita a la realidad escolar, sino que la supera latamente, teniendo orígenes socioculturales que se replican en la dinámica de relacionamiento de las niñas, niños a adolescentes, en el espacio escolar, así como probablemente lo hacen en las demás esferas de su vida, puesto que se transforman en patrones de relacionamiento; a partir de este ámbito, también era importante reflexionar acerca del rol de la escuela, en tanto ente normalizador de conductas, o transmisor de patrones culturales, tema que fue abordado tangencialmente en las entrevistas, acerca de las cuestiones esenciales que debe enseñar la escuela.

“Es importante enseñar el respeto y no discriminar; bueno que aquí no se discrimina, y la educación, el respeto es fundamental, aquí llegan niños de otros colegios que no saben de respeto, ni con los apoderados ni los profesores, no respetan ni a sus padres; el respeto es muy importante y de ahí van saliendo otras cosas, como aprender a sociabilizarse con el mundo, en las relaciones con sus pares, con la Directora hasta el auxiliar; uno no puede exigirle a un niño que se porte bien, si no le tiene al profesor, el respeto es la base”. (Entrevistada 2, IP, colegio mixto de NSE medio).

“Enseñarles a convivir, a ser solidarios, a tener metas (...) Yo creo que eso es lo más importante, primero hay que formarse como persona, para mí los valores son fundamentales, lo otro se aprende en el camino, si no eres una buena persona, que sacas con tener tantos conocimientos”. (Entrevistada 3, IP, colegio mixto de NSE bajo).

“Nosotros siempre inculcamos la sociabilidad de los niños, el respeto; inclusive he estado en cursos y el tema para mi es el respeto, inclusive el de los varones con las damitas, y es eso lo que nos mueve a nosotros; porque si un niño sabe respetar no va a tener más inconvenientes con los demás; pero lamentablemente nosotros tenemos niños que no tienen respeto en sus casas y nosotros aquí, reforzamos no más, a veces hemos tenido que estar como padres; incluso ahora tenemos recreos entretenidos en este patio principal donde hay juegos recreativos, música, donde los chicos se concentran más acá, y eso es lo importante; porque cuando llegamos acá, el comedor tenía una distribución de restaurante con mesas individuales, a lo cual dijimos no, mesón largo no más, como la mesa de te club, para que sociabilicen todos y no hagan grupos; por ejemplo un niño de 4° o 5° y pueden conocerse, muchas veces se hacen amigos, cuestión de piel; muchas veces pasa en los niños en que se involucran en discusiones tontas y esos son aspectos importantes, de inculcarles el respeto”. (Entrevistado 9, Dirs, colegio mixto de NSE medio).

De esta forma, se procedió a conversar acerca del Manual de Convivencia Escolar, dado que son parte de la enseñanza de la convivencia los elementos considerados como formativos, así como también un establecimiento que tiene claras sus normas, acerca de cómo compartir los espacios sociales de los que provee la escuela.

“Tenemos manual de convivencia, tenemos profesores de mediación, los asistentes de aula que salen al patio ayudan también en mediación para que no haya tanta pelea o discusión, a veces son cosas muy pequeñas por las que pelean los niños y si uno no las controla a tiempo uno puede generar mucho alboroto”. (Entrevistada 2, IP, colegio mixto de NSE medio).

“Sí, pero muchas veces no se respeta, por ejemplo habla de puntualidad, que al tercer atraso será suspendido; nosotros no podemos llegar a eso, porque lo que nos interesa

que el niño venga, a veces son las 10 de la mañana y vemos a un niño afuera, ¿cómo lo vamos a dejar ahí?, mandarlo para la casa tampoco, entonces ya no estamos cumpliendo con el reglamento”. (Entrevistada 3, IP, colegio mixto de NSE bajo).

El manual es valorado en la medida que clarifica cursos de acción, y establece criterios específicos de acción frente a cada una de las faltas cometidas.

“El manual de convivencia escolar estaba integrado con el reglamento interno, entonces ahora a principios de año, por demandas de la superintendencia se pidió que los manuales estuvieran diferenciados, por lo menos es la indicación que nos llegó a nosotros, entonces nosotros construimos o reconstruimos el manual de convivencia escolar, a partir de lo que ya existía en el reglamento interno, pero fundamentalmente en base a la política nacional de convivencia que emana del Ministerio, así es que es el manual ya está cumpliendo con ese requisito y está separado del reglamento interno”. (Entrevistado 4, UTP, colegio de varones de NSE alto).

“Si, tenemos manual (...) Lo hizo la gente que está en esto, inspectora general, profesores, pero si nos dieron participación, nosotros hicimos sugerencias”. (Entrevistada 5, IP, colegio de niñas, NSE alto).

“Lo que pasa es que existe un reglamento interno del colegio donde habla de todas las faltas, que son leves, graves y gravísimas y a la cual se le alimenta con eso; en los recreos yo estoy en patio”. (Entrevistado 9, Dirs, colegio mixto de NSE medio).

Entonces, se puede observar que el manual es una herramienta que existe, pero no necesariamente ha sido construida y socializada al interior del establecimiento, generándose espacios en los que la discrecionalidad es la que define finalmente las consecuencias de una determinada acción que es considerada de forma contraria a la convivencia.

“A nosotros nos lo entregan, pero no siempre tenemos el tiempo para leerlo (...) Nosotros lo derivamos a inspectoría, a menos que sea algo menor como un empujón o casi irse a los golpes, ahí actuamos nosotros, hacemos mediación y si queda todo bien genial, si aún hay rencillas, si continúan enojados los pasamos donde la Inspectora General y ella se encarga recibe nuestra información y decide la sanción”. (Entrevistada 2, IP, colegio mixto de NSE medio).

“No (es conocido), solamente por las personas que lo hicieron, a nosotros nos pasaron las hojas de lo que a nosotros nos concierne, nada más; menos a los apoderados”. (Entrevistada 3, IP, colegio mixto de NSE bajo).

“La inspectora general (califica la falta), en caso de no estar ella viendo el conflicto el asistente contiene y luego informa los hechos a ella”. (Entrevistado 7, Dirs, colegio mixto de NSE alto).

Del mismo modo, se considera por parte de los Asistentes de la educación que su rol en los espacios coeducativos, esos momentos en que los estudiantes quedan bajo su cuidado y/o control, es de crucial importancia, y que ellos pueden jugar un rol importante en la colaboración para la mejora de la convivencia en el establecimiento y en la formación de las y los estudiantes.

“Ahí entramos en la parte de otro tema, del bullying, que el niño que se siente ofendido y no responde se va quedando con eso adentro, hasta que explota y ahí se convierte en agresión; por eso nosotros tratamos de que si vemos una situación así, intervenir tratar de conversar, hablar con el que agrede y con el agredido, para que no se queden con rencores y no se vaya acumulando esa rabia y se pacifique todo”. (Entrevistada 2, IP, colegio mixto de NSE medio).

“Si yo tengo que ponerme en su lugar; otro tema, la disciplina ahí van los descontroles, dice que el alumno no debe agredir, pero tampoco puedo suspender, intentamos conversar, llegar a dialogar, llamamos a los apoderados, y concluimos que en su casa el padre llega curado, la madre sale volada a buscar más droga, entonces a que mandamos a ese niño a esa casa; a veces no quiere conversar entonces le digo cual ramo te cuesta más, le ayudo y después viene contenta a decirme tía me saque buena nota, entonces yo creo que es la mejor forma ayudar así que mandarlo a la casa a reflexionar, lo que si pasa es que no da el tiempo con tanto niño”. (Entrevistada 3, IP, colegio mixto de NSE bajo).

“Yo creo que tiene más fruto la buena conversación con el niño; no una vez, este es un trabajo que puede durar un mes y después por ejemplo yo tengo una niña que yo converso día por medio, le dedico el periodo de 12 a 13, en un periodo que la chica ya está cansada y desconcentrada, en que este molestando en clases, yo creo que es más fructífero, que ella pueda conversar conmigo, que se desahogue”. (Entrevistada 5, IP, colegio de niñas, NSE alto).

Y allí un rol fundamental lo desempeña su labor en el desarrollo de los recreos, en que las y los estudiantes quedan bajo su cuidado y regulación.

“La idea es que ellos vayan recuperando este rol formativo que deberían tener, para en particular las faltas leves, tanto ellos como los profesores”. (Entrevistado 4, UTP, colegio de varones de NSE alto).

“Si, trato de dar una imagen para que ellas vean de que se pueden hacer las cosas que uno dice y sobretodo ser consecuente con lo que uno dice; si les digo chiquillas no resolvamos los problemas a empujones o gritando, yo no puedo después ir con mi compañera a increparla o levantarle la voz, yo tengo que dar un buen ejemplo, siento

por mi parte que trato de dar un buen ejemplo". (Entrevistada 5, IP, colegio de niñas, NSE alto).

"Sí, yo tengo mucho acercamiento con ellos; cuando estoy con ellos los aconsejo durante el recreo, claro sin dejar de observar al resto, especialmente a los más conflictivos, que no es el camino la violencia, que conversen primero, que se den tiempo para sus estudios, que piensen, que razonen; siempre me voy a lo personal de ellos, que se acerquen a sus familias, que deben ser buenos hermanos, buenos hijos, pero eso ya es una batalla larga y difícil; lo otro que hago es facilitarles la sala de computación, les gusta mucho y eso sí que tenemos bloqueados lo de Facebook". (Entrevistado 6, IP, colegio mixto, NSE bajo).

Sin embargo, es en esta labor que se aprecia una especie de tensión entre las labores de prevención, desde la lógica de la promoción del respeto y la cultura de paz, en contraposición con la visión acerca del mayor control.

"Nosotros solamente tenemos que supervisar la disciplina en los recreos, esa es la función de nosotros; eso es lo que se supone, pero hacemos mucho más que eso, porque nos gusta educar". (Entrevistada 3, IP, colegio mixto de NSE bajo).

"Claro, el rol que de hecho le estamos dando nosotros en estos momentos, que es un rol, acompañar a los alumnos en los recreos, ¿no es cierto?, jugar con ellos, pero a la vez estar controlando de que todo se esté dando en armonía, cosa de que si en algún momento se viera alguna situación crítica, conductual, entonces pueda intervenir en el tema". (Entrevistado 7, Dirs, colegio mixto de NSE alto).

Ellos rescatan varias acciones que son de orden formativo, que ellos ejecutan para con las y los estudiantes, lo que queda de manifiesto en los siguientes dichos.

“Yo no siempre estoy en los recreos, pero un ejemplo, un alumno de grande que le pego al chiquitito, la sanción dada por la Inspectora de patio fue ayudar al pequeño en los recreos, cuidarlo, ayudarlo a ponerse el delantal etc.; pero si no se ven sanciones formativas cuando los conflictos son grandes”. (Entrevistada 1, UTP, colegio mixto de NSE bajo).

“Generalmente nosotros tratamos de ir formándolos, uniforme, presentación personal, higiene, hábitos y como relacionarse con el resto de los alumnos; todo esto esta normado en el manual de convivencia escolar y está en conocimiento de los alumnos y lo tienen en sus agendas; los apoderados no siempre la leen completa (...) Se realizan talleres con una asistente social y con una psicóloga en donde se tratan temas como la violencia, sexualidad etc.; esos talleres son para los niños”. (Entrevistada 2, IP, colegio mixto de NSE bajo).

“Si todo lo basado en los valores, que tienes que compartir, que es tu amiga, que la amistad la debes llevar para toda la vida, no debes pelear, aséate, anda a lavarte las manos después de comer fruta, siempre estoy inculcando, hábitos y valores”. (Entrevistada 5, IP, colegio de niñas, NSE alto).

“Sí, yo creo que les enseño, por como soy, yo soy muy respetuoso con los niños y ellos son muy respetuosos conmigo, la gran mayoría; son 3 o 4 los que no aceptan este tipo de acercamiento que yo tengo con ellos, son muy pocos, pero los demás sí, me he ganado su respeto, de la gran mayoría de los niños (...) Bueno, sin recursos, hoy en día es como le comentaba, el respeto del uno con el otro, el de ellos que deben respetarse, siempre se los ando recalando y que los juegos, golpes violencias, ya sean verbales, no tienen cabida en mí, y no tienen que tener cabida en sus vidas, pero esa es una batalla larga, muy larga”. (Entrevistado 6, IP, colegio mixto, NSE bajo).

“No, yo no creo que solo se enseñe en las salas de clases; también se enseña en los recreos, nosotros mismos les enseñamos muchas cosas más a los niños; no es solamente la parte de conocimiento o académico; también la parte formativa y la parte humana, por lo menos yo, apoyo hartito a los chiquillos en esa parte”. (Entrevistado 8, IP, colegio mixto de NSE medio).

“En las salas de clases se enseñan contenidos, materias y por añadidura los valores; pero en los recreos también, también aprende a participar a ayudar a otros niños a colaborar, a compartir con otros niños, porque un niño juega a la pelota y ahora juegan de varios cursos, tienen ahora de taca taca donde les ayuda a sociabilizar; porque por ejemplo veo una riña o situación que no corresponde, voy y quito el balón, si ocurre en el taca taca les quito las pelotitas y es concientizarlos porque empiezan, viste lo que hiciste, por tu culpa, ahora nos quitaron el balón; y vienen para acá a pedir disculpas, les hago mediación y vuelven a jugar, pero si han entendido que cuando es no, es un no”. (Entrevistado 9, Dirs, colegio mixto de NSE medio).

También se consulta por el ideal de acciones que debiesen desarrollar los Asistentes de la Educación en su rol formativo, que nos entrega luces acerca de la visión acerca del deber ser.

“Hacer talleres, pero no talleres, si no como la escuela soñada; es primero que tuviéremos recursos, que fuera linda y limpia, que no rayaran la pintura, los auxiliares de aseo como corresponde, la corporación que no nos tuviera abandonados (...) habilitar por ejemplo la biblioteca, que no sea un lugar de castigo, sino que sea un espacio abierto a la comunidad educativa, donde a lo mejor el niño en el recreo no quiere estar sentado comiendo, entonces se puede ir a leer un libro, en silencio o tener un espacio de reflexión para él, y el Asistente de la Educación, abrir estos espacios también; uno tiene la capacidad de generar un proyecto y tener el espacio de una sala

y que esto sea pagado y tener los recursos y hacer algo que sea motivador para los niños; que no sea, porque los niños están 15 minutos sentados; y en cambio si se les presenta algo, ya, en 15 minutos por ejemplo se abre el taller de artesanía en los recreos, dos veces a la semana, es otro enganche que le puede dar al chico; también el kiosco saludable, en el negocio no venden nada saludable, eso es otra cosa que cambiaría de acá, porque chaparritas, empanadas, no hay yogurt, entonces mostrarle también al niño la vida sana, comer sano, de una forma atractiva para ellos, no sé, brochetas de fruta o ensalada de fruta, mezclarlas con yogurt; una vez al mes hacer como una feria saludable, pero para todo eso se necesitan recursos”. (Entrevistada 1, UTP, colegio mixto de NSE bajo).

“Tenemos un grupo que se dedica al deporte; hay otro grupo que se dedica a coleccionar, un grupo que está basado a la ecología, se dedican a recoger basura, ya sea papeles, envoltorios de galletas; hay otro grupo que le dio por cazar lagartijas, entonces se van en contra de los otros ecológicos y tengo otro grupo que busca caracoles y los ponen encima de hojas de árboles; entonces tenemos una variedad, aquí todas las actividades son en común tanto para niños como para niñas; por ejemplo juegan con los caracoles y los niños dicen el mío es el papá y una niña dice el mío es la mamá y pelean, juegan también a la pelota niños y niñas”. (Entrevistada 3, IP, colegio mixto de NSE bajo).

“Cumpliríamos un rol bien importante, donde las niñas realmente ocupen todos los elementos en buena forma, porque también como la poca cultura, la poca costumbre de tener tanto elemento, tienden a lo mejor a destruirlo, no a destruirlo, sino, a no darle el uso que corresponde; pero el rol de nosotros no es vigilarlas, como si estuviéramos vigilando en un reformatorio no, el rol de nosotros es compartir con ellas, enseñarles, darles el ejemplo, decirles juguemos a esto, ¿qué te parece? ampliar lo que es disciplina porque hay momentos que si se pueden dar conflictos de algún

problema de violencia en el sentido de disgusto, poco diálogo entre ellas, entonces son hartas cosas, las antenas de los Asistentes de la Educación tienen que estar muy atentas a todo, compartir con las niñas, interactuar con ellas y a la vez implantar una disciplina porque somos nosotros los encargados de mantener la disciplina en el patio". (Entrevistada 5, IP, colegio de niñas, NSE alto).

Estos actos formativos, son lo que podemos considerar como prácticas pedagógicas y que serán sometidos al juicio experto acerca de sus características formativas y educativas. Sin embargo, también se reconoce por parte de estos actores, la necesidad de contar con mejores herramientas para realizar esta labor, demandando mayores y mejores acciones de capacitación para las y los Asistentes de la Educación.

"Nosotros vamos adquiriendo en terreno las habilidades, con la experiencia; algunos compañeros no tienen habilidades de meterse a una conversación; sería genial una capacitación en cuanto a psicología de los niños, o resolución de problemas, como enfrentar un problema, que debería y que no se debería conversar con los apoderados; porque acá si los niños son complicados, los apoderados son terribles, porque a los niños los vemos todos los días, tenemos más cercanía, pero los apoderados no nos conocen, si uno les llama la atención por sus hijos se ofenden, se ponen agresivos". (Entrevistada 2, IP, colegio mixto de NSE bajo).

"Creo que una capacitación de convivencia escolar, como para saber cómo actuar en distintos casos, como acercarse más a ellas, la parte psicológica, porque cuando la situación es muy grave uno también está expuesto a que la agredan; primero uno tiene que contener y ahí se necesita psicología, uno no puede ir con rabia a decirles mira lo que estás haciendo, uno no llega a nada con eso, y uno tiende a hacer eso cuando esta enrabada, uno tiende a manifestarse de esa manera cuando ve algo que no le resulta, pero no, uno tiene que contener, de lo contrario sería aumentar el conflicto, entonces

para eso tenemos que tener una capacidad, tenemos que tener una herramienta de convencimiento”. (Entrevistada 5, IP, colegio de niñas, NSE alto).

“Yo creo que faltaría perfeccionamiento en la parte pedagógica (a los Asistentes de la educación), porque si bien realizan muy bien su labor les faltaría estudio de pedagogía o psicología, ellos tienen solo 4º medio. Para eso se necesita una capacitación, con un taller, con un curso, porque muchas veces ellos son muy prejuiciosos, cometen el error de prejuiciar a un niño, siendo que no; cuando yo he mediado me doy cuenta de que lo que me dijo el asistente no va con la realidad, porque un niño puede cometer muchos errores o equivocaciones, pero no siempre tiene la culpa”. (Entrevistado 7, Dirs, colegio mixto de NSE alto).

En este contexto, surge el tema de los estudiantes que deben consumir medicamentos para atender en las clases, cuestión que se complejiza si no existe conocimiento y un protocolo al respecto.

“Para el comportamiento, algunas son bien básicas como centralina, como para la ansiedad, ansiolíticos, otros para trastorno de bipolaridad, trastornos de personalidad, van subiendo los problemas que tienen los chicos”. (Entrevistada 1, UTP, colegio mixto de NSE bajo).

“Son como siete niños (a los que deben administrar medicamentos)”. (Entrevistada 3, IP, colegio mixto de NSE bajo).

“Sí, tengo varios casos, son niños que los necesitan, o si no colapsan; son casos puntuales, y eso no es llegar y medicar, el apoderado viene acá, le hacemos un certificado de compromiso y que ella autoriza a no cualquier persona, en este caso a

la profesora jefe a darle la cantidad y a tal hora y los días, es un respaldo que tenemos”. (Entrevistado 9, Dirs, colegio mixto de NSE medio).

Así, hay hechos específicos que ocurren por una mala administración de los mismos, o por una despreocupación de los adultos responsables de administrarlos.

“Fue un error del CTD que mando al niño sin el medicamento, entonces la profesora le dijo por ejemplo, recoge el papelerero, y el chico se descontrola porque de su perspectiva se le estaba menoscabando; salió y le quebró todos los vidrios del auto a la profe”. (Entrevistada 1, colegio mixto de NSE bajo).

Otro de los temas emergentes es la visión de la Reforma Educacional, que no se vincula directamente con la investigación, pero que cuenta con un carácter gravitante en la discusión acerca de la calidad de la educación y de sus desafíos emergentes, en que la tensión se produce entre el lucro y la calidad.

“La Reforma para mi igual es que se haga una limpieza y que queden los colegios que realmente se dedican a los niños y no al lucro, si el Colegio es bueno y cobra su mensualidad y tiene buen rendimiento, estaría bien; darle más importancia a los Colegios Municipales porque ellos igual tienen la mayor carga, porque reciben todos los alumnos que los Particulares Subvencionados han rechazado; la idea es que los niños no anden dando bote, porque es injusto si un niño es desordenado y no le sirve para su puntaje lo echen; aquí igual han llegado alumnos que son buenos, que tienen buena situación económica, pero son desordenados, pero hay que ayudarlos y enseñarlos, pero si llenamos los colegios Municipales de malos elementos.....por eso no salen a flote”. (Entrevistada 2, IP, colegio mixto de NSE bajo).

“Que haya mayor participación real, democrática, donde estén todos participando; no solamente la elite, la elite política, la elite económica, que me da la impresión entre paréntesis, que son los que financian, no sé si la financian si igual sacan plata de nosotros; pero lo que más espero de esta reforma, es que sea más justa, que todos los niños que están en el proceso tengan la misma participación y que se valoren a cada una de las personas”. (Entrevistado 6, IP, colegio mixto, NSE bajo).

“Lo de la Reforma; estamos a la deriva, expectantes de lo que se va a resolver, si bien es cierto se quiere instaurar eso va a incidir en varios cambios y nos deja preocupados a los que trabajamos en educación, porque no sabemos los lineamientos finales, entonces hay un contexto de incertidumbre”. (Entrevista 7, Hombre, Dirs, colegio mixto de NSE alto).

En los argumentos anteriormente expuestos, se puede observar una constante existencia de un entorno conflictivo que altera o condiciona la convivencia en la escuela en general y en los recreos en particular, desde el núcleo familiar que se trasfiere hacia la escuela, como de los acontecimientos de toda clases de abusos, agresiones y violencias que acontece en la ciudad el país y el mundo, con amplia e instantánea difusión; todo ello como producto de una era donde se viven más experiencias y se inicia a más temprana edad la vida autónoma de niños, niñas. Claramente se puede observar en los diferentes testimonios entregados en las entrevistas, que el entorno nacional e internacional influye en los niños, niñas y adolescentes, para sustentar este círculo que atenta contra una armoniosa convivencia en la escuela en general y en particular durante los recreos; en tal sentido se debe tener en cuenta la capacidad de influencia que tienen los medios de comunicación en la sociedad, especialmente en los estudiantes, que terminan siendo objeto de diferentes campañas comerciales y generación de nuevos estilos de vida, que conforman grupos que se identifican con patrones particulares como el uso del celular o el computador a través de las denominadas

redes sociales, lo que conlleva a una dinámica de aceptación o de exclusión del grupo, lo cual también puede ser manifestado como una forma de agresión que va afectando a las diferentes generaciones.

Dentro de los testimonios se podría denotar algún grado de exclusión del propio sistema educativo cuando se trata de diferentes escuelas, dependiendo del estrato social los colegios, clasificados según el nivel socio económico de los estudiantes, que a su vez puede ser una característica para identificar los climas de convivencia entre los educandos, teniendo en cuenta que en algunos colegios se puede presentar expresiones distintas de violencia, que en otros debido a estas particularidades; ello se observa en el análisis de las entrevistas donde se expresan situaciones innovadoras de agresiones y violencia, cuestión que lleva a plantear la necesidad de generar nuevas estrategias que permitan abordar esta problemática.

Un aspecto importante hace referencia a la incapacidad que sienten los entrevistados, dada, su condición en el papel que cumplen en la institucionalidad del sistema educativo chileno, quienes al tratar de orientar y educar, no pueden intervenir en los conflictos de una forma más profesional, incluso estos se ven afectados por las agresiones que en muchos casos los hace vulnerables en situaciones donde se ven asediados por los estudiantes visiblemente alterados; algunos expresan que la carga de trabajo es bastante, dado que deben tener a cargo una gran cantidad de estudiantes que por su número terminan siendo complejo de gestionar la convivencia entre ellos y por esta razón no se pueden responsabilizar de todas las acciones que estos realizan. En algunos casos los entrevistados manifiestan que desarrollan trabajos de control de la ira con el fin de prevenir actos de violencia, a través de acciones educativas que contribuyen de forma efectiva a mitigar el problema.

Dentro de las medidas que se toman como una forma de sancionar a los estudiantes involucrados en actividades de violencia o disputas, algunas pueden ser pedagógicas y otras un poco más severas, pero siempre hay parte de la educación en hacer caer en cuenta o

reflexionar sobre los actos que se han cometido. Un hecho particular es que en los diferentes juegos se pueden presentar situaciones susceptibles de problemas, claro es lógico que la tensión de la competencia por ganar lleva a agresiones, esto sumado a otros componentes como el entorno, la familia y la presión del grupo explica las agresiones entre estudiantes.

En toda esta situación se pueden detectar patrones culturales, puesto que los entrevistados expresan que han desarrollado actividades para mantener los patios y sus rincones en orden, limpios, aseados y sin rayones de pintura, que a su vez compete a todo el sistema educativo que debe asignar los recursos para que los establecimientos puedan mantenerse apropiadamente; por lo tanto al presentarse sitios desorganizados y con falta de presentación los estudiantes pueden sentirse desmotivados, que a su vez actuaran de acuerdo a esas circunstancias sin involucrarse en mantener o contribuir a la situación de su colegio de forma que mejore integralmente, así el problema se convierte en algo cultural que pasa de una generación a otra, que aprende a ver la situación sin ningún cambio.

La participación de actividades culturales o recreativas durante los recreos, ha sido una propuesta para poder canalizar el potencial de los estudiantes, lo cual puede ser una apuesta interesante, pues permite encauzar de forma adecuada la energía y donde los estudiantes puedan relacionarse con un grupo, donde aprendan el respeto y la convivencia en armonía, sin embargo esto no se presenta como una constante para todos los colegios y todos los estudiantes, esto es una forma de dar ejemplo y guiar en actividades de formación también en valores de convivencia.

Se puede denotar que la experiencia y conocimiento de los entrevistados se hace importante para la gestión de los recreos de los estudiantes, en especial para los que presentan problemas de convivencia, para poder orientarlos de manera pedagógica con el fin de poder actuar antes, durante y después de que se presente una situación de conflicto; pero también los asistentes entrevistados exponen la necesidad de recibir mayor capacitación que les permita

aprender a mediar ante los conflictos y por lo tanto a buscar una resolución del mismo, algunos reclaman estudios especializados, por ejemplo en psicopedagogía, de lo que se puede concluir que esta capacitación puede ser valiosa para poder dar un mejor manejo a todas las situaciones que se puedan presentar, aspecto que sería clave en toda la problemática planteada. Asimismo, se puede señalar la necesidad de generar incentivos y obligaciones normativas que responsabilicen a los padres de familia, para estar pendientes de sus hijos y dejen de recargar la responsabilidad a los profesores y asistentes; esto termina siendo vital para poder formar a los niños, niñas y adolescentes, pues la falta de atención por parte de la familia está directamente relacionado con la falta de habilidad para generar una apropiada convivencia y capacidad para el autocontrol, aspectos que son necesarios para poder plantear alternativas para resolver un conflicto.

Finalmente, es importante tener en cuenta aspectos tales como la reforma educativa y sobre al ámbito político, económico y social que terminan por afectar el ámbito escolar en varios sentidos y que se convierte en una variable exógena de difícil control para poder establecer un adecuado orden institucional que contribuya con la convivencia entre los estudiantes.

Todos estos testimonios entregados por los entrevistados que ejercen la función de Inspector de Patio, dan lugar a una mejor comprensión del fenómeno y del lugar autopercebido, en las acciones educativa realizados y/o posibles de realizar por parte de ellos en materias de gestión de la convivencia escolar durante los recreos; a ello se agrega la perspectiva de quienes siendo Asistentes de la Educación no ejercen como Inspectores de Patio. (Trabajadora Social y Psicólogo), así como de los dos profesores directivos, el Director de Escuela y el Inspector General (ex inspector de patio).

Como se señalara anteriormente se anexa íntegramente, el contenido de las entrevistas realizados a los nueve entrevistados y entrevistadas en el Anexo N° 7; también se adjuntan los

resultados obtenidos de haber aplicado el programa Atlas Ti, versión 7.0, a dichas entrevistas, los cuales son: (ver anexo N° 7 Códigos de Atlas Ti):

- Listado de Códigos (Análisis *codes*).
- Análisis de Citas: Corresponden a las citas seleccionadas de cada una de las entrevistas, la 3 corresponde a la 1, y así sucesivamente, por un tema de orden del programa (Análisis *quotes*).
- Análisis de Códigos: se hace referencia a las citas de a donde se generaron cada uno de los códigos (Análisis *all codes*).
- Análisis de Códigos Vecinos: Qué códigos se relacionan, con cuales otros códigos, es la misma información del mapa pero en texto. (Análisis *neighbors*).
- El bosque de códigos, que muestra las relaciones entre los códigos como matriz de jerarquía (Análisis *forest*).
- Coocurrencia de Códigos: matriz que explica en qué contextos aparecen cada código, y como los textos o citas se relacionan a través de ellos (*coocur*).
- Nube de Códigos: el cual refleja la presencia de los códigos por número de apariciones y número de relaciones con otros códigos, los números entre paréntesis reflejan aquello.
- Mapa de Relaciones: Cómo se relacionan los diversos códigos entre sí a lo largo del texto.

La secuencia de uso de este programa comienza de manera simultánea con el listado de códigos (Análisis *codes*), el análisis de las citas (Análisis *quotes*) y el análisis de todos los códigos (Análisis *all codes*); luego se continua también simultáneamente, con el análisis de códigos los vecinos (Análisis *neighbors*) y el bosque de códigos, (Análisis *forest*); finalmente el programa permite obtener la coocurrencia de códigos (*coocur*), la nube de códigos y el mapa de relaciones.

5.3. Observaciones de los recreos.

En las nueve escuelas investigadas, en general existen recreos diferidos; en un tiempo nivel de Parvularios hasta segundo de Educación Básica, en otro tiempo lo efectúan los alumnos de tercero a octavo básico, según disposiciones de los directores destinadas a prevenir que por las diferencias de contexturas físicas se produjeran atropellos o empujones, involuntarios o intencionados.

Ahora bien se realizaron dos tipos de registros, uno de ellos de carácter escrito en base a pauta validada de observación no participante y el otro registro es mediante video grabaciones. A continuación se describen los resultados y análisis de dichos registros.

5.3.1. Registros escritos.

5.3.1.1. Descripción de la aplicación de la técnica.

Como se señaló en el capítulo de Marco Metodológico, las observaciones se registraron por el autor de esta tesis, previa autorización de la dirección de las nueve escuelas; se realizó en recreos de horarios distintos y también en distintos días de la semana, en los días lunes, miércoles y viernes, lo que permitió observar las situaciones del comienzo, la mitad y el fin de la semana escolar; el observador se ubicó siempre en un lugar que no causara curiosidad por parte de niños, niñas y adolescentes, así como tampoco de los inspectores de patio. Las observaciones se efectuaron en forma simultánea a las primeras visitas a los establecimientos para coordinar el trabajo que posteriormente permitiera realizar las entrevistas en profundidad; el registro de esta observación no participante, como fue señalado se efectuó en base a lista simple de cotejo validada previamente. (ver anexo 10 Pauta de Observación No Participante).

5.3.1.2. Resultados y análisis del registro escrito de los recreos.

Se puede apreciar en los resultados de esta observación que en una minoría de los recreos se registraron incidentes agresivos visibles de cualquier tipo a la vista del observador, este porcentaje del 44%, nos señala que aún es posible gestionar el recreo, pues no está generalizado el uso de la agresión visible entre los estudiantes; más aún cuando en los seis recreos de dos colegios observados, no se registraron incidentes visibles de ningún tipo. Lo anterior se refuerza con el hecho de que en la mitad de las agresiones registradas son de tipo verbal, lo que resta intensidad a este tipo de violencia y en algunos casos puede ser asimilado a trato habitual en este contexto cultural.

Por otra parte, se aprecia que el Asistente de la Educación presente en el recreo interviene en diez de los doce casos registrados, y en los que no los hizo fue porque se encontraba lejos de los niños beligerantes; toda las veces usa el diálogo y largas conversaciones con los estudiantes en conflicto, sin dejar de intervenir físicamente para contener a los beligerantes con agresiones físicas o a viva voz para obtener el silencio de los agresores verbales.

Ahora bien, la pauta de observación no participante permitió evidenciar la ocurrencia de acciones disruptivas en los recreos registrados, consideradas como agresión y violencia en sus tipologías visibles (física y verbal principalmente), así como la cantidad y tipo de respuestas por parte de los Asistentes de la educación que ejercen de inspectores de patio. El resumen consolidado de la aplicación de dicho instrumento arrojó el siguiente resultado:

1.- Ocurrencia de casos de conducta disruptiva de tipo agresora entre estudiantes durante los recreos

- Sí [En 12 recreos, correspondientes a 7 escuelas].
- No [En 15 recreos] (En los 6 recreos de 2 escuelas, no se registraron incidentes).

2.- En caso de respuesta positiva describir tipos de agresiones

- Verbal individual [4]
- Verbal grupal [1]
- Física individual [2]
- Física grupal [4]
- Otra.... Especificar: Un caso combinó agresión verbal con física, al comienzo entre dos y culminó en batahola grupal.

3.- Respuesta Inspector de Patio ante estos incidentes.

- Sí [En 10 incidentes]
- No [En 2 incidentes] (Uno verbal individual y otro físico grupal, ambos por no encontrarse cerca de donde ocurren).

4.- Tipo de Respuesta

- Contención física (Separar a los beligerantes). [En 5 de los conflictos registrados]
- Hacer callar a los beligerantes a viva voz. [En 3 de los conflictos registrados]
- Envío a Oficina de Inspector General [En 1 de los conflictos registrados]
- Conversación con estudiantes [En 10 de los conflictos registrados]
- Otra (Especificar): En 2 casos combinó contención física con alzar la voz y conversación posterior con los conflictos registrados.

Se anexa una descripción detallada de los recreos observados (ver anexo 11 Registro escrito de observación de los recreos), de la cual a continuación se presenta resumidamente los aspectos más notables de este registro:

En el caso de la primera escuela observada, parece importante destacar para los efectos de estos estudios que no se visualizó otro actor adulto durante los recreos registrados que no sea el inspector de patio; ello va en desmedro de la cobertura de supervisión, tanto en cantidad de alumnos supervisados como de los lugares que se realiza. Asimismo, es destacable la

actitud de estudiantes que permanentemente abandonan su quehacer de juego, de ocio, o conversación durante el recreo, para ir a conversar con el Inspector que los supervisa, luego de lo cual vuelven a juntarse con sus compañeros de juego o conversación.

También en esta escuela apareció siempre el comportamiento de depositar las basuras en los tachos, así como en una ocasión la interrupción de ese hábito por un perro, actor canino cuya presencia en las escuelas está prohibida por razones sanitarias, pero es común observar que conviven con la comunidad educativa. Otro aspecto es destacar el tipo de balón de fútbol permitido, lo cual muestra una actitud preventiva.

Sin perjuicio de lo anterior, es necesario relevar la posibilidad de la ocurrencia de accidentes por instalaciones que representan peligro para niños, niñas y adolescentes; asimismo, la observación de las agresiones que se producen con la llegada de grupo de muchachos mayores que imponen su dominación en el juego; sin embargo, con la contención del Inspector queda superado el incidente.

En el caso de la segunda escuela observada, es destacable la presencia durante el recreo de todos los y las Asistentes de la Educación- profesionales o no-, los cuales deben cumplir la función de inspector de patio; asimismo el equipamiento y espacios para juegos diferenciados etariamente, también para la gran cantidad de los que juegan fútbol lo hacen con balones forrados. Lo anterior no impide gran algarabía y dinamismo durante los recreos; pero en los tres observados no se registraron agresiones físicas ni verbales.

En el caso de la tercera escuela observada, la cual tiene la particularidad de hacer compartir a niños con discapacidad intelectual leve, con niños en plenitud de sus capacidades cognitivas; supervisan el recreo todos los Asistentes de la Educación, acompañado por la Inspectora General. Ellos están en constante desplazamiento, instruyendo a viva voz,

conversando con niños en conflicto y también con otros que requieren de respuestas a sus inquietudes.

Llama la atención que durante todo el recreo el caso de un niño con amplio desarrollo físico que sufre de un trastorno, tiene el comportamiento repetitivo de pasearse y dar vueltas solo, no se comunica con nadie, ni adultos, ni pares, no produce daño, ni violencia; el resto de los niños y niñas no toman ninguna actitud, ni positiva ni negativa, con respecto a este estudiante. También un niño tirado solo en el piso, joven limítrofe que tiene ese comportamiento durante los recreos, no hay más intervención que dejarlo hasta que termine el recreo, el resto de los estudiantes no se acercan ni tienen alguna reacción, hacia esta conducta.

En esta misma escuela, son muchas las interacciones de una cantidad importante de los estudiantes que están en recreo, donde permanentemente se producen conflictos y agresiones; también los juegos tienen un alto componente de agresividad; los asistentes intervienen para contener y el conflicto es superado o baja el tono de la agresividad en los juegos. También un número menor de niños y niñas se acercan a informar y conversar con los asistentes que observan el recreo; otros concurren al taller ecológico.

En el área norte del patio, llama la atención un grupo de adolescentes sentados en una pestaña del muro, rodeando a un joven varón, al parecer líder, con capucha sobre su cabeza, mirando hacia el suelo que les conversa al resto de otros cinco adolescentes que observan atentamente; se ve claramente que manda a uno de ellos a buscar algo, pero siempre con su cabeza agachada y el enviado obedece de inmediato y vuelve rápidamente; por su gestualidad visto a la distancia es similar a lo que aparece en films sobre vida en patios de cárceles.

En la cuarta escuela observada, se destaca que también todos los Asistentes de la Educación, profesionales y no profesionales, supervisan el recreo en el registro de sus recreos; sin perjuicio de esta cobertura, se registró como cuatro varones que realizan simulaciones de

patadas sin tocarse, pero también sucede en algunos casos; este juego de pelea simulada se disuelve solo, pues el asistente más próximo se encuentra lejos del incidente. Mientras otras niñas se han llevado al patio parte de sus colaciones y terminan de comerlos allí conversando.

En esta escuela los tres recreos registrados, en general presentan baja conflictividad, hay menos alumnos, las rutinas para uso de juegos están establecidas y se cumplen con respeto, dado que su alteración implica el fin del juego, para todos.

En la quinta escuela observada, se destaca el registro de auxiliares de servicios menores, cuidando y regulando las entrada y salida de los baños y que algunos niños que concurren a la biblioteca donde se permite uso de computadores durante el recreo. Las niñas, que no participan de los juegos, tanto balón, como los de recreo entretenido, se encuentran sentadas o alrededor del patio jugando, prácticamente todas con sus celulares; se constata un nivel muy alto de aceptación por parte de los adolescentes hacia los asistentes y también respeto mutuo; no se registraron incidentes durante los tres recreos observados.

En la sexta escuela observada, participan de la supervisión del recreo solo los asistentes inspectores de patio y personal de servicio; al igual que en las otras escuelas la actividad principal es el juego de pelota y conversación; la infraestructura para recreos entretenidos que posee el colegio no es muy usada. Se registró que en el juego de taca-taca, se produce una discusión con palabras soeces, el asistente la controla haciendo callar a viva voz y luego, como en todos los casos observados, conversa con los beligerantes, se restablece la rutina sin mayores problemas y con plena aceptación por parte de los niños.

En la séptima escuela observada, es destacable que los recreos son supervisados además de Asistentes de la Educación y el personal de servicios menores, también de manera directa por el Inspector General; la escuela posee equipamiento para el desarrollo de recreos entretenidos, taca-taca, mesa de pimpón y juegos de salón. Se registró una intervención

directa en una agresión física entre alumnos, por parte de un asistente que luego de separarlos envía a la más agresiva a la oficina del inspector general; como este se encuentra supervisando otra área del patio la niña debe esperar hasta el final del recreo, momento que el Inspector General conversa con el asistente y deja registrado el incidente en cuaderno que lleva para tal efecto, luego de lo cual la niña vuelve directamente a su sala de clases.

En la octava escuela observada, es la más alejada del centro de la ciudad y la más elevada en los cerros de Valparaíso, es destacable la alta rotación de sus alumnos, año a año; durante el registro de tres recreos, estaba trabajando una sola Asistente de la Educación a quien le colabora el personal de servicios menores y no cuenta con otra supervisión de adultos en los recreos; a ello se agrega el testimonio de la asistente de que la directora del establecimiento no respalda su quehacer; la escuela posee aparte del patio principal que está a la vista un patio posterior con muchos rincones sin visibilidad y árboles, tras los cuales se registró cómo algunos adolescentes desarrollaban actividades amorosas, y fuman a escondidas.

La asistente se concentra en la supervisión de niños y niñas de menos edad en el patio central; en tanto en el patio trasero se registró un conflicto, la asistente concurre y controla la situación y va en busca del niño, quien, paradójicamente, armó el lío y luego fue a buscarla. La asistente sostiene un largo diálogo con él, y el recreo vuelve a su normal devenir.

Finalmente, en la novena escuela observada, se destaca como la Asistente de la Educación que es mujer, se integra a jugar o arbitrar, o contener a los más impetuosos. En uno de los recreos registrados, en circunstancias de estar dirigiendo al mismo grupo de adolescentes que jugaban a contener, mediante una cadena humana, a un niño que corría, se registró un incidente con la directora del establecimiento, quien, visiblemente alterada, le llama la atención a viva voz a la asistente, delante de los estudiantes, lo que resiente visiblemente el ánimo de esta; a contraparte de ello, de inmediato se registra un

comportamiento respetuoso y con muestras de cariño hacia la asistente, de los niños, niñas y adolescentes de esta escuela.

5.3.2. Las videograbaciones.

Los niños, niñas y adolescentes de las escuelas investigadas, realizaron desplazamiento desde las salas de clases hacia sus patios durante los recreos filmados, llevado a cabo una ocupación y uso desigual del espacio, como lo muestran las imágenes del video producido. Además de esta apreciación, se evidencia cómo grandes concentraciones de niñas se juntan en torno a reducidos espacios, en tanto puede apreciarse cómo reducidos grupos de niños se distribuyen en grandes espacios, como es el caso de la cancha de fútbol, que veces ocupa la mayor parte del espacio disponible. Estas manifestaciones de exclusión física estuvieron presentes durante el desarrollo de la mayoría de los recreos filmados, observándose además de las de género ya señaladas, otras a partir de las características físicas, condición social y situaciones particulares educativas que presentan algunos niños o niñas.

No obstante lo anterior, se observan que todos los recreos filmados transcurren con normalidad, donde las agresiones y conflictos que se registran tienen una duración muy limitada y son rápidamente superados por la intervención del Asistente de la Educación, quien conversa no solo con los que entran en conflicto, sino que también con muchos niños, niñas y adolescentes que permanentemente se acercan a dialogar con este actor adulto, algunas veces los únicos que están presentes, acompañando los recreos.

Se adjunta video, con una duración de veinte minutos con doce segundos, el cual contiene la edición de un original de una hora y cincuenta y dos minutos, correspondiente al registro de recreos en las nueve escuelas investigadas, donde en cada una de ellas se filmaron tres recreos en distintos días de la semana, con una duración útil promedio de tres minutos

cada una. (ver anexo N° 17 video grabación los recreos en escuelas públicas de básicas de Valparaíso)

En éstas se pueden observar distintas situaciones no actuadas, las cuales fueron editadas con el fin de focalizar en los momentos atinentes a la investigación realizada y al mismo tiempo con la aplicación de la técnica del mosaico se busca resguardar de mejor forma que la grabación original, la identidad de los menores que aparecen en estas grabaciones. Esto último constituyó un compromiso del investigador, cuando gestiono las autorizaciones con los Directores de las escuelas investigadas.

5.4. El Focus Group.

5.4.1. Descripción en la aplicación de la técnica.

Este proceso se realizó con seis de los nueve entrevistados, se optó trabajar esta técnica solo con los actores directos; contando con la colaboración del sindicato. Se citó a los cinco inspectores de patio entrevistados, tres de ellas mujeres, además se contó con la participación del inspector general, quien también fue inspector de patio y en las observaciones de los recreos de su escuela se registró su permanente supervisión directa de los estudiantes. La respuesta a la convocatoria fue exitosa y se trabajó en un ambiente con bastante colaboración y escucha entre los participantes, cumpliendo el autor de esta investigación solo con el rol de plantear las temáticas.

Se ejecutó mediante guía validada previamente (ver anexo N° 8 Guía *Focus Group*), y se realizó buscando profundizar las concepciones que tienen los participantes acerca de la gestión de la convivencia entre escolares durante los recreos; asimismo, se buscó describir las actividades pedagógicas que los participantes efectúan en la gestión de la convivencia de los estudiantes, durante los recreos en los patios de sus escuelas; se culminó precisando por

escrito los contenidos y modalidades principales de Programa de Capacitación para Asistentes de la Educación, por los participantes en el *focus group*. Para el desarrollo del mismo se aplicó, al igual que para las entrevistas en profundidad, el programa Atlas Ti, versión 7.0.

5.4.2. Resultados y análisis del focus group.

En el marco de la discusión a las temáticas de convivencia y la labor de los asistentes durante los espacios de recreo, se aprecia una prevalencia de conceptos en la nube de códigos generada, así como de sus relaciones (hecho violento, mayor supervisión), así como elementos culturales (cultura, redes de apoyo) y herramientas de gestión (juegos, acercamiento afectivo).

Al realizar una agrupación de los mismos (red de códigos), se puede diferenciar claramente tres áreas o ámbitos de conversación, referidos directamente a las temáticas de la tesis: convivencia, recreo, patrones culturales; relacionado tangencialmente con los que se han agrupado como vinculados al clima, con sus tipos de acercamiento (acción formativa y acercamiento afectivo), y un tercer eje relacionado con aspectos culturales y contextuales, como los patrones normativos, y el efecto de un mega incendio en la ciudad.

A continuación se muestra un extracto de los testimonios entregados, la transcripción completa se encuentra en el anexo (ver anexo N° 9 *Focus Group* completo). El primer eje de conversación propuesto habla acerca de la resolución violenta de conflictos que emerge en las entrevistas de manera transversal, y cómo afecta al clima de convivencia. Al respecto, se observan los siguientes elementos:

“El año pasado era más calmado”. (Voz Mujer 1).

“Los apoderados están más complicados que los niños”. (Voz Mujer 3).

“La realidad de mi escuela donde yo estoy, es bastante complicada, porque son bastantes complicados los apoderados, complicados los alumnos; estos últimos días se ha generado un clima de violencia muy grande”. (Voz Hombre 2).

Junto a este tema, aparece que el recreo es el espacio máximo de la acción que ellos realizan, relacionándolo con el acompañamiento pedagógico además del control, que es su obligación laboral, así como también el incentivo de los recreos dirigidos o con actividades, lo que queda de manifiesto en los siguientes dichos:

“Cuando los niños están en recreo lo que se genera es que todos estén en el patio, porque así el niño siendo observado no se le ocurren cosas, sino que solo jugar; igual se equivocan, porque ese es el concepto que tengo yo, porque son niños, se equivocan, buscan cosas, pero al niño al tenerlo observado y tenerlo en un espacio visual, actúa de una manera adecuada a su edad; ahora generamos recreos entretenidos, a lo cual hay música, tenemos juegos de taca taca, juegos de pimpón, balones, tenemos un patio donde se juega mucho; cuando llegamos nosotros los niños se creían dueños del espacio y profesora que pasaba no les importaba y seguían dando pelotazos”. (Voz Hombre 1).

“Para mí el recreo es la parte culmine, ahí es donde está digamos todo el meollo del asunto (...) en la hora del recreo es donde uno tiene que ser orientadora, mamá, profesora, de todo, porque es ahí donde se ven los casos; que los chicos salen a su recreo y empiezan a hacer todo lo que a lo mejor tienen reprimido en su casa, o el mismo abandono, muchos se van conmigo a jugar, entonces nosotros también hemos implementado el recreo entretenido, donde se juegue”. (Voz Mujer 3).

“Yo creo que en el recreo es donde uno entrega el aporte para lo que uno está trabajando, de otra forma no estaría trabajando con niños (...) yo tengo la política de que a los más grandes de los cursos de 8º de pasarles un balón de fútbol y que

jueguen en el patio, mientras están jugando todos son amigos, todos juegan, no hay ningún problema”. (Voz Hombre 2).

Y es dentro de esta relación de la gestión del clima durante los recreos, que emerge la supervisión como un elemento central de las acciones que realizan los Asistentes de la Educación.

“Nosotros tuvimos que empezar a cerrarles bien los espacios a los desordenados y para ello tuvimos que aunar criterios, entre otros con los Auxiliares de Aseo, que son personal del PGE (Programa gubernamental de generación de empleos por aumento de la cesantía), que cuando los niños están en recreo lo que se genera es que todos estén en el patio, porque así el niño siendo observado no se le ocurren cosas”. (Voz Hombre 2).

“Pero los niños en si necesitan una persona que les de confianza, que sea la autoridad y que esté no encima, pero que sepan que hay alguien detrás de uno en caso de cualquier cosa” Si pueden tener montón de juegos, estar muy bien, pero si están solos los chicos se ven y ahí surgen igual las peleas; aunque haya un juego para cada uno; pero tiene que haber una autoridad rondando siempre”. (Voz Mujer 3).

“En mi escuela en los recreos solamente, sobretodo en el más grande, que es de 13:30 a 14:15, que es más complicado que siempre está el Inspector, el Director, la UTP hay varios, hay salvedad que a veces hay atención de apoderados, pero es con una persona, siempre salimos al patio y controlamos todo ese asunto”. (Voz Hombre 1).

“¿Sabes lo que pasa?, que en mi escuela tenemos bastante personal para supervigilar el recreo; así en una esquina del pasillo estoy yo y en la otra hay otra colega, arriba

hay otras cuatro vigilando y así, no es la realidad de otras escuelas que se comenta acá”. (Voz Mujer 2).

Uno de los elementos relacionados con este asunto, y que aparece como relevante, es el cambio desde la época en que ellos eran escolares, a los días actuales, y cómo ello implicó expectativas laborales distintas. Es así como se entregaron las siguientes afirmaciones:

“Cuando nosotros estábamos en el colegio; que el inspector era respetado, que tú tenías un respeto, que nos daba un puro grito y ya se acababa, totalmente diferente, era otra realidad”. (Voz Hombre 3).

“Había más respeto por los adultos, no solo el Inspector” (Varias Voces).

“Si entraba el inspector a la sala, todos nos poníamos de pie; al igual que con el profesor u otro adulto”. (Voz Hombre 3).

“Si era distinto; si había un compañero que era choro (agresivo, prepotente), lo era hasta por ahí no más, pues tenían respeto por el inspector”. (Voz Hombre 1).

Hoy en día, este respeto debe ser ganado por parte de los inspectores, y uno de los mecanismos que se detallan en la discusión corresponde a los incentivos positivos, y al acercamiento desde la emocionalidad, esto queda de manifiesto en los siguientes dichos:

“Yo por ejemplo hago incentivos positivos para los atrasos, para las asistencias y la presentación personal”. (Voz Mujer 3).

“Te digo yo siento que los niños tu puedes conseguir muchas cosas con la parte afectiva”. (Voz Mujer 2).

“Uno empieza a ser tolerante, cuando uno comienza a conocer al niño, se empieza a encariñar y aparece la parte empatía con los chiquillos”. (Voz Hombre 1).

“Si necesitan una imagen paterna, eso lo que tu acabas de decir, fantástico”. (Voz Hombre 1).

“Pero si uno da amor, también recibe amor”. (Voz Mujer 1).

Y este tema se relaciona necesariamente con lo que sucede en sus hogares, en sus contextos de origen, en que aparece de manera relevante la relación con los padres, y en específico, la falta de apoyo familiar.

“(La directora) tuvo que llamar a carabineros porque le pegó a un profesor una cachetada, le pegó a la jefa de la UTP (Unidad Técnico Pedagógica) un golpe y a la directora le recordó a su parentela (garabatos), raya para la suma llegó la mamá, se hizo un resumen de lo que sucedió y la niña negó todo y la mamá le dijo si te creo hija y dijo ya deme todos los papeles y me la llevo de esta escuela de porquería”. (Voz Hombre 2).

“Es que si no hay un apoyo en la familia; por ejemplo si tu llamas a la mamá y le dices su hijo le pegó a otro compañero y lo dejó sangrando, tuve que llevarlo a la posta, porque me ha pasado, he tenido que llevar niños a la posta”. (Voz Mujer 2).

Esta agresiva realidad descrita también se transforma en situación crítica, cuando no hay otros apoyos institucionales:

“Yo soy sola, digamos no tengo apoyo, o sea no tengo otros compañeros; en la hora del recreo es donde uno tiene que ser orientadora, mamá, profesora, de todo, porque es ahí donde se ven los casos”. (Voz Mujer 2).

“A mí en este caso no me sirve mucho la directora, porque como les decía hace un momento, yo llevo un niño y ella lo apaña, es decir les baja el perfil porque quiere que todo sea perfecto, que todo sea bonito”. (Voz Mujer 3).

Esta situación cambia de manera radical cuando el inspector siente el apoyo de sus autoridades:

“Yo voy donde la directora y le digo necesito balones y los niños necesitan mantenerlos tranquilos, para que vuelvan a sus salas y puedan aprender, que estén quietos y necesito, es pedir y pedir no más, y bien porque tienen porque si nos exigen a nosotros tener chiquillos que los podamos sacar adelante, tienen que ayudarnos”. (Voz Mujer 2).

“En el caso de nosotros tenemos el apoyo de la directora, la jefa de la UTP y de la inspectora cualquier problema le decimos que les dé un susto a un niño, sino esta la directora, está la jefa de UTP, pero hay mucho apoyo”. (Voz Mujer 3).

“Nosotros igual tenemos apoyo en el colegio, bueno con el director tenemos un apoyo importante y ahora con dos inspectores generales que tenemos en la escuela, igual es harto apoyo”. (Voz Hombre 3).

Otro de los temas relevantes en los recreos, corresponde a su duración, la cual se entiende debe ser acotada, pero no pensando en la supresión de ellos.

“No podemos comparar la realidad de Estados Unidos con nosotros; yo he visto, he tenido que ir a otros colegios donde los niños están en una salita un poquito más grande que esto; porque uno mismo no soporta el sofoco adentro, pero si nosotros tenemos recreos muy largos y ahora empezamos a acortar los recreos; antes teníamos uno de media hora, ahora tenemos de 15 minutos”. (Voz Mujer 1).

“¿Recreos de media hora?, es mucho; a la hora de almuerzo sí, pero los recreos deben ser de 15 minutos a 20 minutos máximo”. (Voz Hombre 1).

“Nosotros 15 minutos máximos”. (Voz Hombre 2).

“No, yo en mis tiempos, 10 minutos con suerte”. (Voz Hombre 3).

“Para ir al baño, salir un poco del ambiente de la sala y ya”. (Voz Mujer 3).

Y también respecto del espacio físico para su desarrollo como espacio social.

“Lo importante es el espacio físico; te digo yo, el patio mío es súper chiquitito, chiquitito, entonces por eso nosotros autorizamos a que las niñas estén, se queden en los pasillos; dentro de la sala de clases, nadie por nada; te digo importantísimo, yo encuentro el espacio físico”. (Voz Mujer 1).

“Sí, sí, espacios físicos”. (Varias Voces).

“Mira yo creo que la pregunta anterior fue porque se generó los recreos; en un principio fue para eso, para que se oxigene el espacio de aula y el espacio mental de los alumnos; porque las dos primeras horas tuvieron lenguaje, entonces como va a pasar inmediatamente a matemáticas, o sociedad, o naturaleza, tiene que haber un

puente un cambio que ellos entren con nuevas vibras para que puedan asimilar la otra asignatura; los espacios que se generan ahora, los espacios entretenidos, si generan un tremendo potencial de sociabilización con los niños; porque este niño ya sale del grupo de curso en 8° y va a compartir con los niños de 7° y va a compartir con ellos, aquí veo niños que son de 3° están jugando en la biblioteca en línea con otros que son de 8°, tienen el mismo gusto no importando la edad”. (Voz Hombre 1).

Finalmente, y con respecto a las posibilidades de gestión que tienen, así como con la autopercepción de su rol en la gestión de los conflictos, encontramos lo siguiente:

“Sí, es verdad, pero después viene la segunda etapa que es hablar, conversar, reflexionar, concientizar y seguir en seguimiento con ellos, para que vamos al cambio”. (Voz Hombre 1).

“Es que en ese momento no había ningún conflicto; yo también soy una persona bastante seria y cuando digo no, es no hasta el final, ellos lo saben; ponte tu como decían ellos, nunca un niño me ha faltado el respeto, entre ellos hablan o hagan lo que quieran, pero a mí, o delante de mí, no me dicen ni siquiera vieja ¿entiende?”. (Voz Mujer 1).

5.5. Análisis global de los resultados del trabajo de campo.

En el entendido que la presente investigación se nutre de una mirada particular de la convivencia y la violencia en la escuela, así como también de la construcción de los sentidos por parte de un actor en particular, los Asistentes de la Educación, en un contexto de vulnerabilidad, es importante contar con un plan de análisis de la información obtenida durante la investigación mediante la aplicación de las técnicas de investigación documental,

entrevistas en profundidad, observaciones de los recreos con registros escritos y audiovisuales, así como del *focus group*.

La investigación documental de las nueve escuelas estudiadas, junto con dar cuenta de una acertada metodología de selección, permite una muestra de la diversidad de las escuelas de educación básicas municipalizadas de Valparaíso; pero al mismo tiempo las expone como unidades educativas que se ubican en lo que se puede denominar la frontera de la integración o exclusión a la sociedad chilena de niños, niñas y adolescentes de esta ciudad; en un contexto urbano que por sus características demográficas y de servicios, pueden ser asimiladas a las ciudades intermedias de Chile. Son ellas organizaciones con una institucionalidad que, pese al deterioro sufrido desde que fueron traspasados a los municipios por la dictadura de Pinochet, aún pueden acoger la opción de educación básica masiva que ha tomado el país hace ya desde varias décadas; dentro de estas además de la infraestructura física y virtual, de un variado número de programas de apoyo y reforzamiento, también cuentan con un nutrido cuerpo docente, así como del estamento Asistentes de la Educación, cuyas prácticas laborales son objeto de este estudio.

En las entrevistas en profundidad se pudo ubicar el espacio de construcción del discurso colectivo en torno a las situaciones de convivencia que emergen en el espacio del recreo, los cuales deben ser gestionadas por Asistentes de la educación; es así como se encuentra en primer lugar una fuerte predominancia de los temas relacionados con la labor de este actor acerca de la gestión de la convivencia, la prevención de la violencia y las agresiones en los recreos; en un segundo nivel de predominancia en la conversación se ubicaron los conceptos de cultura, juegos, vulnerabilidad y capacitación, los cuales no están directamente ligados al tema de la tesis, pero que aparecen como ejes estructuradores de segundo orden en la conversación.

También, en un tercer nivel, aparece otro de los elementos de la tesis, que es la referencia a la acción formativa, con emergencias similares a la convivencia o respeto y no discriminación; finalmente, de manera absolutamente marginal aparece el tema de la Reforma Educacional, lo que muestra un tipo de debate nacional enclaustrado en el parlamento, sin mayor involucramiento de los actores de la comunidad educativa.

Estas entrevistas mostraron una visión dentro del fenómeno de la violencia, y su expresión al interior del establecimiento, no es una cuestión circunscrita a la realidad escolar, sino que la supera latamente, teniendo orígenes socioculturales que se replican en la dinámica de relacionamiento de las niñas, niños a adolescentes, en el espacio escolar, así como probablemente lo hacen en las demás esferas de su vida, puesto que se transforman en patrones de relacionamiento.

Se aprecia entonces una doble función de la escuela, que es la entrega de contenidos, pero también la formación de personas, cuestión esta última, que aparece más importante para los entrevistados, en mayor medida que los contenidos, y eso, no sólo por la función de la escuela, sino por la visión de una carencia de entrega de contenidos valóricos en la familia. En este sentido, sienten que la escuela está en una cruzada sola como institución de socialización, y no como parte de un conjunto de instituciones asociadas a la formación. Esta necesidad de formación, se aprecia en la reflexión acerca de las acciones violentas y las agresiones que deben abordarse cotidianamente.

Para comenzar a gestionar lo anterior, se recurrió a conversar sobre el Manual de Convivencia, el cual si bien es cierto todos los entrevistados hablaron de la existencia en sus escuelas, los niveles de asimilación y legitimidad de este instrumento esta en directa relación al nivel de participación que tuvieron en su elaboración. Entonces, aparece para los Asistentes de la Educación entrevistados, así como de los directivos que fueron consultados en esta entrevista en profundidad sobre la labor de este personal paradocente, lo importante que es

para la comunidad educativa el que se valore y potencie su labor de gestión de la convivencia, especialmente durante los recreos.

Lo anterior, no se expresa por los entrevistados sin manifestar tensiones entre los derechos de niños, niñas y adolescentes, cómo educar para el diálogo, y las visiones de los cuerpos docentes, directivos y apoderados, es decir la comunidad adulta de la escuela, por un mayor control y aplicación de la disciplina autoritaria.

En la última parte de las entrevistas en profundidad, aparecen una serie de acciones que los actores directos, y quienes los supervisan, señalan detalladamente que muestran con claridad que los Asistentes de la Educación van más allá de sus obligaciones laborales de solo contención, control y sanción, dedicando una parte importante de su quehacer a formar pedagógicamente valores y hábitos en los estudiantes que supervisan. Asimismo, aparece el requerimiento de perfeccionamiento en este ámbito para entregar un mejor servicio y dar más valor a su quehacer durante los recreos.

Culmina esta parte del análisis general del trabajo de campo, dando cuenta de lo sintomático que resultó comprobar en los Asistentes de la Educación y directivos abordados con la entrevista en profundidad, lo alejado de sus intereses que aparecen la formulación de los objetivos de la Reforma Educacional en curso en Chile, en un momento que se estaba discutiendo con gran presencia de movilización social, el tema del lucro en la educación.

Por otra parte, el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes, así como cualquier persona adulta, en relación al espacio en que lo realiza, no es fácil de dilucidar; por ello, desde disciplinas científicas tan diversas se ha estudiado diferentes aspectos de esta interrelación, como es el caso de la Antropología, la Arquitectura, la Etología, entre otras. Desde sus miradas particulares, muestran la riqueza y complejidad que depara algo tan cotidiano, y por ello en ocasiones tan oculto e inconsciente, como es la ocupación y

utilización de un espacio determinado. Lo anterior se hace más complejo cuando nuestro foco de observación fue las interrelaciones que se producían entre los Asistentes de la Educación y los estudiantes que supervisan durante los recreos.

Como se puede apreciar en el resultado del registro escrito, la ocurrencia de hechos disruptivos de una sana convivencia solo fueron observables en doce de los veintisiete recreos registrados, muy lejos de lo que pudiese inducir los contextos descritos en el análisis documental y las entrevistas en profundidad, lo que muestra que aún la escuela es un espacio con importantes momentos de acogida y protección de niños, niñas y adolescentes; además al analizar en detalle el relato respecto a aquellas escuelas en que en sus seis recreos observados no se registraron incidentes agresivos, pese a que uno de ellos es de los que más alumnos tiene, es destacable que también pudimos constatar que ellos son supervisados por la totalidad de los Asistentes de la Educación, más todo el personal auxiliar y todos los directivos, por mandato de su Directora, que también estuvo presente conversando con alumnos en parte importante de los tres recreos registrados en dicha escuela; entonces ello nos habla no solo de la necesidad de contener las agresiones y violencia, sino que también de que el recreo es una parte muy importante en una escuela que educa en todos sus recintos y en todo momento.

Ahora bien, el registro en video muestran imágenes que solo refuerzan visualmente lo señalado respecto a registro escrito: el recreo como un espacio donde hay mucho juego, diversión y alegría por parte de los estudiantes, especialmente los más pequeños que con su gestualidad, incluyendo los que realizan menos movimientos, entregan un mensaje de comodidad y libertad que no es posible ver habitualmente en las salas de clase; esto es particularmente notorio en las primeras escenas y la inmensa mayoría de las otras escenas que se editaron en el video que se hace parte de esta tesis.

Lo anterior no obvia las escenas conflictivas que se filmaron, todas de menor intensidad para el contexto socio cultural en que viven los estudiantes; en ningún caso de los

recreos filmados se observó el nivel de agresión y violencia que aparece en los noticieros de la televisión o en la red social *You Tube*. Sin perjuicio de esto, y de los incidentes registrados por escrito, llama la atención dos escenas: una de ellas es la que sucede en escuela con estudiantes con discapacidad mental leve, en que uno de los niños se postra en el suelo u otro que da vueltas mirando fijamente hacia abajo en el patio, ambos sin socializar con nadie durante todo el recreo; la otra escena es la final, en que aparece una Asistente de la Educación que es desautorizada a viva voz por su Directora delante de todos los alumnos que están en el recreo, debido a un daño accidental que un alumno en un juego provoca a un bien menor de la escuela. Ambos casos hablan de la existencia de otras violencias y agresiones que están presentes en los recreos y seguramente en el conjunto de las escuelas: Las autoagresiones de niños, niñas y adolescentes; y, la violencia entre adultos en la escuela que son observados por los estudiantes; son factores que para valorar y potenciar la labor pedagógica que cumplen los Asistentes de la educación será necesario tomar en cuenta a la hora de las conclusiones de esta tesis.

En otro ámbito la entrevista grupal (*Focus Group*), nos muestra que el uso de la agresión para la resolución los conflictos que usan los estudiantes, debido al contexto de violencia en que ellos viven, se convierte en una oportunidad de legitimación de la necesidad de la supervisión de los recreos, por lo tanto de la función del Asistente de la Educación. Estos, al decir de los participantes del *Focus*, además de producir control por la sola presencia en este momento de la Jornada Escolar, (en que además los docentes también se recrean en su sala de profesores), -o bien con pequeñas y rápidas actuaciones de contención-, muestran un alto interés por promover las actividades de los recreos entretenidos, como también contar con formación para ser partícipes de educación valórica.

Colocados antes del dilema de que si deben existir los recreos, debido a modalidad en algunos estados de USA de jornadas escolares sin recreos como sucede en las universidades, todos señalaron la importancia de este espacio para el desarrollo de niños, niñas y

adolescentes, pero siempre con tiempos acotados a ser espacios de transición entre clase y clase, aunque también espacios de educación valórica, en patios adecuados en capacidad y equipamiento, y con un número adecuado a la cantidad de estudiantes a supervisar de Asistentes de la Educación, quienes deben estar respaldados por el resto de la comunidad escolar adulta, especialmente los integrantes del cuerpo directivo de la escuela.

Otro elemento que aparece como relevante en esta entrevista grupal, es la nueva época que se vive en relación a cuando ellos eran niños estudiantes, y entonces existía una relación diferente con el inspector de patio; ello implicó un golpe a sus expectativas laborales, sin embargo, existe conciencia de que son nuevos tiempos, en que para bien, se reconocen los derechos del niño que ellos no tuvieron. Esto requiere una gestión de la convivencia durante los recreos con formación profesional para abordar eficazmente estos nuevos momentos, por lo tanto se requiere mayor preparación académica así como de cuerpos directivos de las escuelas que valoren y respalden la labor que realiza el Asistente de la Educación, en particular el que cumple la función de inspector de patio.

CAPÍTULO VI: TALLER DE EXPERTOS

6.1. Presentación del taller de expertos.

La percepción que de las acciones educativas que tienen los Asistentes de la Educación de los establecimientos educacionales municipales ubicados en la comuna de Valparaíso, debe ser analizada bajo las premisas pedagógicas que conforman parte de este estudio; una parte de ello está propuesto en el marco teórico, pero además se consideró necesario realizar un taller virtual con expertos en educación, para construir a partir de su praxis pedagógica, un tercer elemento a tener en cuenta a la hora de elaborar las conclusiones de esta tesis.

Para lo anterior, se constituyó un comité con nueve expertos de reconocida trayectoria en el campo educacional chileno, y, en especial, de la convivencia en la escuela: ellos, cinco y ellas, cuatro, que provienen desde la disciplina de la pedagogía (cinco), de la psicología educacional (dos), de la sociología (uno) y del trabajo social (una); sus nutridos currículos se anexan. (anexo N° 15 Currículos de expertos).

Junto a la invitación, se les formuló el planteamiento del problema para participar en el taller virtual, el que versa sobre la pregunta directriz: ¿Qué prácticas pedagógicas realizan los Asistentes de la Educación durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas, y su relevancia en la gestión de la convivencia? Luego de la aceptación formal, se envió el primer cuestionario, con diez y ocho preguntas abiertas (ver anexo N° 12, comité de expertos, 1ª ronda de preguntas), otorgándose un plazo perentorio para su respuesta, el cual fue muy bien acatado. Después de procesar las variadas respuestas, se procedió a constituir las categorías que permitieron elaborar el segundo cuestionario, con diez preguntas cerradas, con alternativas de opción múltiple, el cual se envió con los plazos establecidos para su respuesta. Con ello se elaboró un cuadro de resultados en Excel que se anexa junto a los dos cuestionarios enviados (ver anexo N° 14 comité de expertos resultados), los cuales fueron

previamente validados por equipo liderado por Doctor Director del Departamento de Prácticas Profesionales de la Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha, Valparaíso.

6.2. Resultados del trabajo con el taller de expertos.

Como respuesta a la primera interrogante destinada a precisar el concepto de práctica pedagógica, los expertos consideran que ella se caracteriza por ser un conjunto sistemático, planificado e intencionado de actividades; otras respuestas señalan que este orientado a generar aprendizajes caracterizado por ser un espacio de diálogo y reflexión pedagógica; en menor proporción se considera que deben ser realizadas por un educador con participación de un educando.

En el caso de la relación entre prácticas pedagógicas y emocionalidad, se aprecia un menor nivel de acuerdo entre los expertos, sin embargo, aparecen como prevalentes en la formación de la emocionalidad a través de prácticas pedagógicas, correspondientes a la formación de la integralidad de la persona, así como a la movilización de los recursos de los educandos; ambos aspectos están igualados en las preferencias de los expertos.

Por otra parte la formación de valores para los expertos se relaciona con las prácticas pedagógicas a través de la mayor parte de los criterios evaluados, con un cierto menor nivel en relación al Proyecto Educativo Institucional (PEI); asimismo, hay un experto que la relaciona con la aceptación de la libertad del sujeto para definir su aceptación en el mundo.

Desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas y la promoción de la convivencia, estas son consideradas mayoritariamente en sí mismas como una expresión de convivencia; son seguidas de la percepción de las mismas ellas en la realización de un trabajo coordinado entre los diversos actores del establecimiento.

Respecto de las competencias requeridas para realizar prácticas pedagógicas en escuelas básicas con niveles socio económicos vulnerables, el 100% de los expertos consideran que detectar pertinentemente situaciones y escenarios conflictivos y/o de riesgo para los estudiantes; así como los recursos personales, familiares, comunitarios, favorecedores de una convivencia enriquecedora en la escuela, es la opción que mejor refleja las competencias requeridas; continuando las opiniones con el ejercicio de la comunicación asertiva, lo cual se encuentra de forma equiparada con la opción de liderazgo de gestión y pedagógico; no menos importante, aparece las altas expectativas en los estudiantes.

El recreo, como espacio de ejecución de prácticas pedagógicas, se considera relevante como espacio de integración; así también un porcentaje no menor lo considera como un espacio más natural para niños, niñas y jóvenes; luego se considera como un espacio privilegiado para el desarrollo, entre otros, que proporciona la escuela. En tanto en el ámbito de las características de los patios, el principal elemento considerado por los expertos, es la presencia de educadores como parte de dicho espacio; a esto le sigue el planteamiento de espacios sin lugares ocultos.

No existe una prevalencia de opiniones acerca de la percepción que tienen los expertos respecto a los Asistentes de la Educación, en el rol en la gestión de la convivencia, considerándose por la mayoría de los consultados, que hay una serie de realidades dadas en cada escuela; lo cual propicia las afirmaciones de que la percepción hace referencia a los actores como relevantes en esta gestión.

Respecto a la formación necesaria para generar prácticas pedagógicas de los Asistentes de la Educación durante los recreos, los dos temas en que se aprecia un requerimiento de capacitación corresponde a habilidades comunicativas; le siguen los que abogan por un entrenamiento específico en habilidades de contención emocional.

Finalmente, los expertos consideran que la principal entidad responsable de la capacitación de los Asistentes de la educación es el Ministerio de Educación del país; seguido por las Universidades que forman docentes; continuando con las corporaciones municipales y el cuerpo docente de la escuela.

6.3. Análisis de los resultados del taller de expertos.

Del conjunto de análisis de contenido y las prácticas pedagógicas desarrolladas a través de la metodología Delphi por este Comité, se ha hecho posible reconocer la valoración que se tiene de los Inspectores de Patio con respecto a la educación, en su gestión de la convivencia durante los recreos, cuestión que se transforma en un hito, en la medida que tal estamento ha sido invisibilizado en el quehacer educativo, por parte de las políticas acerca del fenómeno de la violencia escolar, tanto a nivel nacional, como local, e incluso a nivel de los propios establecimientos educacionales.

Esto determina que las respuestas entregadas por los expertos cuestionan la denominación de Prácticas Pedagógicas a las acciones que realizan los inspectores de patio en la gestión de la convivencia durante los recreos. Más bien se estaría ante la presencia de actividades educativas, en su intención de educar en hábitos y valores como el respeto por el otro y el sentido de pertenencia, la amistad y la solidaridad, el trabajo en equipo, entre otros tópicos que entregan a niños, niñas y adolescentes, a través de diálogos, conversaciones y gestualidad de manera permanente, pero no reflexionada, programada, ni sistematizada.

Sin embargo, en la relación entre prácticas pedagógicas y desarrollo de la emocionalidad la mitad de los expertos considera que se trata de movilizar los recursos que tiene los propios alumnos; en este ámbito el inspector de patio, que niños, niñas y adolescentes de nuestro país llaman cariñosamente “tío o tía”, al no tener una relación mediada por la calificación ni el rendimiento de una materia cognitiva específica, le permite

de manera frecuente, al decir de las entrevistas en profundidad y el *focus group*, inducir aspectos positivos de la personalidad de los estudiantes que supervisa en los recreos.

También lo señalado anteriormente respecto a la relación con los estudiantes, así como las funciones que realiza en el recreo de protección del más débil o de árbitro entre beligerantes, deja a estos Asistentes de la Educación en una posición privilegiada de confianza para conversar sobre aspectos valóricos que tienen impacto en niños, niñas y adolescentes cuando esto va acompañado de manera muy visible de una práctica consecuente en su relación con éstos.

La detección temprana de situaciones y escenarios conflictivos y/o de riesgo para los estudiantes, es una labor de alta importancia para los expertos respecto en las competencias para la gestión escolar en ámbitos vulnerables; las afirmaciones que se encuentran en las entrevistas en profundidad y el *focus*, así lo demuestran. Asimismo, las experiencias de registro de recreos muestran que en aquellas escuelas en que existe una articulación visible de los distintos estamentos para la supervisión de recreos, ello va en beneficio de la convivencia; más aún si se considera muy imbricada la acción o práctica pedagógica con el logro de una convivencia más permanente; dado que la sanción en sí mismo no educa ni garantiza que la falta no se vuelva a cometer, solo el acto educativo posibilita el cambio de actitud.

Respecto del recreo, considerado por todos los expertos de alta importancia para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, se afirma la necesidad del acompañamiento de adultos con aptitudes pedagógicas y en patios adecuados para el desplazamiento infanto-juvenil y su supervisión, lo que reafirma lo señalado en las entrevistas en profundidad y el *focus*; de igual manera, lo indicado de las distintas realidades de la importancia del rol de los inspectores de patio respecto a los recreos, lo queda a la luz en el registro escrito y filmado.

Finalmente, los expertos coinciden con lo manifestado por los participantes de las entrevistas en profundidad y el *focus*, en el sentido de considerar indispensable que la política educativa en el país capacite y perfeccione a los Asistentes de la Educación, de manera de potenciar su rol de educadores, especialmente durante la gestión de los recreos.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

De acuerdo con el trabajo desarrollado en esta tesis doctoral, se han obtenido las conclusiones más relevantes que contribuyen a describir, comprender y valorar el trabajo que desarrollan los Asistentes de la Educación en su gestión de la convivencia en escuelas públicas de una ciudad chilena; es necesario compartir de antemano, o convencerse por la evidencia entregada en la investigación, que los niños, niñas y adolescentes de tales instituciones, no sólo necesitan escolarización, sino que también requieren de formación como ciudadanos respetuosos del otro, con sanos niveles de autoestima y capacidades emocionales desarrolladas.

El tema de la convivencia entre estudiantes ocupa un lugar central en el quehacer educativo del conjunto de las escuelas, incluyendo a todos sus actores, momentos y espacios del establecimiento educacional. Para esto es necesario prestar atención en las experiencias desarrolladas a nivel local, para que luego de un proceso de maduración, sea posible establecer estas condiciones y acciones generales para las instituciones públicas de educación básica, dirigidas hacia el logro de una educación de calidad para todos.

Esta investigación doctoral, fue realizada en escuelas básicas de administración municipal, en la ciudad de Valparaíso, que es la segunda urbe en importancia después de la capital del país Santiago de Chile. Esta ciudad, patrimonio de la humanidad, también se yergue como puerto principal de transacciones del comercio marítimo de una economía centrada en el libre intercambio, mostrando en sus escuelas públicas todo su potencial para una educación de las futuras generaciones, donde la calidad de la enseñanza y el desarrollo socioemocional juegan un papel fundamental, pero al mismo tiempo, develan las condiciones de vulnerabilidad socio económicas y culturales que impactan el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, que concurren a estas escuelas.

Por su parte, la investigación documental permitió mostrar, en los establecimientos investigados, que existe en las escuelas públicas de la ciudad de Valparaíso una cantidad significativa de programas de apoyo y reforzamiento, una infraestructura física y virtual básica, lo que junto a las personas adultas de la comunidad escolar, entre ellas los Asistentes de la Educación, hacen que la formación de niños, niñas y adolescentes, incluyendo los que provienen de hogares de extrema vulnerabilidad, cuente con una institucionalidad que, además de acogerlos, les permitirá desarrollar el acceso a los conocimientos necesarios para desenvolverse en un futuro próximo como miembros plenos de la sociedad; esta realidad de la ciudad intermedia de Chile es posible de proyectarla fundadamente al resto del país.

También el estudio permitió demostrar que esta institucionalidad cuenta con jornadas escolares, en las cuales se establece el recreo como espacio entre clase y clase, donde la sola presencia del adulto posibilita la autorregulación de la convivencia entre los estudiantes; más aún, en el caso en que dicho actor entabla un permanente diálogo y acogida a las inquietudes de los estudiantes. Este espacio-tiempo de recreo, en algunas ocasiones, es afectado por la ocurrencia de agresiones y violencia entre estudiantes, sea como forma de resolver sus conflictos y/o resentimientos, en cuanto expresa la frustración latente en una sociedad altamente desigual, o simplemente, como manera de relacionarse entre ellos. La ocurrencia de estos hechos no necesariamente es distinta a lo que sucede dentro del aula o fuera del establecimiento educacional, pero merece toda la atención del educador, puesto que de su tratamiento dependerá en gran medida su prolongación en los hábitos del niño, niña, adolescente cuando crezca y sea un adulto, en la relación con su familia, entorno laboral y su comunidad.

Ahora bien, es importante señalar que el resultado de la violencia escolar, también en el recreo, como resultado del comportamiento de la sociedad en su conjunto, por lo tanto se deben tener en cuenta las condiciones socioeconómicas como los factores que pueden motivar estos actos agresivos. Además, el fenómeno de la globalización incide en el desarrollo de

comportamientos, como el uso masivo de las computadoras o teléfonos celulares, que en ocasiones termina siendo nocivo para los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, los estudiantes tratan de imitar a los adultos en sus conductas, que no siempre terminan siendo ejemplares, por esto siempre debe haber una intervención por parte de ellos, sobre todo con su comportamiento, en instruir y enseñar de lo que es nocivo para la misma comunidad educativa y que afecta los valores en todo el conjunto social.

En Chile, los estudios nacionales de violencia escolar identifican que los actos violentos entre estudiantes se producen durante los recreos en el patio, al decir de un promedio de 67,9% de alumnos consultados y un 60,6% de los profesores entrevistados (Gobierno de Chile, 2008); ello demuestra que un gran porcentaje ocurre en este espacio-tiempo y por lo tanto merece focalizar la atención en este escenario de la escuela muchas veces subvalorado. También, como consecuencia de lo anterior, en primera instancia es la intervención del Asistente de la Educación como un árbitro amigable de situaciones que de no tratarse se pueden convertir en un problema más serio lo que existe en esta parte de la jornada escolar; es decir necesitamos identificar las causas de la problemática para combatirlas desde sus orígenes y con los recursos con que contamos, al contrario de la actual tendencia a terminar creando leyes severas que castiguen a los niños, niñas y adolescentes como criminales.

Ahora bien, para responder las interrogantes de los objetivos de esta investigación a la luz del trabajo de campo realizado, de lo manifestado por los expertos y teniendo en cuenta el marco conceptual de este estudio, se puede señalar que:

- 1.- Los recreos observados permiten ratificar lo señalado en el marco teórico, en el sentido que representan el espacio en que con mayor naturalidad los niños, niñas y adolescentes se desenvuelven; en todos ellos estuvo presente la alegría y perseverancia por

desarrollar las actividades en que se encuentran inmersos, las cuales eligen libremente; los recreos son una parte de la Jornada escolar, que motiva de manera evidente a los estudiantes.

2.- La mayoría de las actividades que desarrollan los estudiantes de educación básica observados, son los juegos que requieren un importante despliegue de energía motriz, como el fútbol, correr y pillar, taca taca, entre otros, los cuales en sí producen roces físicos, que a simple vista pueden llamar a equivocaciones y ser calificados como violencia, en circunstancias que son agresiones que no tienen ninguna perseverancia, ni tampoco un marcado interés por la producción de daños, y es así como a los pocos momentos de producirse, se registra el apaciguamiento de la tensión. De igual modo, en un contexto cultural en el que prevalecen las agresiones verbales de donde provienen los niños, niñas y adolescentes observados, esta situación requiere de tratamientos flexibles en pos de su erradicación.

3.- Los resultados obtenidos a través de las entrevistas, individuales y grupales, así como el comité en que participaron diferentes expertos del área pedagógica, muestra que el espacio de recreo es fundamental cuando se trata de los comportamientos referidos a la convivencia. Todos lo destacan como un tiempo fundamental e imprescindible, que los estudiantes utilizan para sacar todo aquello que tienen subsumido o francamente reprimido. Por esta razón, algunos entrevistados declaran que han debido ser más estrictos, para minimizar los espacios donde se puedan presentar diferentes problemas entre los alumnos; otros, por su parte, utilizan estrategias de recompensa, como el caso de otorgar espacios para que puedan desarrollar su actividad preferida, a pesar de que en varios casos el espacio físico es reducido y termina siendo un obstáculo para poder ejercer una actividad libremente. Estos elementos también pueden constituirse como una causa para que se presenten diferencias y roces que puedan terminar en agresiones, por parte de los estudiantes, lo cual requeriría, además de infraestructura, una mayor capacidad para poder gestionar los grupos de forma que puedan desarrollarse y aprender de una forma más adecuada.

4.- Los Asistentes de la Educación de las escuelas estudiadas, terminan por asignarse un rol principalmente preventivo ante las agresiones físicas y verbales que ocurren en el recreo, en lo cual la función de contención y sanción que hoy tienen, asignada por sus superiores, se encuentra absolutamente subordinada. Ellos visualizan la prevención entre otras acciones con la acogida y escucha al victimario, pues ven en ello la posibilidad cierta de obtener compromisos y cambios de actitud.

5.- Pero, también la labor de este estamento va mucho más allá de la prevención de la violencia en los recreos, pues siendo este espacio-tiempo en la mayoría de las escuelas públicas del país, de la exclusiva supervisión de los Asistentes de la Educación, el diálogo constante que establecen y desarrollan con los niños, niñas y adolescentes, desemboca en la generación de una acción educativa.

6.- Los tópicos principales que desarrolla el Asistente de la Educación en su diálogo con los estudiantes durante los recreos, están vinculados a la educación en valores y desarrollo de las habilidades emocionales de los niños, niñas y adolescentes. Esto se produce en un ambiente extremadamente propicio para el aprendizaje, debido a la libertad y confianza en que se realiza, pues es voluntario hacerse parte del diálogo y no está presente la calificación como medio de evaluación.

7.- Ahora bien, la investigación también muestra que los Asistentes de la Educación, al igual que los educadores en ciertas ocasiones, no tienen un papel representativo en la comunidad educativa; por esta razón, terminan siendo vistos como un elemento más que los estudiantes deben eludir, para poder cometer distintos actos fuera de un comportamiento social adecuado. Esto es algo repetitivo, que se detectó durante el desarrollo del trabajo de campo, en relación al papel que cumplen estos actores en el espacio del recreo, y que varios de estos manifiestan a través de las entrevistas, en frases como “a los alumnos en necesario estarlos vigilando”. Ello demuestra una carencia de autocontrol en el comportamiento de los

infantes, donde la familia también tiene un grado de responsabilidad, pero que terminan delegándolo a la escuela, como una forma de esquivar su papel y responsabilidad como adultos que deben educar a sus hijos e hijas.

8.- Relacionado con lo anterior, se agrega que los actuales Asistentes de la Educación fueron educados en un contexto distinto, donde los derechos de niños, niñas y adolescentes no era un consenso social, por lo que el respeto estaba basado en el autoritarismo que ejercían los adultos, incluido los inspectores.

9.- Por las razones expuestas, para generar una mejor convivencia se debe gestionar la actuación conjunta entre las instituciones educativas, la familia y la comunidad en general, dando mayor representatividad a los actores que hacen parte de la institución educativa, entre ellos a los Asistentes de la Educación, y asumiendo los nuevos paradigmas sociales en cuanto a derechos y deberes para con los estudiantes, en cuanto niños sujetos de derecho, entre otros consensos societales vigentes.

10.- Por su parte, los tópicos acerca de la violencia y agresiones entre estudiantes, descritos en las entrevistas y profundizados en el *focus group*, muestran que se requiere de estrategias diferenciadas para su abordaje por parte de los Asistentes de la Educación en su gestión de los recreos. Asimismo, será necesario contar un grado básico de voluntad en este actor de la comunidad educativa, para iniciar un proceso de formación, que permita desarrollar un trabajo personal y profesional, en torno a la disminución de la violencia física como fenómeno naturalizado; también para intervenir adecuadamente en las violencias psicológicas, especialmente las producidas a través de las denominadas redes sociales, pero, sobre todo, para reforzar la educación en valores de los niños, niñas y adolescentes que acompañan en los recreos.

11.- Por su parte la metodología empleada permitió la aplicación de diferentes instrumentos, además de una revisión documental plasmada en el marco teórico y en las diferentes referencias biográficas, con el fin de realizar una investigación integral desde el punto de vista teórico y práctico, obteniendo información relevante que contribuye a proponer soluciones estratégicas en relación a la problemática planteada.

12.- Ahora bien, las conclusiones obtenidas a través de los diferentes métodos de investigación, ha permitido resaltar el aporte pedagógico que realizan los Asistentes de la Educación, en la formación durante los recreos que reciben los estudiantes por parte de estos actores educativos, que en varias ocasiones se han visto relegados al control en los espacios de ocio y recreación. Ello también contribuyó a mostrar un espacio para futuras investigaciones acerca de cómo convertir estas actividades pedagógicas en prácticas educativas fuera de aula, que complementen la enseñanza impartida al interior del aula por los docentes.

13.- En definitiva, si los recreos son lo que describen los Asistentes en las entrevistas y profundizan en el *focus*, así como lo que se muestra en los registros gráficos y audiovisuales, y lo que es conceptualizado en el marco teórico y se valida por las opiniones de los expertos, en el sentido de que es un espacio-tiempo de evidente libertad y despliegue de la creatividad y alegría infantil, entonces, cabe que la acción educativa se desarrolle respetando este momento de la jornada escolar en su esencia recreativa, donde el aporte pedagógico de los Asistentes sea reforzado hasta lograr que actúe como un auténtico pedagogo de patio.

14.- Por otra parte, la propuesta de capacitar a los Asistentes de la educación, señalado unánimemente por los expertos y también expresada como necesidad en las entrevistas y el *focus*, constituye un hito en la formación y visibilización de este estamento en la gestión de la convivencia, durante los recreos de las escuelas públicas, considerando que son los actores encargados de los espacios de recreación y ocio escolar, así como de los espacios comunes de

la escuela, los cuales no cuentan con supervisión adulta de parte de los docentes de la institución.

15.- La falta de capacitación enunciada por los Asistentes de la Educación y sugerida por los expertos, así como las cifras oficiales descritas en el capítulo de Contexto y Antecedentes, hacen imperiosa la necesidad de formar y desarrollar competencias que permitan intervenir con prácticas pedagógicas en las diferentes situaciones que se presentan al interior de los establecimientos educacionales en la convivencia de niños, niñas y adolescentes. A partir de las actuales experiencias de acciones educativas que realizan, como ha sido demostrado en esta investigación, dicha labor formativa necesariamente deberá estar articulada con los otros aspectos señalados en estas conclusiones, especialmente el de respaldo institucional de la comunidad escolar adulta, pues un enfoque ecológico-evolutivo así lo requiere para su implementación.

16.- Se procuró plasmar las anteriores premisas en la propuesta del curso de capacitación para Asistentes de la Educación, en particular para Inspectores de Patio, escrito como último capítulo del desarrollo del trabajo de esta tesis; en ella, además de buscar coherencia en sus contenidos con los postulados indicados en el marco teórico, junto a lo expresado en las entrevistas personales y grupales, así como lo registrado en los recreos, y lo indicado por el comité de expertos, de tal forma que confluya en punto de partida para fortalecer con prácticas pedagógicas la gestión de la convivencia entre estudiantes, así como las técnicas y argumentos que permitan convencer a las direcciones de las escuelas, acerca de su rol y los cambios que se requieren en el ámbito abierto de los recreos.

Finalmente, es necesario reconocer que en los últimos años, especialmente con la actual administración del país, el sistema educativo en Chile ha sido objeto de la propuesta de varias reformas, con el fin de proyectar el conjunto de las instituciones educativas hacia una constante gestión de calidad, que permita garantizar la educación como un elemento relevante

que posibilite a las nuevas generaciones su participación en el desarrollo económico, social y cultural del país; sin embargo, no se revela en el debate de estas reformas, contenidos, ni planes o proyectos que contribuyan con la convivencia y el desarrollo de valores democráticos.

Solo el reforzamiento de los aspectos valóricos señalados permitirá que los nuevos alumnos y alumnas sean responsables de la construcción de un país que se proyecte hacia el respeto y la tolerancia; no solamente al crecimiento económico, sino también a la valoración del otro y a la participación desde su saber de cada quien, para garantizar una evolución hacia lo que se ha definido como países desarrollados. Esta investigación, sus resultados y conclusiones, pueden constituir también un aporte a este vacío en la mencionada discusión nacional sobre la educación.

CAPÍTULO VIII: PROPUESTA DE CAPACITACIÓN

8.1 Presentación.

Uno de los sectores de la población que no ha sido atendido en materia educativa, es el constituido por las personas adultas, como es el caso de los Asistentes de la Educación en Chile. A través de los debates educativos en función de la Reforma Educacional, que ha puesto en marcha la actual administración del país, así como al tomar decisiones y plantear estrategias para la atención educativa, ha quedado patente la ausencia de la educación de adultos, así como la técnica profesional. Aunque esto ha ido cambiando en las últimas décadas, aún falta mucho camino por recorrer para poder cubrir las necesidades educativas de los adultos en general, más aún cuando se trata de responder a sus necesidades reales.

El documento Informe Ejecución del CPIEP 2010-2013, que se anexa, (anexo N° 16 informe ejecución 2010-2013) certifica oficialmente en esta investigación la baja cobertura de capacitación de perfeccionamiento profesional que han tenido los Asistentes de la Educación, desde el año 2010 hasta la actualidad, con 3.351 funcionarios capacitadas de un total de 11.385, que fueron capacitados por sus empleadores durante el 2014; (ver anexo N° 2 Datos oficiales de los Asistentes de la Educación). Además, se debe tomar en cuenta que el universo que registra dicho documento oficial es de 132.091 trabajadores, de los cuales aproximadamente 60.000 laboran en establecimientos de educación municipal.

Ahora bien, la educación de personas adultas es un campo de conocimiento complejo que nos muestra una variada gama de problemas y en el que aún se tienen muchos vacíos. Una de las principales dificultades es su propia delimitación conceptual, pues no existe una sola educación de personas adultas, sino una amplia gama de niveles, modalidades y formas. Además, la conceptualización también varía de acuerdo con quien la requiera y quien la formule. En función de lo anterior y manteniendo la coherencia con otras definiciones conceptuales de esta tesis, es que se adopta lo señalado en la 19ª conferencia de la UNESCO, celebrada en Nairobi, en el año 1976, en que se define a la Educación de Adultos como: "[...]

la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el conocimiento, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que se prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente" (UNESCO, 1976).

Acorde con este planteamiento de renovar la educación y de impulsarla como proceso permanente, se encuentra también el informe "La educación encierra un tesoro", de la Comisión Internacional para el Siglo XXI, presidida por Delors (1996). Este propone los cuatro pilares básicos en los que se debe sustentar la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Con dichos fundamentos se puede impulsar que cada persona, también los adultos, puedan acceder a la educación, la cual debe ayudarle a crecer y a ser, constructora de sí misma y de su futuro, a través de la participación activa en los distintos espacios en los que se mueve (familia, trabajo, comunidad).

Por su parte, en algunos contextos nacionales, la educación de adultos está estructurada como parte del sistema educativo, y en otras, como una realidad en evolución que busca posibilitar que a los adultos les dé elementos para clarificar su propia visión, sus expectativas y resistencias. En Chile, el Sistema Nacional de Certificación de Competencias busca que la capacitación en las empresas e instituciones, sea pertinente en la medida que ésta busque desarrollar la capacidad de un individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos, de acuerdo a los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo.

Sin embargo, en el contexto educativo, el tema de las competencias deberían considerar la dimensión humana, por la importancia estratégica del denominado “capital humano”, así como por la necesidad de responder o adelantarse a los cambios constantes y acelerados, en el afán de ser más competitivos –que es diferente a ser competidores- o al menos en la concepción de las organizaciones como sistemas abiertos al cambio, que nos obligan a revisar y readecuar el modo de entender, valorar, planificar y ejecutar las acciones relacionadas con: la capacitación.

Es así como, en el ámbito de la capacitación, al menos en Chile, hay un factor que ha sido históricamente descuidado y que dice relación con el enfoque, el diseño, la metodología y las técnicas que se emplean para instruir, entrenar y capacitar a los trabajadores: Es así como “[...] en la inmensa mayoría de los casos, los diseñadores, los capacitadores, relatores o instructores, ponen en práctica un modelo tradicional, conductista y basado en objetivos, en muchas oportunidades en la memorización, el que conocen, y al que ellos mismos han sido sometidos desde niños: enseñan utilizando un modelo pedagógico, concebido y diseñado para maximizar el aprendizaje de niños y adolescentes. O en otros términos, se parte de un supuesto que al capacitar a los adultos, estos carecen de información, conocimientos, emocionalidad y de experiencias; desconociendo el capital social, cultural y laboral ya instalado, en cada uno de ellos”. (Olivos, 2011).

Esta incoherencia produce que muchos esfuerzos de capacitación tengan malos resultados, en contraste con la gran inversión de tiempo, esfuerzo, y recursos económicos. Por ello, se requiere de un enfoque distinto de la Pedagogía, un modelo que se centre en los objetivos estratégicos de la empresa o institución; en este caso, la escuela, y principalmente en las características de nuestro sujeto de acción, que en este caso son los Asistentes de la Educación, que ejercen como inspectores de patio, y ese enfoque es la Andragogía. Ella es la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje del sujeto adulto, que tiene en cuenta diferentes componentes del individuo, como ente psicológico, biológico y social; una

concepción nueva del ser humano como sujeto de su propia historia, cargado de experiencias dentro de un contexto socio cultural. (Olivos (2011).

Esta disciplina se basa en dos principios: La Participación y la Horizontalidad.

- a) Principio de Participación: La Andragogía proporciona la oportunidad para que el adulto decida qué aprender; participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas. Por ello los contenidos y modalidades para la capacitación entregadas por los Asistentes de la Educación que fueron entrevistados, y que luego se profundizo en el *focus group*, junto a lo señalado en el documento sobre el encuentro de dirigentes con el CPEIP (2002), son la base para el diseño de este curso que se detallará a continuación.

- b) Principio de Horizontalidad: El acto andragógico centra su acción sobre el sujeto adulto; por tanto debe tener un carácter propositivo, ya que el adulto es consciente y responsable de sus actos y frente a los contenidos propuestos, tiende a deliberar y cuestionarlos contrastándolos con sus experiencias y conocimientos anteriores. Este fenómeno, generalmente obviado o desconocido por quienes capacitan adultos, tiene una importancia capital puesto que cuando él se presenta, determinados contenidos o acciones son aceptados, bloqueados o rechazados por el adulto. (Olivos, 2011).

Entonces, las actividades del curso propuesto en esta tesis se proyectan en condiciones de igualdad entre los participantes y el o los facilitadores; ello, conjuntamente con un ambiente de aprendizaje adecuado, determinan lo que podría llamarse una buena praxis andragógica. Hoy en día, las teorías organizacionales apuntan a establecer las comunidades de aprendizaje, tanto de manera presencial (espacio abierto) como virtual (vía correo electrónico;

el chat; el foro; video-conferencias u otras instancias) para el desarrollo multidisciplinario de los talentos.

Finalmente, se presenta la siguiente propuesta con el formato de acuerdo a las normas establecidas en la ley 19.518, artículos n° 1° y 10°, y en su reglamento general, artículos 7° y 15°, y en el instructivo para completar el formulario de solicitud de actividades de capacitación, que se exige en Chile. Ello tiene por objeto de que estos cursos puedan ser financiados por el empleador, el cual lo invertido en capacitación puede descontarlo de sus impuestos con un tope del 1% de su planilla de remuneraciones.

8.2. Propuesta de curso de capacitación para los asistentes de la educación, con función de inspector(a) de patio.

1. NOMBRE DEL CURSO

Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la gestión de la convivencia entre estudiantes, durante los recreos en escuelas básicas.

2. FUNDAMENTACIÓN TÉCNICA

El hecho de que las escuelas estén apareciendo más a menudo en las páginas de sucesos policiales en diarios y periódicos, que en la sección de educación y cultura, está preocupando seriamente a todos los actores educativos. En efecto, los episodios de violencia en los centros educativos parecen tener una gran capacidad de atraer a la atención pública, causando lo que hoy día se ha dado en denominar una alta «alarma social», con lo que la aparentemente la violencia escolar se añade a las ya innumerables fuentes de demanda y presión social con que nuestras escuelas deben enfrentarse.

Las agresiones y en general los problemas de relaciones conflictivas entre estudiantes durante los recreos, suponen un paso más en la denominada, ausencia de una sana convivencia en la escuela; en estos casos, se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia -desde las de tipo físicas, verbales, sicosociales y/o virtuales-, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en la parte de la jornada destinada al ocio y la libre recreación. Lo anterior, es sin perjuicio que en ocasiones las agresiones pueden ser de adulto a

niño, niña o adolescente, nuestra cultura siempre ha mostrado una hipersensibilidad a las agresiones verbales -sobre todo insultos explícitos- de los alumnos a los adultos (Debarbieux, 1997), por cuanto se asume que se trata de agresiones que *anuncian* problemas aún más graves, que en el caso futuro de no atajarse con determinación y *medidas ejemplares*...sobreviene el caos.

Entonces, se plantea este curso como parte del perfeccionamiento de los adultos responsables de la supervisión durante el recreo de los estudiantes en escuelas básicas, siendo el Asistente de la Educación, que ejerce la función de inspector de patio, el agente activo que está en contacto con los alumnos, durante ese importante y recordado periodo de la jornada escolar para los niños, niñas y adolescentes.

La gestión con prácticas pedagógicas de la convivencia entre estudiantes durante los recreos va a tener importantes impactos sobre el desarrollo evolutivo de niños, niñas y adolescentes, colaborando a generar un mejor ámbito de aprendizaje escolar y también en su desarrollo emocional y social. De ahí la gran importancia de que este actor, los asistentes de la educación, posean una formación que les ayude a convertir en prácticas pedagógicas las actuales actividades formativas que espontáneamente realizan, así como también se perfeccionen en la detección de casos de alumnos que sean más propensos tanto a recibir como a relacionarse con sus iguales a través de la violencia (maltratador vs maltratado, alumno agresivo vs alumno agredido).

3. POBLACIÓN OBJETIVO

Asistentes de la Educación, no profesionales, de preferencia inspectores de patio; de establecimientos de Educación Municipal, Administración Delegada y/o Particular Subvencionada; mínimo 20 y máximo 25 por curso.

4. OBJETIVOS GENERALES

El participante al terminar el curso:

Contará con los conocimientos y motivación que permitan una mejor gestión de la convivencia entre estudiantes, a través de una praxis pedagógica que le permita reconocer procedimientos y estrategias para su implementación durante los recreos; así como también podrá sistematizar propuestas de mecanismos de prevención y adquirirá habilidades para lograr el acuerdo con otros actores educativos, especialmente la dirección de la escuela.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS - CONTENIDOS - DESGLOSE DE HORAS

Objetivos específicos	Contenidos	T	P	e-l
Reconocer el rol del Asistente de la Educación y la importancia de su participación en los ámbitos de la Normativa Legal y Comunidad Educativa, así como las innovaciones del Sistema Escolar: Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad y Curriculum Nacional.	<p>Módulo I.- Sistema educacional, la nueva institucionalidad y los asistentes de la Educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exhibición comentada de Videos sobre “Rol del Asistente de la Educación” - Revisión de 1ª y 2ª parte del Manual del Asistente educacional (pág. 11 a 70). - Foro: Mi rol en el Sistema Educativo - Exhibición comentada de video “Normativa Política Educativa actual en Chile” 	6 hrs	3 hrs	
	<p>Módulo II.- Conociendo a los niños, niñas y adolescentes de nuestras escuelas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exhibición comentada de video “Características psicosocioafectivas de los estudiantes”. - Exposición sobre principales modelos de análisis psicosocioafectivas de niños, niñas y adolescentes. - Foro: Cultura de paz en nuestros establecimientos educacionales. 	6 hrs	4 hrs	20 hrs
Conocer e identificar las características psicosocioafectivas de los niños, niñas y adolescentes; reconocer situaciones de conflicto en los educandos		12 hrs	5 hrs	

<p>Analizar estrategias y procedimientos en la resolución de conflictos que facilitan una sana convivencia escolar durante los recreos.</p>	<p>Trabajo de investigación personal: factores de riesgo asociado a la violencia escolar</p> <p>Módulo V.- Resolución de conflictos mediante estrategias de enfoque colaborativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foro sobre experiencias de estrategias de intervención en gestión de convivencia entre estudiantes durante los recreos. - Exposición sobre prevención en violencia escolar: primaria, secundaria y terciaria. - Trabajo grupal sobre diseño de intervenciones para una sana convivencia entre estudiantes y estrategia de presentación ante la dirección de las escuelas. 			
Subtotal de horas		34	26	20
Total general de horas		80		

6. MÉTODO O TÉCNICA DE ENSEÑANZA

Cada módulo comenzara a ser impartido con una exploración de los saberes previos que tienen los participantes así como de sus expectativas de esa parte del curso; esto se implementara a través de diversas técnicas de dinámicas de grupo para hacer aflorar dichos conocimientos y aspiraciones.

Siempre en la parte expositiva el relator se apoyara en medios didácticos y equipamiento apto para trabajo con multimedia, donde la entrega de contenidos teóricos, será complementada con rondas de consultas, aclaraciones y debates. También para el desarrollo de habilidades y competencias prácticas, se realizarán trabajos con grupos de discusión sobre planteamientos y preguntas expuestas por el relator, o bien autores de la bibliografía consultada, sus conclusiones

serán expuestas en sesiones plenarias.

Al comienzo del curso, se conformarán equipos de trabajo permanente, de 5 componentes cada uno, los cuales serán agrupados con participantes en lo posible de distintos establecimientos, los cuales deberán construir una situación de ausencia de convivencia en un recreo y desarrollar propuesta de intervención con prácticas pedagógicas, incorporando el marco teórico y datos estadísticos entregados en las clases. Esta propuesta colectiva será presentada en la última sesión del curso y será un componente importante para la evaluación, así como para el desarrollo y aplicación práctica de las competencias una vez finalizado el curso.

Para el anterior efecto, así como para la totalidad del resto del curso, se usara plataforma virtual que permita el establecimiento de un foro en cada módulo, a partir de preguntas planteadas por el relator(a), o por alumnos del curso; la participación también será parte de la evaluación

7. MEDIOS DIDÁCTICOS DE APOYO AL RELATOR

Descripción:	Cantidad
Videos sobre rol de los asistentes de la educación en los recreos, prácticas pedagógicas, registros de patios seguros, actos de violencia física entre estudiantes y <i>ciberbullying</i> ; la mayoría de estas videgrabaciones se encuentra en <i>You Tube</i>	8 30
Láminas de <i>Power Point</i> con gráficos de estadísticas sobre Convivencia y Violencia Escolar; esquemas de prácticas pedagógicas, pedagogía social, educación en valores.	4
Textos de Freire, Maturana, Ortega, Olwens, Pavía.	

8. MATERIAL DIDÁCTICO A QUEDAR EN PODER DE LOS PARTICIPANTES

Descripción:	Cantidad
<i>Pendrives</i> de 2 giga, con material didáctico y bibliográfico para cada alumno, un <i>Power Point</i> por cada ½ Jornada de clases y set de videos.	25

9. EVALUACIÓN

10. ASISTENCIA

Requisitos Técnicos	Porcentaje de Asistencia
Prueba escrita para I y II modulo, Ponderación 30% Participación en plataforma web, Ponderación 20% Presentación de Grupo de Trabajo, Ponderación 40% Asistencia y Puntualidad, Ponderación: 10% Total 100% Nota Mínima 5, (Escala 1 a 7)	80% de asistencia mínima (6,5 jornadas completas)

BIBLIOGRAFÍA

Abramovay, M. (2003). *Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Brasil*. Violencia en la escuela de América Latina y el Caribe. Brasilia. UNESCO (pp. 8, 15, 17)

Abramovay, M. (2005). *Violencias en las Escuelas. Un gran desafío*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 38, 17 Recuperado de www.campus-oei.org/revista/rie38.htm.

Alonso, L. (1999). *Sujeto y Discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En Gutiérrez, J. Delgado, J.; (coord.) (1999) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. 3ª. Edición. Síntesis Psicológica, España (pp. 69-83).

Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Primera Edición. Madrid. Editorial Alianza, (pp. 25).

Artavia, J. (2012). *Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 12. N° 2, ISSN 1409-4703 (pp. 43).

ASEDES (2004). *Declaración Congreso Nacional*. Asociación Estatal de Educadores Sociales. Febrero, Madrid. Ubicable en Pág. web.www.eduso.net/asedes/.

Asensio, J. M. (2002). *Las actitudes en la reforma. un aspecto de la educación emocional*, en *Revista Española de Pedagogía*, N° 221 (pp. 51-64).

Asensio J. M. (2004). *Una Educación para el diálogo*. Barcelona, Paidós. (pp. 18)

Asistentes (2008). *Información sobre gremios de los Asistentes de la Educación*. Recuperado de [www.confemuch.cl](http://www.confemuch.cl;); www.fentechile.cl.

Barudy, J. (2000). *Violencia agresiva y violencia ideológica en la fenomenología humana*. Revista Sociedad Chilena de Psicología Clínica. N° 4, Santiago de Chile. (pp. 20).

Barros, R.; Silver, E; Stein, R. (2009). *School Recess and Group Classroom Behavior*. Albert Einstein Institute. U. Yeshiva. Nueva York. Recuperado de <http://pediatrics.aapublications.org/content/123/2/431>.

Batsche, G.; Knoff, H. (1994). *Bullies and their victims. Understanding a pervasive problem in the schools*. School Psychology Review.

Baudrillard, J. (2002). *El espíritu del terrorismo*. Primera Edición. Paris. Editorial Galilée (pp. 24 – 27).

Baudrillard, J. (1986 en Baudrillard, 2002). *La Sociedad de Consumación*. Paris. Folio Essais, 12.

Baza, J. (2009). *La arquitectura escolar y los aprendizajes*. Publicado en Guía de Diseños de Nuevos Espacios Educativos. Ministerio de Educación. Santiago de Chile. En internet. www.mineduc.cl

BCN (1996). *Ley 19464, que establece normas...para personal no docente de establecimientos Educativos....* Ley de la República de Chile. Recuperado de <http://www.bcn.cl/BuscadorIntegral/buscar?texto=ley+19.464&contenido=ALL>

Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City. New York. Anchor Books. (pp. 25).

Benítez J. y Justicia F., (2006). *Maltrato entre iguales. descripción y análisis del fenómeno*. Dpto Psicología evolutiva y de la Educación de la Universidad de Nueva granada. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?114>

Berkowitz, L. (1993). *Agresión sus causas, las consecuencias y el control*. New York. McGraw-Hill, Inc (pp. 10 – 12).

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa (RIE), N° 21 (pp. 7-43).

Blandón Mena M., Molina Bedoya V. y Vergara Marín E. (2005). *Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a05.pdf>

Bloque Social (2006). *Diagnóstico de las necesidades del personal Codocente de las unidades educativas del país en la opinión de sus dirigentes*; Recuperado de www.g80.cl/documentos/docs/la_crisis_de_la_educacion.pdf

Bourdieu, P. (1997, en Bourdieu & Passeron, 1988). *Espacio social y poder simbólico*. Revista de Occidente, N° 81 (pp. 97-119).

Bourdieu (1997). *Razones prácticas Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona. Recuperado de <http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPr%C3%A1cticas.pdf>

Barros, R.; Silver, E; Stein, R. (2009). *School Recess and Group Classroom Behavior*. Albert Einstein Institute. U. Yeshiva. Nueva York. Recuperado de <http://pediatrics.aapublications.org/content/123/2/431>.

Bravo, J y Pereira, A. (2009). *Investigación sobre presencia de convivencia en mallas curriculares de las Universidades Chilenas*. Estudio para la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de Chile. Valparaíso (pp. 19).

Bravo J y Pereira A. (2010). *La Visión de los Inspectores de Patio*, en. Foxley, A. (Edición). *Aprendiendo a Vivir Juntos*. Seminario Internacional. ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?, 24.

Bravo, J. (2009). *La percepción de los Asistentes de la Educación de los Colegios Públicos de Rancagua, acerca de la violencia que se ejerce entre estudiantes durante los horarios de recreos y estrategia*. Tesina de Investigación, Doctorado Ciencias de la Educación, UAB.

Bray, M. (2008). *Double shift schooling. design and operation for cost-effectiveness*. Paris. UNESCO. International Institute for Educational Planning.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo Humano*. 1ª edición. España. Paidós.

Bruner, J. (2000). *Cultura, mente y educación; pedagogía popular*. En. la educación puerta de la cultura. Madrid. Visor.

Buxarrais M et al. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. propuesta y materiales* (pp. 15-20). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=203195>

Cabanellas, I; Eslava, I. (coord.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. 1ª edición. Barcelona. Editorial Graó. (pp. 172).

Cabrera, E. (2002). *Palabras que dejan huella. Violencia en la Escuela a través del Discurso*. Presentación Coloquio, Escuela de Psicología, Santiago de Chile. (pp. 2-8).

Cantó, R. (2004) Tesis Doctoral. *Comportamiento Motor Espontaneo en el Patio de Recreo Escolar*. U. Politécnica de Madrid (pp. 12).

Carda, R y Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo: manual para maestros*. Alicante: ECU. (pp. 12)

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona. Gedisa. (pp. 24).

Casals, E.; Defis, O. (2000; 2a. ed.). *Educación Infantil y Valores*. 2da edición. España. Bilbao. Desclée De Brouwer.

Casassus, J. (2014). *La educación del ser emocional*. Tercera edición. Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio.

Cascón, F. (1977 en Simmel, 2001). *Educación en y para el Conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. Recuperado de <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>

Casen, (2006). *Encuesta de Caracterización Nacional 2006*. Recuperado de www.mideplan.cl

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad, cultura*. Vol. 3. Fin del milenio. Madrid. Alianza (pp. 38, 39).

Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Seminarios 1986-1987. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica (pp. 23)

Castro, A. (2009). *Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela*. Editorial Bonum. Buenos Aires.

Castro, A. (2015). *Hacia un proyecto educativo basado en la convivencia* Revista Huellas, Año 1, N° 1 Abril-Julio 2015 <http://www.observatorioperu.com/>

Céspedes, A. (2008). *Educación de las Emociones. Educación para la vida*. Primera edición. Santiago de Chile. Editorial Vergara. (pp. 22 – 30)

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*.

Contador, M. (2001). *Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media*. Revista Psykhe. N° 8. UAH. Santiago de Chile (pp. 18).

CORMUVAL (2015). Corporación Municipal de Servicios Públicos traspasados. Ilustre Municipalidad de Valparaíso. Recuperado de <http://www.cormuval.cl/>

CORMUVAL (2015). Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), 2015. Recuperado de <http://www.cmvalpo.cl/v2/wp-content/uploads/2014/03/Padem2014.pdf>

Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*, Buenos Aires. Noveduc.

Curtis, H., Barnes N.S., Schenk, A. y Flores G., (2000). *Biología*, Sexta Edición. Editorial Médica Panamericana. Referido en Céspedes (2008) . pp. 41.

Cyrulnik, B (2002). *El encantamiento del mundo*. Primera Edición. Barcelona, Editorial Gedisa. pp. 52.

Czikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir, una psicología de la felicidad*. Barcelona. Kairós. Referido en Céspedes (2008) (pp. 25).

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Primera edición. Barcelona. Editorial Crítica. (pp. 13, 20, 21, 23).

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión. política y pedagógica*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós (pp. 39)

Debarbieux, E. (1997). *La violencia en la escuela francesa. Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones*. Revista de Educación, N° 313, (pp. 79-93).

Delgado, M. (1998). *El animal público*. Barcelona. Anagrama (pp. 10-15).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional. España. Santillana (pp. 18-25).

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Ed. Paidós. Barcelona.

Diario la Segunda (2015). *Ciberbullying*. Recuperado de <http://impresa.lasegunda.com/2015/07/31/V/rv073115-10>

Diario la Estrella de Iquique. Edición del 04-12.2010

www.estrellaiquique.cl/prontus4_notas/site/artic/.../20101219025623.html

Díaz-Aguado, M., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Vol. I. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de valuación. Madrid. Instituto de la Juventud (pp. 7)

Díaz-Aguado, M. (2005). *Porque se produce la violencia escolar*. Recuperado de [ULR.http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/2005/12/por-qu-se-produce-la-violencia-escolar.html](http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/2005/12/por-qu-se-produce-la-violencia-escolar.html).

Díaz, J. (2002). *Ritmos psicológicos y jornada escolar*. Psicología. Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar. Editorial Madrid (pp. 56).

DITRAB (2003). *Dictamen 395/12 del 23-01-2003, de la Dirección del Trabajo*. Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile. Recuperado de <http://www.dt.gob.cl/consultas/1613/w3-article-61511.html>.

Domenach J. M. (1981). *La violencia, su manifestación en la cultura* (pp. 31)

Duarte, A. (2004). *Biopolítica y diseminación de la Violencia. la crítica de Arendt al presente*.

Valencia. Pasajes. Recuperado de http://works.bepress.com/andre_duarte/11

Educación 2020 (2013). *La Reforma Educativa que Chile necesita*. Calidad, Equidad, Inclusión y Educación Pública, 26 propuestas y 20 metas para el 2020, Abril 2013.

Echeverría, J. (2000). *Educación, tecnologías telemáticas y sistemas de valores*. Revista Iberoamericana de Educación - Número 24, Diciembre 2000. OEI Ediciones (pp. 35).

Elias Maurici (2008). *Definiendo el clima escolar*. En Internet. www.schoolclimate.org/

ENVAE (2006). *Primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Ministerios del Interior y de Educación. Levantamiento de los datos U. Alberto Hurtado. Recuperado de www.seguridadciudadana.gob.cl/filesaprox./pres_ppt.pdf;www.mineduc.cl

ENVAE (2008). *Segundo Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Ministerio del Interior, División de Seguridad Pública; En colaboración con Ministerio de Educación. Levantamiento de datos Adimark Consultores. Santiago de Chile. Recuperado de www.seguridadciudadana.gob.cl/filesaprox./pres_ppt.pdf;www.mineduc.cl

ENVAE (2009); *III Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública. En colaboración con Ministerio de Educación. Levantamiento de datos Adimark Consultores. Santiago de Chile. Recuperado de www.seguridadciudadana.gob.cl/filesaprox./pres_ppt.pdf;www.mineduc.cl

Escuela Segura (2004). *Cuadernillo Espacios Educativos Seguros*. Orientaciones de Diseño Seguro para establecimientos educacionales existentes. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacione_nelespacioescolar.pdf

Esteve j. m. (1994). *El malestar docente*. Paidós Iberica.

Fernández, J. et al. (2010). *La imaginación sociológica*. Madrid, FCE (pp. 4).

Fernández, I. (2001). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid. Narcea. pp. 11 – 15.

Flores, L. & García, M. (2001). *Hacia una interpretación de la violencia en la escuela. Lineamientos de estrategias de convivencia social en el espacio educativo* (Proyecto FONDECYT 2001/1010771). Santiago. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://ri.conicyt.cl/575/fo-article-14319.pdf>

Flores, L. (2011). *Subjetividad social y violencia*. Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana (pp. 37, 233-250)

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta (pp. 8).

Foucault, M (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y los otros II*. Curso en el College de France (1983-1984). Primera edición. México DF. Editorial Fondo de Cultura Económica (pp. 14).

Foxley, A. (2010) (Edición), *Aprendiendo a Vivir Juntos. Seminario Internacional. ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?*, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Oficina de Relaciones Internacionales. Ministerio de Educación. Ediciones LOM. Santiago. Chile.

Franco, S. (2001). *Violencia y Salud*. Revista Universidad de Antioquia. N°. 220. p. 12, 18.

Freire, P. (1977). *Pedagogía de la Tolerancia*. 3º reimpresión. México DF. Editorial Fondo Cultura Económica. (pp. 26, 27).

Fromm, E. (1959). *El arte de Amar*. 2ª edición. Madrid. Editorial Paidós Ibérica (pp. 21)

Fuller, B. & Clarke, P. (1994 en Brunner y Elacqua, 2003). *Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy*. Review of Educational Research, Vol. 64, No. 1 (pp. 20).

Galán, C. (2007). Modalidades de participación del educador social en la escuela, en Aula de Innovación Educativa, 160 (2007) (pp. 27-28).

<http://www.grao.com/revistas/aula/160-reflexiones-en-torno-a-la-integracion-del-educador-social-en-el-centro-escolar--la-participacion-de-las-madres-padres-y-tutores-en-la-escuela-del-siglo-xxi/modalidades-de-participacion-del-educador-social-en-la-escuela>

Gallo, H. (2000). *Usos y abusos del maltrato. Una perspectiva psicoanalítica*. Medellín. Editorial U. de Antioquia. (2001). (pp. 9 – 11, 203).

García-Huidobro, J. (1999). *La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de Conjunto*. La Reforma Educacional Chilena. Santiago de Chile. Editorial Popular.

García, J., (2003). *Dar (la) palabra*. Barcelona. Gedisa. Referido en García y Blásquez (2006) (pp. 23-26).

García, J. y Manga, M. (2007). *Inteligencia Relacional. Una mejor manera de vivir y convivir*. Santiago de Chile. Ediciones B. (pp. 15-23).

García, M. y Madriaza, P. (2004). *Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar. Conflicto y aspiración por recrear un orden social*. Revista Persona y Sociedad. N° 18, Santiago de Chile. (pp. 9).

García, M. y Madriaza P. (2005a). *Lineamientos para la intervención en violencia escolar en Chile*. Revista Persona y Sociedad. N° 19, Santiago de Chile (pp. 21).

García, M. y Madriaza. P. (2005b). *Sentido y propósito de la violencia escolar de los cuicos. Análisis estructural del discurso de estudiantes agresivos del nivel socioeconómico alto*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. N° 15. Santiago de Chile (pp. 12).

Giddens Anthony (1995). *La teoría sociológica Sociología de* (Tercera Edición – 1998) Alianza Editorial. (pp. 32).

Gimeno, J. (2008 en UNESCO 2010) *El valor del tiempo en educación*. Madrid. Morata.

Girard, R. (1983). *La violencia y lo sagrado*. 1ª edición. Barcelona. Editorial Anagrama. (pp. 25, 83).

Gobierno de Chile (2006). *Primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Ministerios del Interior y de Educación. Levantamiento de los datos U. Alberto Hurtado. Recuperado de www.seguridadciudadana.gob.cl/filesaprox./pres_ppt.pdf; www.mineduc.cl

Gobierno de Chile (2008). *Segundo Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*.

Ministerio del Interior, División de Seguridad Pública. Levantamiento de los datos Empresa estudios de Mercado Adimark. Recuperado de www.seguridadciudadana.gob.cl/filesaprox./Presentacion_ENVAE_2007final.pdf

Gobierno de Chile (2009). Ley 20.370. Ley General de Educación Recuperado de www.bcn.cl

Goffman, E. (1971) *Relaciones en Público. Microestudios del orden público*. Editorial Alianza, Madrid (pp. 23).

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Primera edición. Buenos Aires. Editorial Kairos. (pp. 41 – 45).

González y Pérez (2012) *Ciudad e identidad. una Reflexión desde el espacio de la Modernidad como reducto de la memoria*. Recuperado de http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/republicana/pdf/ActaRep10_11/4.pdf

Guyot, V; Marincevic, J; Luppi, A (1992). *Poder saber La Educación*. Lugar la Editorial, Buenos Aires.

Guthman, G. (1991). *Los saberes de la violencia y la violencia de los saberes*. Uruguay. Nordam (pp. 11 – 15).

Güell P. (2000). *Subjetividad Social y Desarrollo Humano. Desafíos para el Nuevo Siglo* Recuperado de [ULR.http://www.desarrollohumano.cl/extencion/barcelona1.pdf](http://www.desarrollohumano.cl/extencion/barcelona1.pdf)

Hacker (1975). *Terror. mito-realidad*. 1ª edición. Barcelona. Plaza & Janés (pp. 51-53)

Hoglund, W. & Leadbeater, B. (2007). *Managing threat. Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence?* Journal of Research on Adolescence, N° 17(3) (pp. 525- 540).

Huizinga, J (1938). *Los límites del juego y de lo serio en la cultura*. Conferencia. U. de Leyde. Referido en Caillois (1958).

Internacional de la Educación (2014). *La escuela como espacio educativo integral*. Documento de trabajo de la Internacional de Educación para América Latina. Recuperado de

http://www.ei-ie-al.org/publicaciones/funcionarios_web.pdf

Jacobs, P.; Brunton, M.; Melville, M.; Brittain, R.; McClellmont, W. (1965). *Aggressive behavior, mental sub-normality and the XYY male*. Revista Nature N° 208.

Jarret (2003). *El recreo en la escuela primaria. Que indica la investigación?* Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-2/recreo.html>

Jensen, E. (1998). *Teaching With the Brain in Mind*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development. ED 434 950. Referidos en Jarret, O (2003)

Kawulich B. (1993 en Erlandson, D.; Harris, E.; Skipper, B. y Allen, S. 2006). *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. Newbury Park, CA. Sage. La observación no participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum. Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn.nbn.de.0114-fqs0502430.TraducidoporDavidLópez>.

Larrañaga, O. (1994). *Reformas de la Educación. una tarea urgente*. Chile hacia el 2000, Ideas para el Desarrollo. Santiago de Chile. CEP (pp. 24).

Latorre, M. (2004). *Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las actividades pedagógicas*, Revista de Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile, N° 30, (2004) (pp. 75-91).

Latorre, C. y Nájera E. (2003); *Los programas de formación de jóvenes de sectores de pobreza. el papel del estado y su relación con las ONG*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Santiago de Chile (pp. 18)

Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso. Análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio*. Tesis de Doctorado en cotutela, presentada a la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad René Descartes-Paris 5-Sorbonne.

Latorre, M. (2002) *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Ed. EUB, Barcelona. Análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio.

Tesis de Doctorado en Cotutela, presentada a la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad René Descartes-Paris 5-Sorbonne.

Leif, J.; Brunelle, L. (1978 en Pavía 2005) *Investigación y juego. Reflexiones desde una práctica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.260/pr.260.pdf

Lerner, M. (1966 en Lerner, M. & Simmons, 1980) *La creencia en un Mundo Justo. Una desilusión fundamental*. Nueva York. Editorial Plenum Press. (pp. 19, 23).

Linaza; Maldonado (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del Niño*. España. Editorial del Hombre AnthoposPromat. p. 24.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos* Buenos Aires. Editorial Paidós, 2008 (pp. 22, 24).

Llece (2008) (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Lorenz, K. (1988). *La acción de la naturaleza y el destino del hombre*. Madrid. Alianza (pp. 75-91).

Lipovetsky, G. (1990). Los media traspasan la pantalla. En. *El imperio de lo efímero*. Editorial Anagrama. Barcelona.

Luhmann N. (2012). *Observations on Modernity*. California. Stanford University. (2012). (pp. 2, 4).

Magallón (2004). *Identidad y Subjetividad Humana en José Martí*. Tabasco, México, Editado por la Universidad Popular de la Chontalpa. (pp. 21, 28).

Madriaza Pablo & García Mauricio (2005). *Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100013&script=sci_arttext

March, M. X. (2007). *La educación social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Pedagogía Social, N° 14, 3ª época (pp. 33, 41).

Martens, F. L. (1982). *Daily physical education--a boon to Canadian elementary schools*. Journal Of Physical Education, Recreation, And Dance, 53(3), 55-58. Referido en Jarret 2003
Martorell P (2008). *Convivencia escolar. Casos y soluciones*. Recuperado de http://www.cece.gva.es/eva/docs/convivencia/publicaciones/es/casos_soluciones.pdf

Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Editorial Dolmen, España.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones. (pp. 13 – 30).

Maturana, H.y G. Verden-Zoller. (1993). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago de Chile.

Maturana, H. (1997). *Formación Humana y Capacitación*. p. 14.

Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. y Valdés, A. (2006). *Propuesta Valoras UC. Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar*. Recuperado de <http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/potenciacion-de-la-politica-publica-valoras.pdf>

Mena I., y Valdés A (2008). *Clima Social Escolar*. http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf

Michaud, I. (1986 en Debarbieux 1997). *La violence*. Paris. PUF (pp. 32)

Milicic, N.y Arón, A. (2011). *Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar*. Revista Psykhe, N° 92 (pp. 4).

MINEDUC (2002a). *Marco Conceptual de Comités de Convivencia Escolar*. Extraído de Programas de Apoyo. Política de Convivencia Escolar, Material de Apoyo. Recuperado de www.mineduc.cl

MINEDUC (2002b). *Guías de resolución de conflictos*. Recuperado de

<http://ww2.educarchile.cl/userfiles/p0037/file/inspector/24.%20mineduc%201%20a%204%20eb%20resoluc%20conflictos.pdf>

MINEDUC, (2002c). *Decreto 65 que fija horas de clase, de recreo y nolectivas de la JEC*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de www.mineduc.cl

MINEDUC, (2005). *Manual del Asistente de la Educación*. Recuperado de Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de www.mineduc.cl

MINEDUC, (2008). *Convivencia escolar*. Recuperado de http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=3375&id_portal=50&id_contenido=13803

MINEDUC (2015). *Reglamento para realizar el cálculo del Índice de Vulnerabilidad*. Decreto 196 del 03-10-2005. www.mineduc.cl

MINEDUC -UAH (2006). *Informe Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Santiago. Ministerio de Educación. Recuperado de . www.mineduc.cl

Mobbing-Opinion.com (2007). *Cyberbullying* Recuperado de http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/printer_3944.shtml

Molins-Pueyo, C. (2011. p, 4). *Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural. Papers 2012, 97/2 (pp. 431-460)

Morgenstern, S. (1995). *El reparto del trabajo y el reparto de la educación*. Volver a pensar la educación, vol. 1. La Coruña-Madrid. Fundación Paidea-Morata (pp. 330, 335).

Munné, (1980). *Psicosociología del Tiempo Libre*. México. Trillas.

MUNI-VALPO, (2014). *Síntesis de lo que somos*. Página web I. Municipalidad de Valparaíso.

http://www.municipalidaddevalparaiso.cl/valparaiso_síntesis.aspx#

Muntanyola, T. (1988). *Espacio y cultura, una revolución educativa pendiente*. En Cuadernos de Pedagogía N° 159. Mayo (pp. 8).

Muñoz P, (1939 en Miller & Dollar, 2009, p. 13). *Incidencia del acoso escolar en alumnos de 4° y 6° de Educación Primaria en colegios de la ciudad de Vigo*. Tesis Doctoral. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76544/1/DPETP_Munoz_Prieto_MM_Incidencia_del_acoso.pdf

Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Tercera edición. Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio (pp. 17-32).

Navarro P.y Díaz, C. (1999). *Análisis de contenido*. En Gutiérrez, J. Delgado, J.(coord.) (1999) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. 3ª. Edición. Síntesis Psicológica, España (pp. 69-83).

Ochoa, A. y Diez – Martínez, E. (2012). *Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en escuelas primarias y secundarias*. En *Culturas de violencia, culturas de paz. De la reflexión hacia la acción educadores, abogados y defensores de los derechos humanos*. Curitiba. Editora CRV.

OECD (2004). *Informe sobre la Educación en América Latina* (pp. 32).

OGCU (2013) *Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones*. Ley General de Urbanismo y Construcciones de la República de Chile; Actualizada al 13-12-2013. Recuperado de <http://www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/8201.pdf>

Olivo J (2011). *Oye ya están grandecitos para saber de la Andragogía*. 15-08-2011 Editora DigitalES Recuperado de <http://www.capacitacionaldia.cl/pdf/Andragi.pdf>

OMEP (2010). *Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego*. Organización Mundial para la Educación Preescolar. Gotemburgo. Congreso Mundial Niños. Ciudadanos en un mundo con desafíos. Recuperado de <http://www.omep.org.ar/media/uploads/juego2010.pdf>

OPS-WHO (2003). *Informe Mundial de Violencia y Salud*. (pp. 32). Recuperado de www.paho.org/spanish/dd/pub/violencia_2003.htm.

ONU (1999). *Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz*. Aprobadas por la Asamblea General. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf>

Ortega, R.; Lozano, T. (1996). Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la Educación Infantil. En *Aula de Innovación Educativa* N° 52-53 (pp. 13).

Ortega, J. A. (2005). *La educación a lo largo de la vida. la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales*. *Revista de Educación*, N° 333 (pp. 167-175). Madrid. OEI. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/28158156_La_Educacin_a_lo_largo_de_la_vida_la_Educacin_social_la_Educacin_escolar_la_Educacin_continua..._todas_son_Educaciones_formales

Ortega, R.y Mora-Merchán, J (1997). *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. *Revista de Educación* N° 313. Madrid. OEI (pp. 21).

Ortega, R. (2003). El proyecto antiviolencia escolar. *Andave. Boletín Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, N° 8. Madrid. OEI (pp. 14, 16).

Ortega, R. Del Rey, R. y Feria, I. (2009) *Convivencia Escolar. fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar*. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. Recuperado de www.aufop.com/aufop/uploadedfiles/articulos/1258588302.pdf

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar. qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. & Angulo, J. C. (1998). *Violencia Escolar. Su presencia en institutos de educación secundaria de Andalucía*. *Revista de Estudios de Juventud* (pp. 42, 47-61).

Ortiz, R. (1996). *Otro Territorio, Ensayos Sobre el Mundo Contemporáneo*. Buenos Aires. U. Nacional de Quilmes. Referido en Pavía (2000c) (pp. 7).

Ortí, A. (1999). *La confrontación de Modelos y Niveles Epistemológicos en la Génesis e Historia de la Investigación Social*. En Gutiérrez, J. Delgado, J.;(coord.) (1999) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. 3ª. Edición. Síntesis Psicológica, España. (pp. 69-83).

Otero Rita M. (2002 en Maturana 2006) *Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias*. (pp. 16). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-66662006000100003&script=sci_arttext

Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid. Biblioteca Nueva. p. 111.

Parcerisa A. (1998 en Riera, 2008) *Educación Social en y con la institución escolar*. Universidad de Barcelona. pp. 18, 20. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2573715.pdf

Pavía V. (1997 en Heras 2001a). Un espacio para el juego. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd41/juego.htm>

Pavía, V. (1978 en Leif, J. & Brunelle, 2005). *La Verdadera Naturaleza del Juego*. Buenos Aires. Kapeluz. (pp. 42).

Pavía, (1992 citando a Molina y Giménez 2001). *Escenarios del juego y vida cotidiana. Una atrevida mirada sobre el caso Mozart*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd34b/mozart.htm>

Pavía y Russo (1994 en Pavía, Russo, Santanera y Tripin, 2000). *Poder jugar, aspectos de una negociación cotidiana*. Incluido en Informe final de Investigación sobre los juegos infantiles populares. 1988/92. Neuquén. U. Nacional del Comahue (pp. 14).

Pavía V. (1995) *El jugar como algo inútil*, Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd60/jugar.htm>

Pavía, V.; Aguilar M. (1999). *El modo lúdico y otros ingredientes(para pensar una didáctica del jugar)*.Escuela Superior de Idiomas. Neuquén. U. Nacional del Comahue

Pavía V. (1996 en De Certeau 2000, p. 32). *Investigación y juego, reflexiones desde una práctica*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd18a/pavia.htm>

Pavía V. (1996 en Samaja 2000, p. 45). *Investigación y juego, reflexiones desde una práctica*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd18a/pavia.htm>

Pavía V. (2000a). Espacios de descanso y esparcimiento cotidianos. Ensayo sobre la noción de carácter a partir del estudio de un escenario emblemático. el patio escolar de juego. Recuperado de <http://170.210.83.98.8080/jspui/bitstream/123456789/174/1/art%c3%adculo%203%20-%20pav%c3%ada.pdf>

Pavía V. (2001). *El modo lúdico. Una Mirada sobre el Juego desde las Teorías de la Recreación*. Cursos Introdutorios sobre el juego y el jugar. Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación de la Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de www.deporteorientacion.com.ar/.../el-modo-ludico-pavia.doc

Pavía, V. (2000b). *Investigación y juego, reflexiones desde una práctica*. Revista Brasileira de Ciencias del Deporte. Vol. 22 (pp. 8, 34-45). Recuperado de <http://www.efdeportes.com>

Pavía, V (2000c). *El modo lúdico y otros ingredientes, (para pensar una didáctica del jugar)*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 25 - Setiembre de 2000. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>

Pavía, V. (2005). *El Patio Escolar. El Juego en Libertad Controlada*. Buenos Aires. Novedades Educativas. (pp. 2, 19, 28, 34)

Pavía, V. (2006). *Espacios de Descanso y Esparcimiento en la Escuela, un estudio sobre las cualidades del patio de recreo y sus modos de uso*. Tesis de Maestría. Recuperado de <http://170.210.83.98.8080/jspui/bitstream/123456789/174/1/art%c3%adculo%203%20-%20pav%c3%ada.pdf>

Pellegrini A. (2005). *Den un respiro a los niños*. p. 4 Recuperado de <http://www.project-syndicate.org/commentary/give-children-a-break/spanish>

Pellegrini (1993 en Pellegrini, A.; Smith, P., 2005). *School recess. Implications for education and development*. Review of educational research, N° 63(1), (pp. 51-67).

Pellegrini (1995 Pellegrini, A.; Huberty, P. y Jones, I. 2005). *The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviors*. American educational research journal N° 32 (4) (pp. 845-864).

Penalva, J. (2009). *Análisis crítico de los aspectos Antropológicos y Pedagógicos en la educación emocional*. Revista iberoamericana de educación. N. ° 49 (2009) (pp. 247-250, 255-260).

Pereira, A (2009). *La naturalización de las violencias en el espacio escolar en Chile*. Informe 696, Revista Asuntos Públicos; serie Sociedad. Santiago de Chile CED (pp. 2, 4, 8). Recuperado de <http://www.ced.cl/ap/wp-content/uploads/2009/04/696.pdf>.

Pereira, B; Neto, C.; Smith, C y Angulo JC. (2002). *Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar*, Cultura y Educación (pp. 14.3, 297-311). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/11356400260366115>

Pérez G. (2009). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Recuperado de http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serrano.pdf

Porlán, R (1995). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza -aprendizaje basado en la escuela*. Sevilla. Diada Editores (pp. 224).

Pruzzo, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires, Espacio Editorial

Ramos M. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio programa de doctorado desigualdades e intervención social* (Tercera edición) Interculturalidad y Diversidad Doctorado en Ciencias Sociales y Trabajo Social Cursos 2005-2006 // 2006-2007. Universidad Pablo de Olavide proyecto DEA.

Ramos, C. (2001). *Para Educar en Valores. Teoría y Práctica*, Primera Edición. Caracas. Ediciones Paulinas (pp. 89).

Rau M. & Prosser P. (2009). *Estudio de Evaluación de Impacto de Estrategias en CPTED y Prevención Situacional*. PDF. Recuperado de www.leemira.cl/biblioteca/download.php?id=72

Retamal, J. (2015). *Claudio Naranjo. Lo incómodo de hablar de educación, amor y*

emociones

Diario electrónico El Mostrador. Recuperado de www.elmostrador.cl. (pp. 21-26).

Revista Educación 2020 (1997 en Debarbieux, 2013). *La Violencia en la escuela francesa. Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones*. N° 313 (pp. 79, 83).

Romans et. al., (1996 en Petrus, A. 2000) *L' educació social al llindar del segle XXI*. Tempsd' Educación, N° 15 (pp. 13-37).

Román M., y Murillo, F. J. (2011). *América Latina. Violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Revista CEPAL 104, agosto 2011.

Ruisánchez I, et al, (2004). *Validación de métodos analíticos cualitativos*.

<http://rodi.urv.es/quimio/general/divcualit3.pdf>

Ruiz, Y. (2003). *Biología, cultura y violencia*. Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume I, Castellón. Recuperado de <http://ww.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/hum/40.pdf>

Sánchez F. (1999 en - Debarbieux, 1999). *El campo de la violencia en la escuela*. El caso de escuelas secundarias de las Zonas Metropolitanas de Xalapa y Veracruz de 2008-2012.

Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Santos, M. (2006a). *Arqueología de los Sentimientos en la Escuela*. Buenos Aires. Editorial Bonum (pp. 23 – 34)

Santos, M. (2006b). *La escuela que aprende*. Cuarta edición. Madrid. Editorial Morata (pp. 13).

Santos, M. (2006). *Arqueología de los Sentimientos en la Escuela*. Buenos Aires. Editorial Bonum (pp. 28, 30).

SENAME (2014). *Educación en la escuela*. Recuperado de www.sename.cl

SERCE (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE.

Serrano, A. (2006). *Acoso y Violencia en la Escuela, cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España. Ariel (pp. 8).

SITECOVA (2015). *Sindicato de Trabajadores de la Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso*. Recuperado de <http://www.sitecova.cl/>.

Stevenson W. & James W. (1999). *¿Por qué los escolares de Asia Oriental tienen alto rendimiento académico?*

SUBDERE 2015. *Estadísticas comunales*. Subsecretaría Desarrollo Regional. Chile www.subdere.cl/documentacion/regiones-provincias-y-comunas-de-chile

Taylor, S.& Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 1ª edición en español. Barcelona. Editorial Paidós Iberica (pp. 8).

Tedesco, J (1993). *Educación y sociedad en América Latina. algunos cambios conceptuales y políticos* en ¿Para qué sirve la escuela? Daniel Filmus, compilador Tesis. Grupo Editorial (pp. 29).

Tejada, M. (1987 en Bronfenbrenner, 2008). *La escuela desde una perspectiva ecológica*. [Internet.revistas.upel.edu.ve/index.php/entretemas/article/download/1134/408](http://internet.revistas.upel.edu.ve/index.php/entretemas/article/download/1134/408)

Tome, A.; Ruiz, R. (1996). *El espacio de juego. escenario de relaciones de poder*. En Aula de innovación educativa. N° 52 (pp. 37-41). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167494>

Jarret, O (1991 Toppino, T. C., Kasserman, J. E. y Mracek, W. A. 2003). *The effect of spacing repetitions on the recognition memory of young children and adults*. Journal Of Experimental Child Psychology, 51(1) EJ 429022 (pp. 123-138).

Torrego, J. & Moreno, J. (2003). *Convivencia y Disciplina en la Escuela*. 1ª edición. Madrid. Editorial Alianza.

Trilla, J. (1996). *El «Aire de Familia» de la pedagogía social*. Temps d' Educació, N° 15 (pp. 39-57).

UNESCO (1976) *Resoluciones de la 19ª conferencia. Nairobi*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf>

UNITE FOR QUALITY EDUCATION (2015). *Personal de apoyo educativo* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NOa1Fm5Ltyo>

UPLA (2010) *Violencia Escolar. una mirada desde la investigación y los actores educativos*. Diseño e Impresión Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha.

Vaillant, G., (2006). *Evolución Espiritual. Como estamos cableados para la fe, esperanza y amor*. Cambridge. Harvard University Press (pp. 17 -23)

Vega A. (2009). *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200011&script=sci_arttext

Vignale (2009). *Pedagogía de la incertidumbre*. Revista Iberoamericana de Educación ISSN. 1681-5653 N° 48/2 – 10 de enero de 2009. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2746Vignale.pdf>

Vygotski, L. (1991). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Grijalbo. (pp. 167)

VTR (2010). *Estudio sobre bullying, cyberbullying y violencia escolar*. VTR y Critería Research, UDD y Mineduc Chile. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201107141242070.estudio_vtr.pdf

Wallach, L. (1997) *La Violencia y el desarrollo de los niños*. Documento de Internet <http://resilnet.uiuc.edu/library/viole96s.html>

Zaccagnini, M. (2008). *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*. Revista Iberoamérica de Educación (pp. 31). Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf

Anexo N° 1. Duración de los recreos

Corresponde a un decreto del ministerio de educación que entrega la normativa acerca de la duración de los recreos en relación con las horas aulas y no lectivas, de todo el sistema escolar.

Biblioteca del Congreso Nacional

Identificación de la Norma : DTO-65
Fecha de Publicación : 12.06.2002
Fecha de Promulgación : 04.02.2002
Organismo : MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MODIFICA DECRETO N° 453, DE 1991

Núm. 65.- Santiago, 4 de febrero de 2002.- Visto: Lo dispuesto en las leyes Nos 18.956; 18.962 y 19.715; decreto supremo de Educación N° 453 de 1991; y en los artículos 32 N° 8 y 35 de Constitución Política de la República de Chile,

Decreto:

Artículo único: Modificase el decreto supremo de Educación N° 453 de 1991, en el sentido de agregar el siguiente inciso nuevo al artículo 129:

"La docencia de aula semanal de los docentes que se desempeñen en establecimientos educacionales que estén afectos al régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, no podrá exceder de las 32 horas con 15 minutos excluidos los recreos, cuando la jornada contratada fuere igual a 44 horas semanales. El horario restante será destinado a actividades curriculares no lectivas. Cuando la jornada contratada fuere inferior a 44 horas semanales e igual o superior a 38 horas semanales, el máximo de clases quedará determinado por la proporción respectiva.

En conformidad a lo establecido en este artículo, principalmente en el inciso anterior, la proporción entre horas de aula, horas de actividades curriculares no lectivas y recreos, será la siguiente:

Hrs. Cronológicas	Recreos Hrs. Cronológicas	Docencia Aulas N° Hrs. Clases 45min	Docencia Aula Hrs. Cronológicas	Act. Curriculares No Lectivas Hrs. cronológicas
44	3h	44	32h 15min	8h 45min
43	2h 56min	43	31h 30min	8h 34min
42	2h 52min	42	30h 45min	8h 23min
41	2h 48min	41	30h	8h 12min
40	2h 44min	40	29h15min	8h 01min

39	2h 40min	39	28h 30min	7h 50min
38	2h 35min	38	27h 45min	7h 40min
37	2h 31min	37	27h 45min	6h 44min
36	2h 27min	36	27h	6h 23min
35	2h 23min	35	26h 15min	6h 22min
34	2h 19min	34	25h 30min	6h 11min
33	2h 15min	33	24h 45min	6h
32	2h 11min	32	24h	5h 49min
31	2h 7min	31	23h 15min	5h 38min
30	2h 3min	30	22h 30min	5h 27min
29	1h 59min	29	21h 45min	5h 16min
28	1h 55min	28	21h	5h 05min
27	1h 50min	27	20h 15min	4h 55min
26	1h 46min	26	19h 30min	4h 44min
25	1h 42min	25	18h 45min	4h 33min
24	1h 38min	24	18h	4h 22min
23	1h 34min	23	17h 15min	4h 11min
22	1h 30min	22	16h 30min	4h
21	1h 26min	21	15h 45min	3h 49min
20	1h22min	20	15h	3h 38min
19	1h 18min	19	14h 15min	3h 27min
18	1h 14min	18	13h 30min	3h 16min
17	1h 10min	17	12 45min	3h 05min
16	1h 5min	16	12h	2h 55min
15	1h 01min	15	11h 15min	2h 44min
14	57min	14	10h 30min	2h 33min
13	53min	13	9h 45min	2h 22min
12	49min	12	9h	2h 11min
11	45min	11	8h 15min	2h
10	41min	10	7h 30min	1h 49min
9	37min	9	6h 45min	1h 38min
8	33min	8	6h	1h 27min
7	29min	7	5h 15min	1h 16min
6	25min	6	4h 30min	1h 05min
5	20min	5	3h 45min	55min
4	16min	4	3 h	44min
3	12min	3	2h 15min	33min
2	8min	2	1h 30min	22min
1	4min	1	45 min	11min

Anótese, tómese razón y publíquese.- RICARDO LAGOS ESCOBAR, Presidente de la República.- Mariana Aylwin Oyarzún, Ministra de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento.-
Saluda a usted, Patricio Vilaplana Barberis,
Subsecretario de Educación (S).

Anexo N° 2. Datos oficiales de los Asistentes de la Educación

Muestra los datos respecto a los funcionarios denominados Asistentes de la Educación para el año 2014 en todo el país.

Cuadros resumen de información Base de Datos Asistentes de la Educación año 2014

A continuación se presentan los principales cuadros resumen de información considerando como unidad básica las personas que realizan actividades de asistentes, en el mismo orden y codificación del documento “Esquema de registro Asistentes de la Educación que trabajan en establecimientos educacionales, 2007 a 2014, bases privadas”.

2.1 Región del establecimiento del asistente

Código	Región del Establecimiento	Dependencia Administrativa					
		Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Corp. de Adm.	Total	
						N	%
1	Región de Tarapacá	2%	3%	1%	2%	3.151	2%
2	Región de Antofagasta	4%	2%	4%	0%	3.732	3%
3	Región de Atacama	3%	1%	1%	0%	2.470	2%
4	Región de Coquimbo	6%	5%	2%	2%	6.957	5%
5	Región de Valparaíso	9%	11%	10%	9%	13.579	10%
6	Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	7%	4%	4%	11%	7.251	5%
7	Región del Maule	9%	5%	2%	10%	8.534	6%
8	Región del Biobío	16%	12%	5%	22%	17.850	14%
9	Región de la Araucanía	7%	7%	1%	5%	9.345	7%
10	Región de Los Lagos	7%	5%	2%	3%	7.888	6%
11	Región de Aisén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	1%	1%	0%	3%	1.112	1%
12	Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	1%	1%	1%	0%	1.486	1%
13	Región Metropolitana de Santiago	23%	38%	63%	35%	42.758	32%
14	Región de Los Ríos	3%	3%	2%	0%	3.635	3%
15	Región de Arica y Parinacota	2%	2%	1%	0%	2.343	2%
Total		100%	100%	100%	100%	132.091	100%

2.2 Área geográfica del establecimiento del asistente

Código	Area Geográfica del Establecimiento	Dependencia Administrativa					
		Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Corp. de Adm.	Total	
						N	%

0	Urbano	83%	94%	100%	100%	117.881	89%
1	Rural	17%	6%	0%	0%	14.210	11%
Total		100%	100%	100%	100%	132.091	100%

2.3 Género del asistente

Código	Género del Asistente	Dependencia Administrativa					
		Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Corp. de Adm.	Total	
						N	%
1	Masculino	29%	26%	34%	54%	36.788	28%
2	Femenino	71%	74%	66%	46%	95.303	72%
Total		100%	100%	100%	100%	132.091	100%

2.4 Duración de la carrera que estudió el asistente

Código	Duración de la Carrera	Dependencia Administrativa					
		Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Corp. de Adm.	Total	
						N	%
0	Sin título de	74%	72%	62%	81%	95.791	73%
1	1	0%	0%	0%	0%	297	0%
2	2	2%	2%	2%	1%	2.156	2%
3	3	0%	0%	1%	0%	423	0%
4	4	4%	6%	7%	5%	6.583	5%
5	5	4%	4%	3%	2%	4.798	4%
6	6	2%	2%	3%	1%	2.300	2%
7	7	0%	0%	0%	0%	135	0%
8	8	5%	6%	8%	4%	7.058	5%
9	9	1%	1%	1%	0%	952	1%
10	10	8%	7%	13%	4%	10.308	8%
11	11	0%	0%	0%	0%	279	0%
12	12	1%	1%	1%	0%	926	1%
13	13	0%	0%	0%	0%	7	0%
14	14	0%	0%	0%	0%	40	0%
15	15	0%	0%	0%	0%	2	0%
16	16	0%	0%	0%	0%	5	0%
18	18	0%	0%	0%	0%	3	0%
19	19	0%	0%	0%	0%	2	0%
20	20	0%	0%	0%	0%	6	0%

22	22	0%	0%	0%	0%	1	0%
24	24	0%	0%	0%	0%	6	0%
25	25	0%	0%	0%	0%	2	0%
27	27	0%	0%	0%	0%	1	0%
28	28	0%	0%	0%	0%	1	0%
30	30	0%	0%	0%	0%	9	0%
Total		100%	100%	100%	100%	132.091	100%

2.5 Escolaridad del asistente

Código	Escolaridad del Asistente	Dependencia Administrativa					
		Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Corp. de Adm.	Total	
						N	%
0	Sin dato / Ingresar	1%	0%	7%	2%	1.221	1%
1	Educación Básica Incompleta	2%	2%	3%	5%	2.720	2%
2	Educación Básica Completa	6%	4%	6%	7%	6.833	5%
3	Educación Media Científico-Humanista	4%	5%	5%	5%	5.866	4%
4	Educación Media Científico-Humanista	42%	37%	26%	38%	51.164	39%
5	Educación Media Técnico-Profesional	2%	2%	2%	3%	2.781	2%
6	Educación Media Técnico-Profesional	17%	21%	14%	22%	25.206	19%
7	Educación Técnica CFT Completa	7%	9%	10%	6%	10.932	8%
8	Educación Profesional IP Completa	5%	5%	7%	4%	6.841	5%
9	Educación Universitaria Completa	14%	14%	21%	9%	18.527	14%
Total		100%	100%	100%	100%	132.091	100%

2.6 Previsión del asistente

Código	Previsión del Asistente	Dependencia Administrativa					
		Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Corp. de Adm.	Total	
						N	%
0	Sin datos	1%	0%	7%	2%	1.222	1%
1	INP	2%	2%	2%	2%	2.760	2%
2	AFP	95%	95%	89%	94%	125.147	95%
3	Caja	0%	1%	0%	0%	654	0%
4	Renta Vitalicia /	0%	1%	1%	1%	697	1%
5	Ninguna	1%	1%	1%	1%	1.611	1%
Total		100%	100%	100%	100%	132.091	100%
Dependencia Administrativa							

Código	Lugar en el cual se desem	Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Corp. de Adm.	Total	
						N	%
1	Internado	3%	1%	0%	4%	2.397	2%
2	Establecimiento	97%	99%	100%	96%	129.694	98%
Total		100%	100%	100%	100%	132.091	100%

2.7 Lugar en el cual se desempeña el asistente

Código	Capacitación que ha recibido el Asistente para desempeñar sus	Dependencia Administrativa					
		Municipal	Part. Subv.	Part. Pagado	Corp. de Adm.	Total	
						N	%
1	No	82%	92%	94%	79%	115.478	87%
2	Sí, en forma	5%	2%	1%	5%	4.585	3%
3	Sí, financiado por	13%	5%	5%	15%	11.385	9%
4	Sí, financiamiento compartido por	1%	0%	0%	1%	643	0%
Total		100%	100%	100%	100%	132.091	100%

Anexo N° 3. Cuadro N° 10 Características de formación de los establecimientos

En este cuadro muestra la información sobre los diferentes programas de las escuelas donde se realizó la investigación.

Esc.	Énfasis Proyecto Educativo	Programas de formación	Apoyo al aprendizaje	Educación especial
1	Desarrollo integral Enfoque inclusivo Ecológico	Programa de orientación Convivencia escolar Prevención de drogas y alcohol Educación de la sexualidad Cuidado del Medio Ambiente Promoción de la vida sana Actividades de acción social	Reforzamiento en materias específicas Psicólogo(a) Profesor(a) de educación especial / diferencial Asistente Social Fonoaudiólogo	Intelectual Trastornos motores Trastornos de comunicación y relación con el medio Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional Rango Límitrofe
2	Desarrollo integral Excelencia académica Deportivo	Convivencia escolar Educación de la sexualidad Cuidado del Medio Ambiente Promoción de la vida sana	Reforzamiento en materias específicas Profesor(a) de educación especial / diferencial	Intelectual Trastornos motores Trastornos de comunicación y relación con el medio Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional Rango Límitrofe
3	Desarrollo integral Excelencia académica Valórico - religioso	Programa de orientación Convivencia escolar Educación de la sexualidad Cuidado del Medio Ambiente	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Asistente Social Fonoaudiólogo	Intelectual Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional Rango Límitrofe
4	Desarrollo integral Excelencia académica Deportivo	Programa de orientación Convivencia escolar Prevención de drogas y alcohol Educación de la	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Orientación vocacional edu. especial	Visual Intelectual Trastornos motores Trastornos de comunicación y relación con el medio

		sexualidad Cuidado del Medio Ambiente		
5	Desarrollo integral Excelencia académica Valórico - religioso	Convivencia escolar Prevención de drogas y alcohol Educación de la sexualidad Cuidado del Medio Ambiente Promoción de la vida sana	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) fonoaudiólogo y kinesiólogo	Intelectual Trastornos motores
6	Desarrollo integral Excelencia académica Deportivo	Convivencia escolar Prevención de drogas y alcohol Educación de la sexualidad Cuidado del Medio Ambiente Promoción de la vida sana	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Asistente Social	Intelectual Trastornos motores
7	Desarrollo integral Valórico - religioso Deportivo	Programa de orientación Convivencia escolar Prevención de drogas y alcohol Educación de la sexualidad Cuidado del Medio Ambiente Promoción de la vida sana Actividades de acción social	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Orientador(a) Asistente social	Trastorno Específico del Lenguaje
8	Desarrollo integral Excelencia académica Deportivo	Programa de orientación Convivencia escolar Prevención de drogas y alcohol Educación de la sexualidad Cuidado del Medio Ambiente	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Orientador(a)	Trastornos de comunicación y relación con el medio
9	Desarrollo integral Excelencia académica Valórico - religioso	Convivencia escolar Prevención de drogas y alcohol Educación de la sexualidad Cuidado del Medio Ambiente Promoción de la vida sana	Reforzamiento en materias específicas Psicopedagogo(a) Psicólogo(a) Fonoaudiólogo	Visual Auditiva Dificultad Específica del Aprendizaje Trastorno Específico del Lenguaje Trastorno por Déficit Atencional Rango Límitrofe

Anexo N° 4: Cuadro N° 11. Oportunidades educativas

En este cuadro se puede ver otros aspectos de las escuelas en donde se ha realizado la investigación.

Esc.	Idiomas	Infraestructura educativa	Conexión a Internet y Velocidad de Conexión	Deportes	Actividades extra programáticas para alumnos
1	Educación Preescolar y Básica, Inglés, Nivel Básico (de 5° a 8° básico, 3 a 4 horas pedagógicas a la semana)	Biblioteca Sala de computación con internet Tecnología en el aula (proyector, computador, telón) Sala audiovisual Cancha de deportes	Adsl/Coaxial Entre 4097 y 6144	Baby Fútbol Vóleibol Básquetbol Gimnasia artística-rítmica Tenis de mesa	Taller de manualidades Taller de música Taller de artes plásticas
2	Educación Preescolar y Básica, Inglés, Nivel Básico (de 5° a 8° básico, 3 a 4 horas pedagógicas a la semana)	Biblioteca Sala de computación con internet Tecnología en el aula (proyector, computador, telón)	Fibra óptica Entre 1024 y 4096	Gimnasia artística-rítmica	Taller de teatro - actuación Gimnasia
3	Educación Preescolar y Básica, Inglés, Nivel Básico (de 5° a 8° básico, 3 a 4 horas pedagógicas a la semana)	Biblioteca Laboratorio de ciencias Sala de computación con internet Tecnología en el aula (proyector, computador, telón) Cancha de deportes	Adsl/Coaxial Entre 4097 y 6144	Fútbol Baby Fútbol Tenis de mesa	Taller de teatro-actuación Taller de manualidades Taller de artes plásticas Scouts
4	Educación Preescolar y Básica, Inglés, Nivel Básico (de 5° a 8° básico, 3 a 4 horas pedagógicas a la semana)	Biblioteca Sala de usos múltiples Cancha de deportes Sala de repostería	Adsl/Coaxial Entre 4097 y 6144	Baby Fútbol Básquetbol	Banda escolar
5	Educación Preescolar y	Biblioteca Sala de usos	Adsl/Coaxial Entre 2049 y	Baby Fútbol Natación	Taller de teatro-actuación

	Básica, Inglés, Nivel Básico (de 5° a 8° básico, 3 a 4 horas pedagógicas a la semana)	múltiples Sala de computación con internet Sala audiovisual Cancha de deportes	4096	Gimnasia artística-rítmica	Taller de manualidades Taller de música Reciclaje
6	Educación Preescolar y Básica, Inglés, Nivel Básico (de 5° a 8° básico, 3 a 4 horas pedagógicas a la semana)	Biblioteca Laboratorio de ciencias Sala de computación con internet Cancha de deportes	Adsl/Coaxial Entre 2049 y 4096	Fútbol Baby Fútbol Vóleibol Básquetbol Gimnasia artística-rítmica Tenis de mesa Ajedrez	Taller de literatura Taller de manualidades Taller de música Taller de ballet-danza Taller de artes plásticas
7	Educación Preescolar y Básica, Inglés, Nivel Básico (de 5° a 8° básico, 3 a 4 horas pedagógicas a la semana)	Biblioteca Laboratorio de ciencias Sala de computación con internet Cancha de deportes	Fibra Óptica 20481 y 30720	Fútbol Baby Fútbol Básquetbol Gimnasia artística-rítmica Tenis de mesa Ajedrez	Taller de teatro-actuación Taller de literatura Taller de manualidades Taller de música Taller de artes plásticas
8	Educación Preescolar y Básica, Inglés, Nivel Básico (de 5° a 8° básico, 3 a 4 horas pedagógicas a la semana)	Biblioteca Laboratorio de ciencias Sala de usos múltiples Sala de computación con internet	Fibra Óptica Entre 20481 y 30720	Fútbol Básquetbol Tenis de mesa Ajedrez	Taller de música Taller de artes plásticas
9	Educación Preescolar y Básica, Inglés, Nivel Básico (de 5° a 8° básico, 3 a 4 horas pedagógicas a la semana)	Biblioteca Laboratorio de ciencias Sala de computación con internet	Fibra Óptica Entre 20481 y 30720	Vóleibol Gimnasia artística-rítmica	Taller de música Coro Taller Instrumental

Anexo N° 5. Temario para Entrevista en Profundidad

Este instrumento después de ser validado, se usó como guía para las entrevistas en profundidad realizadas.

Presentación:

Buenos días/tardes mi nombre es José Saúl Bravo y me encuentro desarrollando un estudio acerca de las actividades pedagógicas de los asistentes de la educación, que cumplen funciones de inspectores de patio, desarrollan en torno a la prevención y gestión de la convivencia escolar durante los recreos en escuelas municipales de Valparaíso.

En dicho sentido, quisiéramos conocer su opinión acerca del fenómeno de la violencia en su escuela en particular, y en la comuna en general, de manera de visualizar de qué forma ustedes colaboran en la mantención de un buen clima al interior del establecimiento, sobretodo en el espacio de recreos, que es en el que la responsabilidad acerca de la convivencia recae sobre todo en ustedes.

La participación en este estudio es voluntaria, y la información recopilada no será entregada de manera individualizada a ninguna autoridad, ni del establecimiento ni de la Corporación Municipal de Valparaíso, sino que ya analizada y referida a las categorías de análisis presentes en el estudio.

Si está usted de acuerdo en la participación, le cuento que desarrollaremos una serie de entrevistas que nos permitan abordar las diversas temáticas relacionadas con la convivencia en su establecimiento educacional, en general, así como también respecto a las acciones pedagógica que como estamento de inspectores realizan, y las que son propias de su labor de control.

Primer Tema: Acerca de la situación nacional

En primer lugar nos interesa conocer **¿Cuáles son los aspectos que más le impactan de los noticieros nacionales?**

Luego se consultará por las manifestaciones en la comuna y luego en torno al establecimiento, de manera de reconocer la percepción generalizada acerca de la realidad nacional, como también de la valoración que realiza de su propio establecimiento en relación a los demás de la comuna.

Segundo Tema: Gestión de la Convivencia

Se propone la conversación en torno a la existencia y mecanismo de construcción y aplicación del Manual de Convivencia Escolar del Establecimiento, de manera de visualizar el rol institucionalizado que se espera de los asistentes de la educación en general y de los inspectores de patio en general.

Asimismo, es importante reconocer el manejo y conocimiento y manejo del Manual de Convivencia por parte del estamento de asistentes de la educación.

Tercer Tema: Gestión de Acciones preventivas en el establecimiento

Interesa conocer cuáles son las acciones implementadas de manera formal e informal en el establecimiento para promover una buena convivencia escolar. En este tema es relevante identificar el rol asignado y autopercebido por parte de los asistentes de la educación respecto de la prevención de conflictos y la promoción de la convivencia.

Del mismo modo, es importante establecer cuáles de las iniciativas desarrolladas han tenido origen, o son ejecutadas por los asistentes de la educación, y dentro de ellos, por parte de los inspectores de patio

Cuarto Tema: Gestión de los recreos en el establecimiento

Interesa conocer cuáles son las acciones implementadas de manera formal e informal en el establecimiento para gestionar los recreos. Al igual que en el caso anterior, es relevante identificar el rol asignado y autopercebido por parte de los asistentes de la educación respecto de la gestión de la convivencia en dicho espacio-tiempo de la jornada escolar.

Del mismo modo, es importante establecer cuáles de las iniciativas desarrolladas han tenido origen, o son ejecutadas por los asistentes de la educación, y dentro de ellos, por parte de los inspectores de patio.

Quinto tema: Presencia de Conflictos con resolución violenta al interior del establecimiento

Reconocer la presencia y valoración de los conflictos con resolución no pacífica en los establecimientos, y la reacción frente a ellos, es un eje estructurante para el reconocimiento de las prácticas desarrolladas y percibidas como necesarias de desarrollar por parte de los inspectores de patio, en la construcción de acciones pedagógicas asociadas a la gestión de la convivencia.

Sexto Tema: Acciones pedagógicas utilizadas en la gestión de los recreos.

Además de la presencia y herramientas de gestión institucionalizadas es importante establecer aquellos elementos que son constitutivos de actividades pedagógicas percibidas por parte de

los asistentes de la educación, tanto por su rol en la gestión de ellos, como también por la percepción de lo pedagógico que presentan dichos actores.

Séptimo Tema: Cierre y proyecciones percibidas

Para finalizar las entrevistas es necesario verificar que no quedan temas abiertos por parte de los asistentes de la educación entrevistados, así como también de las proyecciones respecto del estudio, de la labor de los asistentes, así como de las posibilidades de capacitación en ésta área.

Anexo N° 6. Transcripción completa de la entrevistas en profundidad

Es el contenido íntegro de las entrevistas en profundidad realizadas.

Entrevistas en profundidad

Entrevista escuela N° 1.- (Mixta, tamaño pequeña, NSE muy bajo).

Conversación con asistente de la educación, mujer, que oficia como profesional (Asistente Social) del equipo sicosocial de la Escuela.

P.- Buenos días, junto con agradecer vuestra disposición para ser entrevistada y registrar esta conversación en grabadora, y reiterando nuestro compromiso con el anonimato de Ud., el colegio y los estudiantes, comienzo consultando acerca de **¿Qué es lo que más le llama la atención de los noticieros nacionales?**

R.- A ver, lo que más me llama la atención es el círculo de la violencia; yo trabaje con mujeres violentadas, cuesta que ellas salgan de la violencia, lo mismo que los niños, pero todo esto es por un patrón cultural, la mayoría de los que sufren o generan violencia, es porque anteriormente han tenido o han sido violentados, en alguna forma, física o psicológicamente, entonces yo creo que esto es un patrón cultural de familia, que se va generando.

P.- Lo anterior es a nivel a nivel país, ¿Observa usted lo mismo en la comuna y particularmente en el barrio?

R.-Si, por supuesto acá es mayor, aquí en el colegio que es de alta vulnerabilidad social, las familias son del ámbito delictual, tienen papas traficantes de drogas, el 40 % de los niños de este colegio provienen de hogares del SENAME, por lo tanto son bien vulnerados en sus derechos y aparte que la situación socio económica no es muy buena.

P.- Este fenómeno de la violencia en el colegio tiene expresiones bien concretas, ¿Cuáles son la que usted puede señalar?

R.- A ver, se refleja en los niños, le doy un ejemplo, teníamos un niño de 5° básico que estaba pololeando, llegaron 2 niños nuevos, gitanos bien bonitos, la polola del niño los miraba mucho, luego un día un nuevo Asistente de la Educación como Inspectora a decirnos que este niño, tenía agarrada y con una cuchilla en el cuello a su polola, amenazándola porque estaba mirando a los gitanos, y cuando tratamos de hablar con él, nos dijo que no nos metiéramos que, que él hacía lo que quería con ella porque era su polola; entonces para que este niño tenga ese discurso, es porque evidencio en su familia algo así; esas son cosas chicas que pasan en el colegio, pero cuando llegue , era peor.

Cuando empezamos a trabajar con la dupla psicosocial con los profesores sobre el tema del respeto, las normas de convivencia, se trabaja ahora a diario en eso, en las salas tienen normas y sanciones, se hizo encuesta para ver en qué lugar del colegio se genera más violencia; también se empezó a hacer el colegio más atractivo para los niños, porque aquí era como venir a la sala a clases no más y chao; entonces se empezó a celebrar el día del niño, día del

alumno, día del profesor, darles dulces, disfrazarnos para ellos; esto hace como año y medio, con esto los chicos han tenido un cambio rotundo, igual siguen rayando las paredes, algo cultural de ellos.

P.- ¿Existe Manual de Convivencia en el colegio?

R.- Si, este año, porque lo actualizamos, falta si socializarlo con los apoderados y con el centro de alumno.

P.- ¿Está programado realizar este proceso de difusión y conversación del Manual?

R.- Si, se terminó el primer semestre, se socializo con los directivos y docentes, se formó el centro de alumnos, cosa que tampoco existía; la brigada del bullying, se hicieron hartas cosa para atacar la violencia, porque era mucha, tanto de los niños como con los docentes, a un par de ellos los han esperado afuera del colegio y los han golpeado, porque no las atienden simplemente, entonces te das cuenta que una cultura familiar, porque como le dices a un niño que respete a su profesora, si la mama viene aquí y le dice vieja tal por cual o la golpea, los carabineros dicen que pueden actuar solo si hay amenaza de muerte.

P.- El director del colegio me informo que los Asistentes de la Educación que offician de inspectoras son nuevos en esta escuela; **¿Que podría comentar al respecto?**

R.- Si de este año, y previo a eso, nadie cuidada a los niños; porque los docentes no hacen turno acá., antes salía el director, ahí se generaba mucha violencia, me acuerdo que hace 3 años en el comedor no comían, se tiraban la comida, desorden y violencia, ahí se contrató a la Tía, para que los cuidara en los recreos y en el patio; después contrataron a otra inspectora, pero duro 3 meses; hay que tener la capacidad para ese cargo, ella era muy inestable emocionalmente, teníamos que contener a ella más que a los niños; estuvimos como 6 meses nuevamente sin Asistente de la Educación que supervisara los recreos; ahí se turnaban los directivos, ahora tenemos dos Asistentes que offician como inspectoras, más los directivos para supervisar a los alumnos fuera de sus aulas.

P.- ¿Cuándo emerge un conflicto...que hacen los adultos?

P.- Depende de la falta, si es grave ogravísima, son 3 tipos, que están descrito en el manual de convivencia; ahora hay poco conflicto, a veces no quieren entrar a clases, eso es lo más común; antes como no había un manual entonces cuando pasaba algo, llevaban a los alumnos a la dirección y en el momento se tomaba la determinación, entonces no había una norma clara para ninguno de los docentes ni apoderados, esto mismo generaba más conflicto, ¿porque decían como que le diste esa sanción?; actualmente está normada la sanción en el manual; acá hay mucho niño que provienen de CTD (Centro de Tratamiento y Diagnóstico), y con pastillas, son enviados por resolución judicial, a veces no les dan las pastillas y el chico llega descontrolado.

P.-¿Se debe ello a un mal diagnóstico en el CTD?

P.- No; fue un error del CTD que mando al niño sin el medicamento, entonces la profesora le dijo por ejemplo, recoge el papelerero, y el chico se descontroló porque de su perspectiva se le estaba menoscabando; salió y le quebró todos los vidrios del auto a la profe; el alumno no fue sancionado porque se tomó como que era una falta del CTD, se hizo reunión con el CTD, con la dupla psicosocial, y se concluyó en que al niño no se le puede dejar de dar los medicamentos, ahí se coordinó porque son cada 2 horas.

P.- ¿Qué tipo de medicamentos deben suministrar a los alumnos?

R.- Para el comportamiento, algunas son bien básicas como centralina, como para la ansiedad, ansiolíticos, otros para trastorno de bipolaridad, trastornos de personalidad, van subiendo los problemas que tienen los chicos; otro problema que hubo acá fue por redes externas, de la familia, una niña le pego a otra, se citó al apoderado, se llamó a los carabineros para constatar lesiones, se llevaron a las dos detenidas por ser mayores de 15 años, la chica que generó todo el problema, ya antes tenía faltas gravísimas, así es que se le sugirió que diera exámenes libres, porque tampoco se le puede dejar sin educación.

P.- La anterior medida de sugerir que se acoja al sistema de exámenes libres, ¿Es la última instancia?

R.- Si; expulsar no se puede.

P.- Usted ha descrito principalmente medidas disciplinarias cuando emerge un conflicto entre o con estudiantes, ¿Existen otro tipo de sanciones o acciones frente a ellos?

R.- Las transformativas; lo que veo de afuera es que este año recién se está trabajando en medidas disciplinarias formativas, por esto mismo que el Manual de Convivencia ya está listo, solo falta socializarlo con los 2 estamentos apoderados y alumnos; te voy a dar un ejemplo, el 7° es un curso muy complicado, donde la mayoría está en el CTD, entonces cuando hay un problema que sanciona la norma dentro del aula, la docente toma como sanción, enviar al chico 5 minutos al patio, para que respire, se calme, y equilibre, esto ha resultado; otro ejemplo es que la docente de 1° básico, cuando ve que los niños tipo 11 o 12 ya están muy inquietos los saca al patio juegan 10 minutos a la pelota y vuelven con otra disposición, les hace muy bien, ella trae metodologías nuevas; cuando algún alumno molesta al profesor de inglés tiene que pedir disculpas públicamente al colegio, al director y al profesor, esas cosas no se hacían antes, entonces como que el chico valora.

P.- Ha descrito situaciones conflictivas dentro del aula, ¿Qué nos puedes decir de situaciones en el patio, en los recreos?

R.- Bueno, yo no siempre estoy en los recreos, pero un ejemplo, un alumno de grande que le pego al chiquitito, su sanción fue ayudar al pequeño en los recreos, cuidarlo, ayudarlo a ponerse el delantal etc.; pero si no se ven sanciones formativas cuando los conflictos son grandes.

P.- ¿Cuando son conflictos pequeños, ¿Cuál es la actitud frente a ello, dejar hacer o intervenir y como se interviene?

R.- Casi siempre como que llaman al apoderado, si hacen algo al recreo, como que ese es el conducto regular o sanciones dentro del aula pero son pocas las sanciones formativas en los recreos.

P.- ¿Frente al conflicto solamente hay medidas disciplinarias? ¿No observa usted actitudes de acogida, o de trabajar con la persona que es más conflictiva?

R.-En casos particulares si, en caso de cuantas veces haya hecho el conflicto.

P.- Por favor describa un caso particular sin mencionar nombres

R.- La alumna A. de 2° básico, su historia de vida es complicada y por su historia de vida ella tiene una parada frente al mundo de golpear a todos los niños; por ejemplo si ella quiere un lápiz ella va y agarra al compañero, le pega y le quita el lápiz y ella ha tenido muchos problemas y fue derivada primera a la dirección, de dirección a nosotros, nosotros hacemos un trabajo con ella del control de ira, trabajamos con su apoderado en base a su historia de vida, después fue derivada al consultorio para una intervención más especializada, clínica, el Programa Habilidades para la Vida también la tomo; ella va a talleres, tiene que aprender a generar habilidades sociales.

P.- ¿Cuáles cree usted que podrían ser las medidas a tomar para potenciar todo lo que signifique actividades de carácter formativo que prevengan o que ayuden a solucionar el conflicto?

R.- Lo básico es que el recreo sea entretenido, que no tenga tiempo de ocio para que se genere un conflicto y eso puede ser una radio, que el centro de alumnos tenga su propia radio, esa idea es para el próximo año; lo de carácter formativo yo creo que va más por la dirección, porque ellos nos derivan a los niños con conflicto y nosotros trabajamos lo que es el carácter formativo pero es como ellos visualizan la gravedad a través del manual de convivencia escolar.

P.-¿Que podrían hacer los adultos que están durante el recreo vigilando a los niños, como potenciar la capacidad formativa de ellos, más que la capacidad sancionadora?

R.- Yo creo que no es solo fiscalizadora, es que es complicado estar en un recreo, como para tener algo formativo con los niños, pero creo que las Asistentes de la Educación que offician de Inspectoras, debieran usar esas estrategias; a veces me avisan cuando hay un niño descompensado y yo lo atiendo, converso con él; otra vez me avisaron que una chica le quería pegar a otra y la atendimos la dupla psicossocial, una con cada niña, generalmente nos derivan a nosotras para calmarlas y darles la atención necesaria, pero si hay veces que cuando es más grave y no se logran calmar, la derivamos a la subdirección, porque a veces tratan a los inspectores a puro garabatos; pero sí creo que falta algo así como una capacitación para los Asistentes de la Educación o un curso de resolución de conflictos, cuando son casos extremos como catarsis, descompensación, porque uno se puede encontrar con cualquiera de estas situaciones; hemos tenido alumnos que se han encerrado en el baño y uno no sabe que está haciendo o que puede hacer, entonces hace falta conocimientos para negociar y contener,

porque hay gente que no tiene esas capacidades; ellos lo hacen por intuición, no porque los hayan formado.

Entrevista escuela N° 1. Segunda Parte.

P.- Buenas tardes, vamos a realizar la segunda parte de la entrevista, antes de ello y junto con reiterar el agradecimiento por vuestra colaboración con esta investigación, consulto, **¿usted leyó la transcripción de la primera parte?, ¿estima que reflejo lo conversado en aquella ocasión?**

R:- Sí, refleja lo que conversamos en aquella ocasión.

P.- Ahora bien, usted señalaba en la entrevista anterior que lo que más le impactaba de las noticias nacionales es la violencia de género o la violencia intrafamiliar, **¿además de ello hay otro tipo de violencia que aparezca en los noticieros que a usted le impacte?**

R.- Si, el maltrato infantil, que acá en el establecimiento por ser de un contexto socio cultural de bajas expectativas educacionales también se da; no hartó, pero si se dan casos en que se ha dado la violencia infantil, yo creo que me impacta más la de los chiquititos que la de los grandes, no es que me deje de impactar la violencia de género.

P.- Todo ese tipo de agresiones están relacionados con la violencia física, **¿hay otro tipo de violencia que le impacte?**

R.- No, está asociado a psicológica y física, pero es que esto es un círculo; por ejemplo si la mamá sufre de violencia psicológica, va a estar mal y esto genera en los niños un tipo de violencia, que también lo estigmatiza; también llegan acá los niños y vienen con un tipo de violencia psicológica, si he visto en el establecimiento, no a nivel nacional, es lo que yo puedo hablar de mi realidad, aquí hay bastantes niños con violencia psicológica.

P.- Continuando en el ámbito nacional, usted sabe que hay una reforma educacional que está en debate, **¿Cuáles son los cambios más esperados por ud. de esta reforma educacional, que es lo que más espera de ella?**

R.- ¿De la reforma educacional en curso?, no sé...no sé, estoy en blanco, pero ¿se refiere a la reforma educacional de los colegios subvencionados?

P.- La Reforma Educacional en su conjunto, se ha hablado del fin al lucro, fin al copago y a la selección, por otra parte educación gratuita, incluso a nivel universitario, mejoramiento de los profesores, en fin de todo eso, **¿qué es lo que más espera usted?**

R.- Lo que más espero, primero es los sueldos de los profesores, yo empatizo con ellos; y, creo que para que un colega tenga el trabajo que tiene, no sé cómo será un colega en la universidad, pero en un trabajo en aula con tipo de niños de alto riesgo, ganan demasiado poco, el contrato base de ellos creo que tienen de 11 horas y todo lo demás son como extensiones horarias, que si a ellos los llegan a despedir, no se las validan y de hecho están a contrata, no tienen un contrato fijo; entonces la estabilidad laboral para un docente, no es la

mejor, ni la más adecuada y si a un trabajador no lo tienes contento, tampoco él puede, a lo mejor él puede trabajar con mucha vocación, todo lo que uno quiera, pero igual debe influir en algún aspecto, esto de que sea tan poco valorado, los sueldos; y, lo otro la educación universitaria es muy cara, pueden salir miles de becas; por ejemplo acá hay 3 profesoras que estudiaron sus docencias en universidad tradicional, la UPLA, quedaron con 12 años, una tiene un crédito de 2 años y tiene que pagar 180 meses de esos 12 años; hay otra profesora que estudio toda su vida, los 5 años y tiene que pagar hasta que ella tenga 95 años; o sea se va a morir y nunca va a dejar de pagar sus estudios, la educación en Chile tiene que arreglar eso y los sueldos de los profesores, muy bajos.

P.- Quiero que se retrotraiga a cuando usted era niña y estaba estudiando en la escuela básica, **¿Qué es lo que más recuerda?**

R.- En la básica,...el momento del recreo y la profe de música.

P.- **¿Que significaba para usted dichos momentos del recreo?**

R.-Diversión, es que yo estudiaba en un colegio católico y era Cher Líder, de chiquitita; teníamos muchos talleres, entonces los recreos eran siempre entretenidos en el colegio, nunca eran peleas, había mucha supervisión; en el María Auxiliadora, éramos puras niñas, entonces nunca nos aburríamos, ni en las salas, ni en los recreos, tampoco hubo de vivir una experiencia de violencia dentro del establecimiento, ni cosas que he visto acá, jamás las vi en el colegio.

P.- De acuerdo a su experiencia de vida, también de lo que observa de los tiempos actuales y del posible futuro de los niños y niñas de esta escuela **¿Cuáles son los aspectos más importantes que se deberían enseñar en esta escuela.**

R.- Yo creo que la valorización a la escolaridad; porque ellos dicen yo voy a ser igual que mi mamá, para que voy a estudiar más, si voy a sacar el sexto básico y voy a estar bien, voy a traficar igual; no valorizan que tener cuarto medio te están pidiendo casi en todos los trabajos, sino que buscan la alternativa que su familia tiene, yo creo que lo más importante que hay que enseñar aquí es la valorización de la educación; la responsabilidad, porque ellos llegan aquí a las 9 a las 10, no tienen una rutina de horario establecida entonces es como, ah si yo me levante a las 9, como si igual llegué; pero la rutina la responsabilidad de eso, el que se perdió dos horas de clases, decirle al papá lo que significa faltan dos horas a clases o a veces vienen dos veces a la semana, y es como igual está viniendo a clases, no tiene la importancia, ni el peso de lo que es el colegio.

P.- **¿Esa actitud de los alumnos es la misma de los apoderados?**

R.- Sí, es lo mismo, o la reacción que puede ser así; también está la otra reacción que puede ser, si yo trato de levantarlo y no quiere levantarse y el chico va en primero básico, entonces tampoco hay como una norma, el papá no tiene autoridad, pero no son todos, sino una parte del colegio, yo creo que 50 y 50 porque tenemos niños del CTD (centro de tratamiento y diagnóstico), del hogar de menores del SENAME, que ellos vienen siempre.

P.- Usted señalo que se debía enseñar el respeto por la escolarización, **¿este aspecto se enseña solo dentro del aula de la Escuela?, ¿por qué?**

R.- No, también se enseña fuera del aula y se va enseñando como valorizar los espacios que tiene el colegio, por ejemplo el casino, se juntan grupos de niños y el casino como va a ser más atractivo para los chicos; entonces el centro de alumnos se organizó porque ahí se generaban antiguamente más peleas, se tiraban las manzanas, las peras, todo eso, trataron de hacer un casino con carteles, que sea más agradable ir allá a comer ahí; pero si yo creo que hace falta es enseñar más el comportamiento de cuidar las cosas, el rayado de las paredes, por ahí uno se da cuenta de que no tienen amor por la escuela; llegan y rayan todo, si de aquí al tercer piso está todo rayado y uno puede pintar y al tercer día está con grafiti, yo creo que eso falta y que no se ha enseñado o por lo menos en este año no, no hablan de ese tema.

P.- **¿Durante los recreos usted ha observado que haya juegos distintos entre niñas y niños? ¿o todos juegan a lo mismo?**

R.- Hay juegos distintos; por ejemplo, cuando hay juegos como para discriminar a otro, la formación llega la profesora de turno y dice, " los niños están jugando a tal juego" y esto no se puede hacer; delante de todo el curso, había un juego que pasaba una niña por delante y decía 1 2 3 y preguntaba por qué estaban contando y venían y le pegaban puras patadas, entonces ese juego de niñas la profesora de turno lo habla delante de todo el colegio, que eso no está permitido, que no se tiene que jugar a ese juego y se habla el tema de los juegos; pero por ejemplo los niños del tercer piso, se encerraban a tirar piedras para afuera, también es un tema que se tuvo que hablar, los niños no más, de 3° a 7° básico se juntaban en el tercer piso y empezaban a tirarle piedras a la gente que iba pasando por afuera, peligrosísimo, así es que se llamó la atención delante de todos, se llamó al apoderado, se habló con el apoderado, con los niños también.

P.- **¿Cuáles son los horarios y duración de los recreos?**

R.- De las 9.15 a 9.30 hrs., 15 minutos, de las 11.15 a 11.30 hrs. y después a la hora de almuerzo de las 13.00 hasta las 13.50, 50 minutos y de ahí no hay más recreos.

P.- Durante esos recreos **¿qué hacen los niños y niñas, tiene juegos diferentes?**

R.- Ahora están en recreos entretenidos de las 11.15 a 11.30; hay mesas de pin pon, que se sacan, están los taca taca, hay 5 y también se forman peleas porque todos quieren jugar taca taca y las mesas de pin pon, y futbol, se les pasa la pelota y empiezan a jugar futbol y música; está la radio del colegio que está hace como dos meses, entonces ellos escriben mensajes, se mandan mensajes y ha funcionado súper bien, lo ha mantenido más entretenidos, y ese hecho de la música a raíz fue de esto de que los chicos estaban tirando piedras del tercer piso; sin embargo igual hay un grupo que siempre se va al patio de los chicos y no hace caso.

P.- Usted señala que estos recreos son un apoyo importante, ahora bien, si el colegio contara con todos los recursos que se requieren **¿Cuál sería el rol que deberían jugar el asistente de educación en dichos recreos entretenidos?**

R.- Hacer talleres, pero no talleres, si no como la escuela soñada; es primero que tuviéremos recursos, que fuera linda y limpia, que no rayaran la pintura, los auxiliares de aseo como corresponde, la corporación que no nos tuviera abandonados; porque la corporación deja abandonado sus colegios, deja que mueran, ese es el tema, porque no son rentables para ellos 120 130 niños, por lo tanto, un colegio limpio ordenado, habilitar laboratorios, porque hay una sala de laboratorio, pero hay pocos equipos, entonces las profesoras hacen magia con eso y a los niños les encanta; habilitar por ejemplo la biblioteca, que no sea un lugar de castigo, sino que sea un espacio abierto a la comunidad educativa, donde a lo mejor el niño en el recreo no quiere estar sentado comiendo, entonces se puede ir a leer un libro, en silencio o tener un espacio de reflexión para él, y el asistente de educación, abrir estos espacios también; uno tiene la capacidad de generar un proyecto y tener el espacio de una sala y que esto sea pagado y tener los recursos y hacer algo que sea motivador para los niños; que no sea, porque los niños están 15 minutos sentados; y en cambio si se les presenta algo, ya, en 15 minutos por ejemplo se abre el taller de artesanía en los recreos, dos veces a la semana, es otro enganche que le puede dar al chico; también el kiosco saludable, en el negocio no venden nada saludable, eso es otra cosa que cambiaría de acá, porque chaparritas, empanadas, no hay yogurt, entonces mostrarle también al niño la vida sana, comer sano, de una forma atractiva para ellos, no sé, brochetas de fruta o ensalada de fruta, mezclarlas con yogurt; una vez al mes hacer como una feria saludable, pero para todo eso se necesitan recursos.

P.- **¿Considera usted que para estos niños el colegio es parte de su vida?** R.- la sensación que yo tengo es que está dividido, tengo alumnos que vienen porque tienen que venir, no es que les guste, sino es un escape a no estar todo el día en el CTD, en su casa, o todo el día en el hogar de menores, el colegio para ellos es más divertido; y, está la otra parte de que pucha tengo que venir para acá porque mi mamá o el juzgado, porque las leyes lo dicen; y, está la otra parte de que si quieren porque las mamás han estudiado acá y le tienen cariño al establecimiento; entonces está dividido como en tres la situación, pero si algo muy rescatable de acá es que nosotros tenemos niños que vienen expulsados de 6 establecimientos y yo siempre me pregunto porque en todos los establecimientos los sacaron, y en este colegio con todas las carencias que hay, porque hay bastantes carencias, y ellos están y no fomentamos la deserción escolar y creo que el grupo de trabajo de recursos humanos que tiene este establecimiento es muy bueno, de los profesores, de los asistentes de educación; porque tratamos de evitar la deserción escolar, porque ¿cómo se explica que hayan echado a niños de cinco o seis establecimientos? y los echan y llegan acá, y el profesor adecúa su currículo al chico, la dirección, todos se adecúan a este entorno social problemático para que este chico no deserte, pero hay otros establecimientos que no están ni ahí, es como ya tu no me sirves y ya chao, porque tu hechas a perder un esquema que yo tenía en mi establecimiento, así es que esto es muy rescatable de acá, pero no puedo decir que les guste venir, eso no lo puedo responder, es como mi sensación, que yo veo, que está.

P.- La mayoría de los que se reintegran a esta escuela, **¿vienen de colegios públicos o también colegios subvencionados?**

R.- No, también tenemos de salesianos, pero son todos niños que han sido expulsados porque en ningún colegio los aguantan, ningún colegio los soporta; porque han estado en sectores un año y los vio tribunales de familia que tienen que escolarizar; entonces algo tiene que tener el recurso humano de este establecimiento que ayuda demasiado para que estos niños no deserten, y aun así, como me preguntaban anteriormente, que deberían cambiar los sueldos de los profesores, hacen todo este trabajo y ganan como \$ 200 mil a \$ 300 mil, muy poco.

P.- Bien , hemos llegado al final y junto con agradecer consulto **¿desea agregar algo más a esta entrevista?**.

R.- Solo decir que muchas gracias y espero que le sirva.
Muchas gracias a usted.

Entrevista escuela N° 2 (Mixta, grande, NSE medio)

Conversación con Asistente de la Educación, mujer, quien oficia como Inspectora de Patio y que además cumple labores en la Secretaría de esta Escuela.

P.- Buenos días, junto con agradecer vuestra disposición para ser entrevistada y registrar esta conversación en grabadora, y reiterando nuestro compromiso con el anonimato de Ud., el colegio y los estudiantes, comienzo consultando acerca de **¿Qué es lo que más le llama la atención de los noticieros nacionales?**

R.- Bueno, ahora uno ve las noticias y hay pura violencia, nacionales e internacionales, dentro de la comuna igual, así es que los niños están viendo día a día violencia, crean violencia, juegan a los pistoleros a la guerra, en pre básica ya empiezan a jugar con armas, los adolescentes empiezan a escuchar música con contenido de violencia de guerras, en si todo los focos para los niños y adultos es de violencia.

P.- Lo anterior es a nivel país, **¿En el barrio lo percibe, lo ve igual?**

R.- Bueno nosotros estamos en un centro que es vulnerable y muchos de nuestros niños tienen a sus padres en la cárcel por asaltos, lanzazos, drogas, ya están dentro del sistema, se ve que los niños se criaron y están creciendo con la violencia dentro de su hogar y en los sectores que se vive también hay mucha droga.

P.- **¿Cómo observa usted estos temas en la Escuela?**

R.- Los niños ahora en si reaccionan al golpe, pueden agredir a otros niños o se auto agreden si les sale mal un trabajo o se equivocan en algo, o agreden a un compañero, cualquier noción negativa la transmiten a un golpe, agresión hacia otro.

P.- Para este tipo de casos descritos **¿Cuáles son las medidas que se toman para prevenir esta situación?**

R.- En el caso de algún conflicto, verlo, tratar de conversar con los niños, ver que no se puede llegar a los golpes para arreglar una situación, tratar de mediar y dar vuelta el resultado negativo a positivo.

P.- **¿Y de manera más institucional?** Por ejemplo, **¿Cuentan con manual de convivencia?**

R.- Tenemos manual de convivencia, tenemos profesores de mediación, los asistentes de aula que salen al patio ayudan también en mediación para que no haya tanta pelea o discusión, a veces son cosas muy pequeñas por las que pelean los niños y si uno no las controla a tiempo uno puede generar mucho alboroto.

P.- El encargado de mediación, **¿fue formado para eso o se le nomina aunque no tenga preparación?**

R.- Hay dos docentes de media, que ellos son asignados dentro de los colegas, se asignan porque tienen más habilidades para el cargo y también se están capacitando si hay algún curso.

P.- Pero, **¿Sabe usted si los han capacitado para eso?**

R.- No lo sé igual en los consejos hablan, yo participo solo en el consejo escolar, no hay mucha comunicación con los profesores, cuando ellos están en colación nosotros estamos en el patio.

P.- Ahora bien, el manual de convivencia escolar, **¿qué tan difundido esta?**

R.- A nosotros nos lo entregan, pero no siempre tenemos el tiempo para leerlo.

P.- **¿Es una instrucción muy larga?**

R.- Uno se queda más con lo que hablan en general creo que sería buena idea presentarlo de forma que llegue más fácil sobre todo a los auxiliares algo como una presentación en power.

P.- Entonces, **¿A su juicio faltaría un instrumento adecuado?**

R.- El instrumento esta falta la iniciativa de la persona que tiene el instrumento, de tomar conocimiento de todo, puede que alguien lo haya leído completo, yo solo lo que me interesaba más.

P.- Observando el recreo vi a dos personas adultas mirando a los niños, **¿son asistentes de la educación?**

R.- Hay varios, también contamos con asistentes de aula, que también son asistentes de la educación, que están en otros sectores; en las escaleras para evitar accidentes.

P.- **¿Cómo se distribuyen?**

R.- De acuerdo a las necesidades que se van generando.

P.- ¿Quién hace esa distribución?

R.- La Inspectora General con la jefa de UTP (Unidad Técnico Pedagógica), igual se hacen sugerencias de nosotros los asistentes que detectamos más la realidad.

P.- **¿Cuánto es la matrícula de este colegio?**

R.- Quinientos y fracción

P.- Cuando se genera una agresión entre los niños, **¿Cómo se califica la gravedad?**

R.- Nosotros lo derivamos a inspectoría, a menos que sea algo menor como un empujón o casi irse a los golpes, ahí actuamos nosotros, hacemos mediación y si queda todo bien genial, si aún hay rencillas, si continúan enojados los pasamos donde la Inspectoría General y ella se encarga recibe nuestra información y decide la sanción.

P.- Para usted, **¿las agresiones son solo físicas o también verbales?**

R.- Las dos, hay agresiones verbales, que se pueden controlar y así evitar que pasen a la física.

P.- Me puede explicar **¿en qué consisten los recreos diferidos?**

R.- Salen a recreo la pre básica con los de 1° básico, tienen un patio y sector para ellos; antes salían juntos pero se detectó que los más grandes les pegaban o les quitaban la colación a los de 1°; después salen a recreo el resto, los grandes en el 2° piso y los de básica en el primer piso; se les da indicación que si quieren ir a comprar lo hagan y luego vuelven a su sector; los horarios de los recreos son los más chicos 9,45.; los grandes a las 9,30; el otro recreo es a las 11,30; el almuerzo de los más chicos es a las 13,15; y el resto a las una y media.

P.- Existen cierto tipo de agresiones, leves, graves, etc. **¿Cuáles califica usted como leves, que no es necesario que intervenga un adulto?**

R.- Siempre en las agresiones debemos interferir nosotros como asistentes de la educación; generalmente son agresiones verbales que ofenden a sus padres o se ofenden entre ellos; ahí uno puede actuar y arreglar el asunto.

P.- Pero, antes de actuar **¿Cuándo una situación no hace indispensable su actuar?**

R.- Hay veces que algunos alumnos molestan a otro, y como el otro no le responde, el otro queda hasta ahí; pero si se responden entre ambos, ahí ya pasa a mayores; cuando hay un pasivo de por medio, no es tan grave porque el otro no es tan grave, porque ahí queda.

P.- En definitiva la violencia se genera cuando hay respuesta; o sea, a su juicio si no hay respuesta, no hay violencia, **¿hay agresión solamente?**

R.- Sí; hay agresión de uno y ahí entramos en la parte de otro tema, del bullying, que el niño que se siente ofendido y no responde se va quedando con eso adentro, hasta que explota y ahí se convierte en agresión; por eso nosotros tratamos de que si vemos una situación así, intervenir tratar de conversar, hablar con el que agrede y con el agredido, para que no se queden con rencores y no se vaya acumulando esa rabia y se pacifique todo.

P.- **¿Considera usted que el sistema les ha entregado herramientas académicas para enfrentar este tipo de situaciones o más bien son habilidades adquiridas en su vida familiar?**

R.- Nosotros vamos adquiriendo en terreno las habilidades, con la experiencia; algunos compañeros no tienen habilidades de meterse a una conversación, mandan a la oficina no más al niño, solo derivación, estaban peleando y a la oficina; en mi caso yo trato de conversar con ellos, les digo arreglemos esto aquí para no llevarlos a la oficina, mediar un poco antes.

P.- ¿Considera usted que lo que trata de hacer es una acción formativa?

R.- Generalmente nosotros tratamos de ir formándolos, uniforme, presentación personal, higiene, hábitos y como relacionarse con el resto de los alumnos; todo esto está normado en el manual de convivencia escolar y está en conocimiento de los alumnos y lo tienen en sus agendas; los apoderados no siempre la leen completa.

P.- ¿Puede dar más detalles de cómo ustedes enseñan a los niños a relacionarse con otros?

R.- Se realizan talleres con una asistente social y con una psicóloga en donde se tratan temas como la violencia, sexualidad etc.; esos talleres son para los niños.

P.- ¿Cómo cree usted que podría apoyarse mejor esta parte formativa que los inspectores de patio realizan particularmente en los recreos?

R.- Para este cargo solo se exige 4° medio; nuestra directora exige además competentes con estudios, yo soy administrativa, otro colega es periodista y la otra es técnico enfermera, cada uno tiene un soporte; sería genial una capacitación en cuanto a psicología de los niños, o resolución de problemas, como enfrentar un problema, que debería y que no se debería conversar con los apoderados; porque acá si los niños son complicados, los apoderados son terribles, porque a los niños los vemos todos los días, tenemos más cercanía, pero los apoderados no nos conocen, si uno les llama la atención por sus hijos se ofenden, se ponen agresivos.

P.- ¿Considera usted que los niños los respetan más a los inspectores de patio que a los profesores?

R.- Aquí han llegado profesores nuevos y tienen el medio desorden, entramos nosotros y santo remedio, nuestra imagen se debe a que nos relacionamos más.

P.- ¿Es una imagen ganada más por la relación que por la capacidad que tienen?

R.- Hay distintos paradocentes; en mi caso yo no saco nada con llegar enojada, gritarlos; hay profesores nuevos y otros que aun no tienen el dominio, porque hay cursos complicados, depende como uno se enfrente con los niños, yo digo cuales son mis reglas, esto me gusta así, sino cumplen nos vamos a llevar mal en cambio si me piden algo con buenas palabras y me respetan tendrán toda mi ayuda y apoyo.

P.- ¿Usted cree que es clave la imagen que proyecta el asistente de educación, para que el niño tenga una relación distinta?

R.- Sí; imagínese uno ha tenido niños metidos en droga, conversa con ellos, los aconseja y te dicen ya tía, gracias; porque los papas viven con ellos y no se habían dado cuenta; nosotros sabemos cómo llegan cada día, tristes, nerviosos, alegres, porque los conocemos de mucho tiempo, sabemos sus reacciones; si está cambiando, lo observamos; si es grave, lo derivamos a un psicólogo, nosotros también tenemos reflexóloga en caso de los niños sean muy agresivos o tengan mucha angustia y quieran seguir pegando sin razón, lo derivamos con ella.

P.- ¿Desea agregar algo más a esta conversación?

R.- Por ahora no.

P.- Muchas gracias, por esta conversación, probablemente tengamos otra para profundizarla, una vez que la transcriba.

Entrevista escuela 2. 2ª Parte

P.- Buenas tardes, vamos a realizar la segunda parte de la entrevista, antes de ello y junto con reiterar el agradecimiento por vuestra colaboración con esta investigación, consulto, **¿usted leyó la transcripción de la primera parte?, ¿estima que reflejo lo conversado en aquella ocasión?**

R.- Quisiera eliminar unos datos de la pregunta N° 1, rectificar que no es así, aquí los niños no juegan con juguetes de armas, o de armas blancas; la respuesta de la N° 2 está bien; la N° 3 que los niños se crían en ambientes violentos, pero en el colegio se les trata con mucho cariño y respeto, para poder olvidarlos del mundo en el que ellos viven y tratar de que sean mejores personas, enseñarles que no todo es igual a lo que viven en sus casas, que también hay otro mundo, que es de cariño respeto y educación y así lograr una buena relación entre sus pares, que ellos se lleven mejor; la respuesta N° 4 está bien; en la 5 dice si Ud. No los controla a tiempo uno puede generar mucho alboroto, no, eliminar eso y poner que si uno no los controla a tiempo, se puede agravar más la situación, como a veces son por cosas pequeñas que pelean los niños y si uno no los controla se podría agravar más la situación; la N° 6 está bien, la 7 bien, la 8 también la 9 igual, la 10 bien, en la otra dice 500 y fracción, necesita el N° real?

P.- No, con eso es suficiente.

R.- La 12 estaría bien; la 13 acá donde dice salen a recreo todos juntos, no, lo que pasa que se detectó que los más grandes eran muy bruscos y empujaban o pasaban a llevar a los más pequeños, no les pegaban, porque pegar es como más fuerte, solo es que son más toscos, más brutos, no es que los más grandes les pegaban, sino que los pasaban a llevar, la brusquedad propia de la edad; en cuanto a la 14 tengo una duda,” durante los recreos hay distintas agresiones, cuales calificaría usted que no es necesario que intervenga un adulto, si en las leves, esas serían leves.

P.- ¿Y el tema de la brusquedad?

R.- Ah claro donde no hay intención, hasta uno en la calle a veces empuja sin querer a otra persona; la 16 cuando es necesario actuar es cuando se van a los golpes, más que nada, hay una agresión más física o cuando uno ve que se está colocando más complicada la cosa, ahí es necesario actuar inmediatamente, no dejar que avance, aquí hablo también que cuando hay un vacío de por medio, si un niño le pega al otro y el otro no hace nada, llega hasta ahí, pero con supervisión de un adulto.

P.- ¿Igual conversan ahí?, ¿porque igual aunque sea pasivo?

R.- Si porque igual no podemos dejar al vacío una situación así, igual intervenir, decir, igual se te agradece el hecho que no sea agresivo y se le incita a que no siempre tiene que ser así, pero avisándole a un adulto, no dejando pasar por completo la situación.

P.- ¿Al que agrede que le sucede, que se le dice?

R.- Se le pone una sanción, aquí no se permiten agresiones, se le manda a Inspectoría, la Inspectoría habla con ellos y se aplica una sanción correspondiente, o llamar al apoderado o algún trabajo o algo así, y lo más justo es pedir disculpas al niño agredido.

P.- ¿Que el agresor pida disculpas al agredido?

R.- Si, es una buena forma y lo otro que hemos tomado es que cuando hay dos alumno peleando, que ambos se agredan, se les da un trabajo en común, una actividad en común, todo el día, ellos tienen que adecuarse, y se les pasa y después quedan tan amigos como siempre; vamos con la 17, dice a juicio suyo la violencia se va generando cuando hay respuesta y si no hay respuesta no hay violencia, hay agresión solamente; la 18 está bien, si es verdad, nosotros vamos adquiriendo en terreno las habilidades, igual sería bueno una capacitación más constante, porque a medida que va pasando el tiempo van cambiando las situaciones, no nos sirve una capacitación cada ciertos años, uno va conociendo otro tipo de agresiones, a medida que va pasando el tiempo, antes las faltas eran que uno pegaba y listo, no existía el bullying , o no tenía nombre, entonces cada cierto tiempo debemos ir actualizarnos, como reaccionar, como parar todo eso, como tratarlo para que no pase a mayores.

P.- ¿Eso sería un agregado a la 18?

R.- Sí a la 18, si porque uno igual tiene los conocimientos, nosotros aunque no seamos profesores sabemos más de la vida de los alumnos, los profesores saben de lo académico, nosotros sabemos lo que les pasa en sus casas, en su vida, y como son en los recreos.

P.- Y usted ¿cómo sabe de lo que pasa en sus casas y como son en los recreos, como se informan de aquello?

R.- Por conversaciones con ellos, en los recreos, o si hay niños que son siempre activos y de repente los ve sentados en una banca solos y eso a uno le llama la atención, si siempre los ve corriendo por ahí, para allá y está ahí, algo pasa, y ahí uno va averiguando.

P.- O sea, el cambio de comportamiento, **¿tiene mucho que ver?**

R.- Sí, muchas veces es porque los padres pelearon, porque el papá se fue de la casa y ahí uno va sabiendo y esa información se la entrega al profesor jefe diciendo ¿sabes?, este niño quizás no se comporte bien hoy, está medio complicado y le explica que le pasa, y ahí más o menos nos vamos afiatando, a veces hay casos muy notorios, que cambian su comportamiento de la noche a la mañana y ahí vamos viendo si por violencia, mal trato o por gusto, va saliendo todo a la luz.

P.- **¿Hay alguna conversación con los niños cuando hay un cambio de comportamiento?**

R.- Sí, hay niños que llegan a sus casas y no hay nadie, se van a las casas de los vecinos, uno no sabe lo que pasa en sus hogares, o a veces los fines de semana y el papá el día lunes no los manda y ahí uno se va enterando de todo.

P.- En cuanto a la pregunta 19 **¿Usted trata de hacer una acción formativa?**

R.- Sí.

P.- Con respecto a la pregunta 20

R.- Yo hablo en general, yo enseño hablando con los niños, individualmente, inicio la conversación con un ¿hola cómo está? Antes de que pase una agresión, si es complicado, hablando de él, para poder conocerlo, para evitar, se trata del tiempo sí, y si lo veo tengo que acercarme y como me interesa, no tengo complicaciones, trato de ayudarlo.

P.- En la 21 **¿cómo podría apoyarse la parte formativa?**

R.- Para este cargo solo se necesita como requisito tener 4° medio, cualquiera persona podría postular y hacerse cargo de un recreo, pero no debiera ser, porque hay que tener ciertas cualidades para estar con los niños, y eso igual no es bueno, yo no debería decir eso, porque yo también empecé así, sin saber nada, pero depende de las personas también, este cargo exige solo 4° medio, pero nuestra Directora exige otros estudios competentes, yo soy administrativa y mi compañero es Periodista, y así todos nos complementamos y hacemos un buen equipo, que nos sirve por ejemplo si hay que ir a cuidar un curso, mi compañero les da conocimientos orientados al periodismo, yo estoy orientada a las Matemáticas; este año si hemos tenido talleres a diferencia de otros años, talleres de Primeros Auxilios, talleres de resolución de conflictos, para apoyar más la Educación de los niños, pero sería genial una capacitación cada cierto tiempo.

P.- En la pregunta 22 **¿cree que los niños respetan más a los Asistentes de Educación que a los profesores?**

R.- Ellos respetan a los profesores, lo que pasa es que cuando llegan profesores nuevos, respetan más a los antiguos; si usted pone a un profesor nuevo y a un inspector de patio antiguo, respetan más al paradocente.

P.- La 23 **¿es una buena imagen ganada más por la relación con los estudiantes, que por su formación académica?**

R.- Si, esa está bien.

P.- La 24 **¿cree que es clave la imagen que proyecta el Asistente?**

R.- Si, está bien.

P.- Hasta acá la conversación anterior, quedarán registradas sus observaciones; ahora bien, para continuar la conversación con temas que no abarcamos en la primera entrevista, usted señalo que lo más que le impacta cuando ve las noticias nacionales es la violencia física, **¿observa otro tipo de violencia que le impacte en dichos noticieros?**

R.- La violencia en general, la discriminación, el maltrato hacia otra gente.

P.- Usted se ha enterado que está en discusión la Reforma a la Educación, **¿cuáles cambios espera usted que se cumplan de esta iniciativa del Gobierno?**

R.- La Reforma para mi igual es que se haga una limpieza y que queden los colegios que realmente se dedican a los niños y no al lucro, si el Colegio es bueno y cobra su mensualidad y tiene buen rendimiento, estaría bien; darle más importancia a los Colegios Municipales porque ellos igual tienen la mayor carga, porque reciben todos los alumnos que los Particulares Subvencionados han rechazado; la idea es que los niños no anden dando bote, porque es injusto si un niño es desordenado y no le sirve para su puntaje lo echen; aquí igual han llegado alumnos que son buenos, que tienen buena situación económica, pero son desordenados, pero hay que ayudarlos y enseñarlos, pero si llenamos los colegios Municipales de malos elementos.....por eso no salen a flote.

P.- Ahora quiero que se retrotraiga a su infancia, **¿Cuál es el primer recuerdo que tiene de su escuela, especialmente de los primeros cursos?**

R.- El recreo, sin duda.

P.-¿Que significaba para usted el recreo cuando era niña y estaba en Escuela Básica?

R.- El recreo era para jugar, salir a jugar, antes era más sano, jugábamos a la pinta, a la escondidas, a la cuerda, ahora lo único en los recreos es salir a jugar a la pelota, lo que está bien, y lo otro es estar sentados con el celular y los audífonos, los más grandes, yo antes estaba en 8° y andaba corriendo, ahora los niños de 8° no juegan así, los tiempos de antes eran mejores.

P.- De acuerdo a su experiencia de vida, también a lo que observaba de los tiempos actuales y del posible futuro de los niños y niñas que supervisa en el recreo, **¿cuáles son los aspectos más importantes que debería enseñar esta Escuela?**

R.- El respeto y no discriminar; bueno que aquí no se discrimina, y la educación, el respeto es fundamental, aquí llegan niños de otros colegios que no saben de respeto, ni con los apoderados ni los profesores, no respetan ni a sus padres; el respeto es muy importante y de ahí van saliendo otras cosas, como aprender a sociabilizarse con el mundo, en las relaciones

con sus pares, con la Directora hasta el auxiliar; uno no puede exigirle a un niño que se porte bien, si no le tiene al profesor, el respeto es la base.

P.- ¿Ud. Cree que en esta Escuela solo se enseña en las salas de clase?

R.- No, se enseña desde que entran con un buenos días, ¿cómo está?, se les enseña a dar las gracias por ejemplo, en los recreos, a principio de año, todos nos miraban como bichos raros cuando los saludábamos por las mañanas, hasta que se acostumbraron, ahora llegan ellos saludando, saben lo que es un buenos días, uno siempre les está enseñando pequeñas cosas pero que a la larga vamos haciendo un mejor alumno, una mejor persona.

P.- Hemos llegado al final de esta conversación, desea agregar algo más a ella, como por ejemplo **¿Por qué afirma lo anterior?**

R.- Es que ahí va el respeto, porque queremos que sean mejores, si crecen sabremos que sabrán saludar, dar las gracias, ser educados, a veces tenemos que estudiaron aquí y dicen esta Escuela me enseñó mucho, que recibían cariño y respeto, que no tenían en sus casas; queremos sacar a la luz las personitas y hacerlas más grandes, aún son pequeños son como diamantes en bruto que nosotros debemos pulir.

P.- Muchas gracias por el aporte a esta investigación

ENTREVISTA ESCUELA N° 3(Mixta, tamaño pequeña, NSE muy bajo)

Conversación con Asistente de la Educación, mujer, quien oficia como Inspectora de Patio y que además cumple labores en la biblioteca de esta Escuela.

P.- Buenos días, junto con agradecer vuestra disposición para ser entrevistada y registrar esta conversación en grabadora, reiterando nuestro compromiso con el anonimato de Usted, el colegio y los estudiantes, comienzo consultando acerca de **¿Qué es lo que más le llama la atención de los noticieros nacionales?**

R.- Yo creo que por lo que uno se entera en las noticias a nivel país, sí, yo creo que la violencia parte desde que los padres engendran, muchas veces drogados o alcoholizados, a veces engendran hasta sin amor, muchas veces esos niños llegan a esa casa sin ser deseados, por lo tanto no es bien recibido, y de ahí yo creo que parte eso, es la base; puedo hablar de mi colegio aquí los niños son violentos, cuando recién llegue aquí me llamaba la atención que ellos continuamente se golpeaban entonces el director me explico que era la forma de jugar de ellos, porque yo los separaba y ellos me decían, tía si estamos jugando.

P.- Antes de entrar al tema de la escuela, **¿Qué es lo que impacta a usted de lo que observa en la comuna o en este barrio que rodea el colegio?**

R.-Este sector es complicado porque se ve la droga, muchos muchachos en las esquinas drogándose a vista y paciencia de todo el mundo, acá asaltan; nosotros tenemos el problema que cuando llega un profesor nuevo, los primeros días tenemos que ir a dejarlo a la micro para que el sector lo conozca y no le pida plata o lo asalten; si ud. Deja un vehículo afuera le rompen los vidrios para robar lo que haya adentro; los apoderados también son violentos

porque su entorno es así, su forma de ser, su defensa es así, ellos tienen que aprender a convivir así.

P.- Ahora bien, y **¿Cómo se manifiesta la violencia acá en esta escuela?**

R.- Yo creo que como una forma de desahogarse; lo primero es el vocabulario, de ahí parte la violencia porque entre ellos mismos se dicen garabatos, sobrenombres fuertes, después ya viene el puntapié, el combo, todo es agresión entre ellos y siempre se están discriminando.

P.- **¿Se observan actitudes de discriminación?**

R.- Aquí si llega un niño nuevo lo aíslan lo estudian, pasan por el lado mirándolo desafiantes, si el chico es tímido o respetuoso no entra en el grupo.

P.- Entonces esa discriminación sería no permitir sentido de pertenencia, pero y **¿Qué sucede si llega un niño afeminado o con características físicas distintas?**

R.- No, eso no, porque hay niños así y no los molestan, de vez en cuando una talla, esto sucede entre niños y niñas.

P.- A estas manifestaciones de violencia **¿Sucede que se agregan otras, como por ejemplo la exclusión a través de la “ley del hielo”, o rumores, el “pelambre-cahuín”?**

R.- Los rumores aquí sí, se presentan a diario entre ellos se pelan, como se dice, si alguna niña ha andado con varios la pelan, corren los rumores o el tema de que en que trabaja la mamá, tu mamá vende sopaipillas, la discriminan, y la otra contesta y que te pasa y vamos con el garabato.

P.- **¿Existen expresiones de violencia de los niños hacia los adultos?**

R.- Hay momentos que vienen niños, algunos con tratamiento, que usan pastillas y si la madre no los ha llevado a control o no le han dado su dosis, el niño llega descompensado, descontrolado, le dan pataletas, golpea puertas insulta al que se le pone por delante, aunque sea su profesor preferido, se dan cabezazos en las paredes; cuando algunas mamás me traen en las pastillas yo se las doy escondida para que no lo molesten...después que se les pasa las pataletas piden disculpas y dicen nunca más lo voy a hacer y hacen compromisos.

P.- Entonces, las agresiones de los niños hacia los adultos **¿Están sujetos solo a si se descontrolan por falta de su medicamento tranquilizante?**

R.- Si, lo que pasa que aquí nosotros somos cercanos a ellos; al menos los dos asistentes de la educación tenemos un compromiso muy grande con ellos, somos como de orientar, los conocemos, les sabemos toda su vida, sabemos lo que le está pasando; si llegan distintos es porque algo les pasa, conversamos con él, tratamos de inculcarle valores que muchas veces no los tienen en sus casas, entonces no son agresivos con nosotros.

P.- **¿El colegio tiene manual de convivencia?**

R.- Sí, pero muchas veces no se respeta, por ejemplo habla de puntualidad, que al tercer atraso será suspendido; nosotros no podemos llegar a eso, porque lo que nos interesa que el niño venga, a veces son las 10 de la mañana y vemos a un niño afuera, ¿cómo lo vamos a dejar ahí?, mandarlo para la casa tampoco, entonces ya no estamos cumpliendo con el reglamento; otro ejemplo, la presentación personal si un niño llega con ropa de color y dice es que mi mamá me lavo el uniforme, que haces, ellos no tienen 2 pantalones o 2 camisas etc., no tienen lavadora ni centrifuga algunos, porque allá arriba no llega ni agua, entonces como lo voy a devolver a su casa, si yo tengo que ponerme en su lugar; otro tema, la disciplina ahí van los descontroles, dice que el alumno no debe agredir, pero tampoco puedo suspender, intentamos conversar, llegar a dialogar, llamamos a los apoderados, y concluimos que en su casa el padre llevo curado, la madre sale volada a buscar más droga, entonces a que mandamos a ese niño a esa casa.

P.- Por esa actitud de velar por la situación del estudiante aunque hayan trasgredido lo dicho en el Manual **¿Lo hace entrar en contradicción con la dirección?**

R.- A veces sí, hay casos y casos, por ejemplo hay niños que son de Campamentos de la parte de más arriba del cerro, que tienen todos esos problemas que yo le he mencionado, que son del Programa Puente, es decir vulnerables; pero también tenemos de barrios más consolidados hacia abajo del cerro, ellos tienen mejor situación, pero igual tienen descontroles, pero no necesitan medicamentos, a veces se arrancan por la pandereta a fumar, ahí queremos suspender, a pesar que ahora se dice reflexionar, pero la dirección nos dice ya no hagamos nada, que podemos tomarlo de otra forma, les da un dulce al niño y le dice que no lo vuelva a hacer, eso es positivo; pero nosotros sabemos que en ese caso no sirve, el niño no toma escarmiento porque tiene el apoyo de la directora, por ejemplo hay una niña, voy y le digo ¿y tú delantal? Me dice lo tengo en la mochila, pero no me lo voy a poner, no me obedece, y después cuando estoy repartiendo la 3ª colación, esa misma niña me dice tía deme una y yo le digo no, porque me desobedeciste, porque cuando me sobran colaciones yo las regalo pero como premio., entonces va donde la directora a acusarme y vuelve y me dice, dijo la directora que me diera, entonces ahí se pierde el trabajo.

P.- A propósito de lo anterior, **¿Existe falta de respaldo de la dirección a la labor del asistente de la educación que ejerce como inspector de patio?**

R.- Así es.

P.- Este manual de convivencia **¿Es conocido por toda la comunidad adulta de la Escuela?**

R.-No, solamente por las personas que lo hicieron, a nosotros nos pasaron las hojas de lo que a nosotros nos concierne, nada más; menos a los apoderados.

P.- Frente a las situaciones de una relación no armoniosa entre los estudiantes, para que no califiquemos inmediatamente, **¿Cuáles considera usted que son simples agresiones y cuales agresiones violentas?**

R.-Acciones violentas tan en sí, no creo porque son descontroles, lo demás es su forma de vivir así, el garabato ellos no lo toman como una agresión, son palabras que ellos están acostumbrados a decirlas.

P.- Desde su punto de vista, **¿No son violentas porque no tienen la intención?, ¿es más bien por su formación?**

R.-Es su lenguaje, para el que no está acostumbrado sí que es una agresión.

P.- Explique **¿en qué consiste el inculcar valores?**

R.- Lo primero que hago es conversar con los chiquillos del respeto, a sí mismos y hacia las niñas; porque aquí cuando les empieza a gustar un niño empiezan a llamar la atención, se tiran piedras, se pegan empujones y muertas de la risa, el niño va y les levanta el vestido, para ellos es una forma de coquetearse, entonces yo empiezo desde 4º básico a conversar con las niñas a formar la parte femenina a tratar de inculcar el respeto a sí misma y el respeto hacia los demás; después el otro valor es la honradez, yo les digo nada de mentiras, siempre la verdad, les pregunto ¿tu hiciste eso? Y les cuesta mucho decir, yo fui y les digo es lo principal que tienes que ser en la vida porque eso te va a llevar a ser una gran persona; yo les traigo dibujos, los coloco en las paredes para que ellos los vean, siempre estoy tratando de incentivar esa parte.

P.- **¿Usted tiene espacio para hacer esto?, si esto sucede en los recreos, ¿no puede dejar de observar al resto, como lo hace físicamente?**

R.-La directora me autoriza a sacarlos de clases para conversar con ellos.

P.- **¿Por qué cree usted que es necesario ponerse en el lugar de ellos y cuáles son los resultados?**

R.- Yo vivo en el sector, entonces conozco la realidad de ellos, me pongo en el lugar de ellos;, hay niños que llegan en la mañana con ropa delgada y hace frío, sin ni mochila, y converso con ellos y me explican; yo soy de las que salen a buscar matricula, conozco sus casas, entonces digo ah de veras que este niño vive así, en estas condiciones y ya lo dejo pasar, sé que vienen sin desayuno, el profesor me manda a llamar diciendo que el niño se está portando mal, y se lo pido un ratito, me lo llevo y le doy una agüita caliente con azúcar, con eso se calma y se concentra, porque pienso que ese niño no come desde que salió de la escuela ayer, entonces con frío con hambre que concentración va a tener, son cosas tan pequeñas, pero grandes a la vez.

P.- El efecto que produce en ellos, **¿Cuál es?**

R.- Yo creo que me ven como la mama, porque yo ando preguntándoles ¿comiste? ¿Tomaste desayuno?, si los veo pálidos, los conozco tan bien hasta los zapatos; a veces cuando se escapan les digo te vi la punta del zapato y supe que eras tú, inclusive cuando han hecho una maldad les digo algo hiciste, pero ellos tienen la confianza para decir que es lo que hicieron,

les cuesta pero lo dicen, no tía lo que pasa es que saltamos la pandereta para ir a sacar nísperos.

P.- ¿Que alimentación reciben aquí?

R.- Desayuno almuerzo y tercera colación los que son vulnerables que es del Programa Puente, entran a las 8 de la mañana.

P.- ¿En qué consiste la “reflexión” que se ocupa ahora?

R.- Hay una orden de esta directora, se dice vamos a mandar a reflexionar, yo pensé que con tarea con algún texto a leer a la casa, pero no, es lo mismo, es un premio porque se va a la casa a descansar.

P.- Hay un cambio de lenguaje para un tipo de acción que se realiza pero es lo mismo, pues esa acción es de sanción; ahora bien usted hace varias cosas más con los estudiantes, **¿Cómo calificaría a este tipo de acción distinta a la sanción?**

R.- Yo creo que tiene más fruto la buena conversación con el niño; no una vez, este es un trabajo que puede durar un mes 2 y después por ejemplo yo tengo una niña que yo converso día por medio, le dedico el periodo de 12 a 13, en un periodo que la chica ya está cansada y desconcentrada, en que este molestando en clases, yo creo que es más fructífero, que ella pueda conversar conmigo, que se desahogue; a veces no quiere conversar entonces le digo cual ramo te cuesta más, le ayudo y después viene contenta a decirme tía me saque buena nota, entonces yo creo que es la mejor forma ayudar así que mandarlo a la casa a reflexionar, lo que si pasa es que no da el tiempo con tanto niño.

P.- ¿Usted ha recibido capacitación para lo que está haciendo?

R.- No, yo soy Asistente de Párvulos, trabaje 10 años en ello y luego me dedique a criar a mis hijos y cuando me reintegre elegí educación; siempre quise ser profesora, cuando entre aquí hacia reemplazos de profesora ahora netamente de asistente de la educación; pero me gusta siempre estoy buscando información en internet, me gusta mucho decorar la escuela con afiches etc., los actos entonces cuando los niños los traigo y no quieren hablar , les digo ayúdenme y les enseño pensando en que si no estudian alguna carrera universitaria algo les servirá las manualidades para ganarse la vida., me he ido cultivando en esto pero no he recibido ayuda, los cursos que he hecho han sido por intermedio del sindicato otros on line, pero todo por iniciativa propia.

P.- ¿Que cree usted que deberían hacer sus empleadores, para que hagan mejor su labor los asistentes de la educación?

R.- Creo que ayuda en psicología infantil, resolución de conflictos para entender más y ahí creo que podríamos aportar más; yo tengo 2 hijos profesionales, y les doy mi ejemplo yo salí del mismo sector y les di estudios, y les digo usted es también pueden.

P.- Esa forma de trabajar, **¿es la misma la de su colega Inspectora?**

R.- El lleva menos tiempo, me obedece a pesar que es profesor y tiene unas horas de inspectoría, pero en el tema orientación no tanto, no tiene la misma paciencia, me trae los niños y me dice si no estos niños no cambiaran; pero debemos tener compromiso, vocación ética.

P.- Con respecto a los recreos; **¿Cree usted que están bien distribuidos en cuanto a tiempo y a cantidad?**

R.- Yo creo que lo más importante es la calidad; aquí tienen pocos juegos, no tenemos cuerdas para que salten las niñas, tenemos solo una pelota desinflada, teníamos bolitas, se nos perdieron, no tenemos recursos, es increíble como los niños si están entretenidos no tienen tiempo para pelear o pensar en pelear o a hacer travesuras.

P.- Entonces, usted considera que los recreos entretenidos son un apoyo importante para disminuir la violencia, **¿Con juegos para que se relacionen en forma positiva?**

R.- Definitivamente....sí.

P.- Muchas gracias, por esta conversación, probablemente tengamos otra para profundizarla, una vez que la transcriba.

Entrevista escuela 3. 2ª PARTE

P.- Buenas tardes, vamos a realizar la segunda parte de la entrevista, antes de ello y junto con reiterar el agradecimiento por vuestra colaboración con esta investigación, consulto, **¿usted leyó la transcripción de la primera parte?, ¿estima que reflejo lo conversado en aquella ocasión?**

R.- Buenas tardes, no tengo observaciones a la entrevista, pero si existe formas de decir que yo tengo que requieren corrección gramatical.

P.- Bien, registraremos esta observación; entonces vamos a continuar con esta conversación con las preguntas que nos quedaron en temas que es importante conocer sus opiniones para nuestro estudio; lo primero es consultar **¿Cuáles son los cambios que usted espera de la reforma educacional que actualmente está siendo debatida?**

R.- Yo creo que el cambio que deberían hacer es, cuando hablamos de calidad y equidad; es ese aspecto, porque la equidad es difícil, porque si ponemos por ejemplo los colegios subvencionados y nuestro colegios, no hay una equidad en educación, porque nosotros tenemos menos recursos, niños con más problemas, entonces no les podemos entregar la misma calidad de educación, la misma calidad que en el colegio subvencionado; porque el colegio subvencionado va a tener más recursos, va a tener psicopedagoga, para cierta cantidad de niños, nosotras tenemos una que viene dos veces a la semana, entonces no da abasto con la cantidad de niños que tenemos realmente nosotros con problemas, entonces el SIMCE

(Sistema de Medición Calidad de la Educación) va a ser más bajo, o cualquier prueba que le vayan a aplicar a estos niños va a ser más bajo que un particular o particular subvencionado.

P.- Ahora bien, en la entrevista anterior usted señaló que lo que más le impacta en las noticias nacionales son las agresiones físicas, que aparecen o escucha; **¿Observa o escucha otro tipo de violencia, aparte de la violencia física que sucede en las escuelas?**

R.- A mí me impactan los bullying y la violencia de los adultos hacia los niños; por ejemplo aquí siempre estamos detrás de los niños porque a veces no requisan o bloquean las páginas conflictivas, entonces los niños ven donde salen adultos buscando niños, amistades, entonces se van en conversaciones profundas y ya sale la parte sexual y llega el acoso, entonces yo creo que esa es una de las agresiones más grandes que puede haber.

P.- Ahora quiero que se retrotraiga a cuando usted era niña y estudiaba en la enseñanza básica, **¿Que significaba para usted el recreo, que recuerdo tiene de ello?**

R.- Bueno como yo era hija única no tenía amigas, entonces el recreo era como un espacio de libertad, podía juntarme con amigas, yo hasta llevaba tacitas a la escuela para jugar a las muñecas en los recreos; entonces es tan distinta la época de antes a la de ahora, porque ahora lo que más les puede llamar la atención a los niños es sentarse a jugar en el computador, entonces no tiene comunicación entre ellos, solamente están metidos en la onda de ganar y pasar etapas en los juegos y en esa época nosotros no, en ese tiempo compartíamos, hacíamos amigas en el colegio, amistades que hasta el día de hoy las mantengo.

P.- De acuerdo a su experiencia de vida, también con lo que usted observa en los tiempos actuales y el posible futuro de los niños y niñas de esta escuela que está supervisando **¿Cuáles son los aspectos más importantes que se deberían enseñar en esta escuela?**

R.- Enseñarles a convivir, a ser solidarios, a tener metas.

P.- Esos contenidos, **¿Son más importantes que por ejemplo las cuatro operaciones matemáticas?**

R.- Yo creo que eso es lo más importante, primero hay que formarse como persona, para mí los valores son fundamentales, lo otro se aprende en el camino, si no eres una buena persona, que sacas con tener tantos conocimientos.

P.- Ahora bien, usted **¿Cree que en esta escuela solo se enseña en las salas de clases o también en otros momentos?**

R.- Durante todo el día, en todo momento, hasta en el juego es algo para que el niño vaya aprendiendo desde pequeño.

P.- **¿Porque cree que el juego le puede enseñar?**

R.- Porque les enseña a compartir, a aplicar ciertos valores y conocimientos....por ejemplo si el juego es el almacén, se pueden aplicar las operaciones básicas, junto con el dar y recibir.

P.- **¿Qué es lo que hacen los niños y niñas durante los recreos?** Hay cosas distintas que hacen ellos, o hacen todos lo mismo.

R.- Tenemos un grupo que se dedica al deporte; hay otro grupo que se dedica a coleccionar, un grupo que está basado a la ecología, se dedican a recoger basura, ya sea papeles, envoltorios de galletas; hay otro grupo que le dio por cazar lagartijas, entonces se van en contra de los otros ecológicos y tengo otro grupo que busca caracoles y los ponen encima de hojas de árboles; entonces tenemos una variedad, aquí todas las actividades son en común tanto para niños como para niñas; por ejemplo juegan con los caracoles y los niños dicen el mío es el papá y una niña dice el mío es la mamá y pelean, juegan también a la pelota niños y niñas.

P.- **¿Cuál es la función del asistente de educación durante los recreos?**

R.- Nosotros solamente tenemos que supervisar la disciplina en los recreos, esa es la función de nosotros; eso es lo que se supone, pero hacemos mucho más que eso, porque nos gusta educar.

P.- **¿Cuál es el recreo de la semana que presenta mayores niveles de conflictividad o de más difícil gestión para ustedes los inspectores de patio y porque?**

R.- El día lunes en el recreo de las 13:30 hrs; porque el día lunes llegan más agresivos, llegan mal los niños el día lunes, yo creo que por los conflictos que tienen el fin de semana, duermen mal, hay fiestas en los hogares, entonces llegan con sueño y mal humor; también la alimentación influye, algunos se van con la tercera colación que es la que llamamos Puente y no comen nada hasta el otro día, inclusive cuando llegan el día lunes en la mañana vienen con cara de enfermo, los veo pálidos y yo les pregunto, ¿tomaste desayuno?, no, y ¿anoche comiste algo? No porque mi mamá no estaba, entonces me los llevo a la cocina y le pregunto a la tía que tiene y les doy algo, porque el desayuno es hasta las 09:30 hrs. Y no aguantan el primer periodo.

P.- **¿Existen niños a los cuales tienen que suministrar ansiolíticos o similares?**

R.- Son como siete niños

P.- En la entrevista anterior usted señaló que los recreos entretenidos eran importante para su labor, ahora imaginémosnos que con la Reforma tiene todos los recursos que requiere para hacer esas acciones durante los recreos **¿Cuál sería el rol del asistente de educación en ello?**

R.- Estar atento a que se lleve a cabo el propósito de nosotros, cuidar el material, yo creo que eso, porque más no te deja ejercer.

P.- **¿Cree que los recreos deberían ser más largos, para poder enseñarles lo que antes mencionaba?**

R.- El recreo de las 13:30 hrs. Yo creo que está bien, porque tienen tiempo para reposar el almuerzo y todo eso, el recreo que encuentro que es corto, es el del desayuno, porque los

niños en tomar desayuno se lo tragan con tal de ir a jugar, entonces ese de las 09:30 hrs. Debería ser más largo, de media hora, porque solamente es de 15 minutos.

P.- Pese a las limitaciones que usted describió en esta y la anterior entrevista, **¿Considera que usted les enseña durante los recreos a los niños y niñas?**

R.- Si todo lo basado en los valores, que tienes que compartir, que es tu amigo, que la amistad la debes llevar para toda la vida, no debes pelear, aséate, anda a lavarte las manos después de comer fruta, siempre estoy inculcando, hábitos y valores.

P.- Finalmente para culminar esta conversación hay algún aspecto que usted quiera agregar acerca de **¿Que podrían hacer los asistentes de educación durante los recreos?**

R.- A mí me gustaría, personalmente estar en biblioteca, y no en el patio en los recreos, porque yo creo que leer les hace mucha falta a los chiquillos, interesarse por los cuentos los más chiquititos, investigar los más grandes; a mí me gustaría estar apoyada por computadores, porque ahí sería un momento por ejemplo que muchos niños no saben ocupar los computadores porque no tienen acceso en sus casas, entonces para mí sería un momento de enseñar lo poco que sé, pero yo podría traspasar, crear cuentos en momentos de recreo.

P.- Bien, muchas gracias por su aporte a esta investigación.

ENTREVISTA ESCUELA N° 4 (Solo hombres; tamaño mediana; NSE medio)

Conversación con asistente de la educación, varón, que oficia como profesional (Psicólogo) del equipo sicosocial de la Escuela.

P.- Muy buenos días, gracias por la entrevista, queremos conversar sobre lo que se ha proyectado para la gestión de los recreos de esta escuela; **¿Qué es lo que nos puede comentar sobre esta materia?**

R.- Hay momentos, hay un plan, el gran plan que gestionó la directora que consistía en tener mayor supervisión; para eso ella integró al equipo directivo a los asistentes de la educación, que ya ellos estaban cubriendo los recreos, más al equipo de convivencia escolar, en particular al inspector general y a mí que soy el psicólogo de la escuela; eso es lo que ha funcionado fundamentalmente en este año; además de eso hubo un proyecto que obtuvo un profesor a raíz de una posibilidad de poder obtener ciertos recursos para poder gestionar actividades para la escuela; osea, que surge desde el tema del incendio para las familias damnificadas, para los niños damnificados y que se pudo obtener una cantidad de recursos económicos, para poder gestionar actividades y en este caso lo que hizo el profesor Victor; los campeonatos deportivos en los recreos, de ahí que se vieran partidos oficiales en los recreos, aunque los chiquillos igual en otros horarios juegan futbol, de manera permanente; otro elemento importante que está enfocado para disminuir los niveles de accidentes en los recreos, fue una política que implementó el inspector general, con respecto a los balones de futbol porque acá los chicos traían sus balones personales y habían alrededor de 4 o 5 balones dando vueltas, pelotazos de un lado a otro de la cancha y hubo varias personas que fueron afectadas, que les llegó un pelotazo en la cara, un pelotazo en la nariz, y entonces se implementaron las pelotitas

de goma; o sea no de goma sino como un material acolchado, como una cosa así que se ocupan; están los recreos entretenidos en el sentido en que están distribuidas las áreas, al momento de trabajo en donde están los chiquillos; la zona de futbol por acá arriba en el segundo piso está la posibilidad de una sala que está al lado del centro de recursos de aprendizajes, en donde pueden acceder a juegos digamos de mesa; son como tres grandes áreas y están dividido los sectores, arriba están los más pequeños, atrás está la pre básica y acá a la izquierda está tercero y cuarto; la zona central es de los chicos de segundo ciclo, eso es lo que hasta el momento ha funcionado; lo que se ha implementado, la supervisión es muy importante, a mayor supervisión los chiquillos se regulan más, y en relación con eso hay antecedentes importantes que los chiquillos, los estudiantes tienen más respeto y asimilan las normas de los profesores y algunos funcionarios que tengan mayor tipo de presencia disciplinaria que de los asistentes de educación; por ejemplo el equipo de convivencia escolar como tiene una mayor atribución, cuando hay situaciones de conflicto, cuando hay chicos que se están amenazando o cuando se dan algunos golpes por ahí, no peleas propiamente tal, sino empujones o manotazos, nosotros intervenimos inmediatamente, los separamos y hacemos un proceso de aislamiento por un par de minutos para que se puedan regular y puedan trabajar la contención con ellos que es una técnica de la psicología cognitiva conductual; digamos que sirve para manejar el comportamiento en ese sentido, que es el tiempo fuera, que se le llama, entonces cuando existe esta problemática realizamos este tipo de acciones; el equipo de convivencia tiene una política que ha tratado de implementar este año y que en realidad, todavía está en su fase de aprobación y que probablemente se implemente el próximo año, que es el fair play asimilando la idea del futbol; trabajar la temática del flair play como una actitud permanente dentro del establecimiento donde trabajamos, por una parte prevención y promoción de conductas, por otra parte la intervención en caso que hayan conductas que están muy desviadas dentro de lo que se esperaría; esto se supone que es una política, tanto para los recreos, como para el aula de clase, y finalmente que es un plan sí que se está pensando para implementar el próximo año, que es la administración y gestión de los recreos; que por una parte la dirección había pensado los recreos diferidos, por grupos, y por otra parte nosotros como equipo de convivencia que queremos hacer es generar mayores espacios de esparcimiento con mayor cantidad de diversidad de interés y no sea solo el futbol la única motivación que tengan en particular; el 70 % de los chiquillos se pone a jugar futbol en el centro de la cancha y son muy pocos los que juegan pin pon y menos los que suben al segundo piso a la zona de juegos de mesa; entonces la idea es poder ampliar la variedad de actividades, hay un proyecto que también estamos pensando que sería muy interesante poder trabajar que son recomendaciones que se han hecho en las capacitaciones, que hemos hecho por las diferentes capacitaciones que hemos asistido, en donde es poder gestionar con los mismos estudiantes las zonas de los espacios de los recreos, poder identificar por ejemplo las zonas de peligro, en donde permanecen los chicos, se dan situaciones de conflictos o se producen accidentes y la idea es poder gestionar esto con los centro de alumnos y los centro de padres, directivas de cada curso, pero esto es un proyecto que está pensado ya, para el próximo año, que no se ha implementado a partir de este año; lo que sí ha funcionado evidentemente es la mayor supervisión y las intervenciones que nosotros podemos realizar

dentro del espacio de recreo mismo, cuando son situaciones de conflicto, es lo que ha permitido disminuir el índice de agresiones y el índice de accidentabilidad dentro de los recreos y el cambio de la pelota de futbol, a la de material más liviano, de goma o acolchada, también ha disminuido los índices de accidente en los recreos, eso es lo que le podría contar.

P.- ¿Cuál es el origen de esta modalidad de gestión de recreos?, ¿Previamente existía una situación muy compleja o tiene que ver más bien con una concepción de que en el recreo también se puede enseñar?

R.- No, la verdad es que hasta el momento, en realidad tiene que ver con disminuir los episodios de agresividad y de accidentes; por lo menos de la perspectiva, de lo que yo podría entender de lo que se ha gestionado, como le digo generalmente estas políticas actuales que se han implementado, la política gruesa, que es la mayor supervisión etc. Vienen de la dirección.

P.- ¿La dirección ha explicado que la motiva a implementar esta gestión?

R.- Supervisión, mayor supervisión, para evitar conflictos; nosotros como equipo de convivencia nos constituimos este año no más.

P.- ¿Quiénes lo componen el equipo de convivencia?

R.- Hasta el momento el inspector general, el profesor y yo que soy psicólogo.

P.- El profesor, ¿Por qué razones integra el equipo? ¿Por qué él y no otro docente?

R.- Sí, bueno eso es en principio de año, fue una decisión directiva; lo que si entiendo es porque yo he trabajado con el profesor, es que él está haciendo o termino un diplomado en convivencia escolar y segundo por las características de Víctor, tiene una mayor cercanía y buena disposición para trabajar en este ámbito; porque en realidad para trabajar en el ámbito de convivencia escolar, igual requiere ciertas competencias específicas que tienen que ver con mayor tolerancia a la frustración, una idea más participativa, tener capacidad de consenso con otras personas, tener proactividad en cuanto a las gestiones, y el profesor Víctor cumple con todos esos requisitos en ese ámbito.

P.- ¿El equipo se constituyó este año 2014?

R.- Sí, se constituyó este año y estaba en el manual de convivencia escolar establecido; el manual de convivencia escolar estaba integrado con el reglamento interno, entonces ahora a principios de año, por demandas de la superintendencia se pidió que los manuales estuvieran diferenciados, por lo menos es la indicación que nos llegó a nosotros, entonces nosotros construimos o reconstruimos el manual de convivencia escolar, a partir de lo que ya existía en el reglamento interno, pero fundamentalmente en base a la política nacional de convivencia que emana del Ministerio, así es que es el manual ya está cumpliendo con ese requisito y está separado del reglamento interno.

P.- Usted señala que hicieron una reconstrucción del manual, ¿En esa reelaboración quienes participaron?

R.- Participaron en realidad todos los estamentos, salvo el estamento de los estudiantes; por una cuestión de demandas, porque se suponía que había que hacerlo como indica el reglamento de elaboración del manual, y eso significa gestionarlo con todos los actores, pero en primera instancia no se pudo hacer por un tema de tiempo, porque cuando nos avisaron ya estábamos encima; entonces tomamos el estamento de los profesores, de los asistentes, del equipo directivo y el equipo de convivencia, en base a eso se tomaron sugerencias, se hicieron jornadas en el consejo de profesores, se trabajaron los protocolos de manera consensuada con los estamentos que ya les mencioné y a partir de todas esas recomendaciones, luego se redactó en el equipo de convivencia, se redactó tomando en cuenta toda la información que había al respecto.

P.- Como usted conoce mi interés esencial es el tema de los inspectores de patio, **¿Por favor, puede dar un poco más de detalles de cómo hicieron participar a estos asistentes de educación en este proceso de reelaboración?**

R.- Se hizo una primera jornada grande, en donde nosotros propusimos que se integrara solamente los paradocentes, no estaban los asistentes de aula, eso más bien fue una política de la dirección; nosotros propusimos que estuvieran todos, entendiendo que los paradocentes tienen más, entre comillas, mayor injerencia, en cuanto al tema disciplinario, normativo, la idea era que estuvieran todos y hubo una parte importante, no menor ahí.

P.- **¿A quiénes usted denomina para docentes?** Recuerdo que según la nueva normativa todos los no docentes son “asistentes de la educación”.

R.- Si, se integran todos, están dentro de las funciones, los paradocentes son los inspectores de patio acá, acá los inspectores de pasillo, que están en el segundo piso hay una paradocente, y en el tercer piso hay dos, más otros funcionarios que cumplen un rol similar, que están dentro del área; o sea en ese momento, no se integraron los asistentes de aula y los otros asistentes que cumplen funciones administrativas, secretarias y demases.

P.- Vamos al detalle de esta parte, **¿Los denominados paradocentes o inspectores de pasillo, solamente cubren pasillos o también el patio?**

R.- También cubren patio, o sea ellos en jornada académica están en los pasillos y en recreo bajan al patio.

P.- **¿Qué rol le otorga usted a los inspectores de patio-pasillo en este proyecto de gestión del recreo?**

R.- Lo que yo pensaba y lo habíamos conversado en el equipo de convivencia, es tener la mentalidad institucional que nosotros queremos contribuir con la escuela, en base a esto, de que todos los funcionarios tienen un rol, que es, estamos hablando dentro del equipo de convivencia escolar, que es gestionar la convivencia todos; por lo tanto la idea nuestra es poder ir desarrollando o dando cuenta digamos de la importancia que tienen todos los

funcionarios en materia de convivencia, tanto como para corregir conductas cuando corresponde como para fomentar conductas positivas ¿ya?; esa es nuestra visión, por lo tanto todos estamos pensando que desde la persona que recibe a los niños en portería hasta la directora por decirlo de alguna forma, todos tenemos una cuota importante para poder trabajar por la convivencia, y todos deberíamos estar velando por la sana convivencia dentro del establecimiento, de tal forma de hacer recomendaciones a los niños, de conversar cuando es necesario, corregir conductas cuando corresponde etc., nosotros como convivencia lo hemos pensado así; ahora a implementarlo tiene que ver con las atribuciones que otorga el equipo directivo, porque finalmente ellos toman las decisiones, pero nuestro norte, está hacia allá y estamos de hecho, en muchas instancias, yo he conversado con el Inspector General y hemos tratado de generar reuniones y espacios de capacitación para los asistentes en general en esas materias, como enfrentar una situación conflictiva con un estudiante como resolver, cuales son los protocolos de intervención, como prevenir conductas conflictivas etc. El equipo de convivencia está pensando de esa manera.

P.- ¿Lo que usted acaba de mencionar serían las competencias que tendrían que adquirir los asistentes?

R.- Sí; yo creo que tiene que ver con una parte con enfrentarse a podríamos definirla como dos grandes áreas, por una parte la prevención, tener estrategias, para actuar de manera preventiva, para promover conductas positivas y esto significa como poder interactuar con los estudiantes; y, por otra parte las intervenciones propiamente tal, cuando se presentan situaciones conflictivas, ellos tienen que intervenir, contener, respetar los protocolos, respetar la normativa en general, digamos de convivencia propiamente tal y también por otra parte, la de estrategias de intervención que también debieran manejar y conocer.

P.- ¿Cuál es la actitud que usted ha observado en los asistentes de la educación ante situaciones que son humanamente complejas?

R.- Sí, yo creo que tienen buenas competencias, en cuanto a poder intervenir, ellos digamos resuelven de una manera correcta, dentro de los conocimientos que tienen.

P.- ¿Usted considera que dichas competencias tienen que ver con conocimientos, o cree que son más de habilidades o actitudes?

R.- Yo creo que tienen más actitudes, tienen buenas actitudes, por lo menos acá en la escuela y yo a nivel general, no solo los asistentes, sino que todos los funcionarios tienen vocación, y ese es el elemento fundamental; si no está eso, es complicado; creo que para la realidad en particular para esta escuela se requiere un mayor conocimiento y entrenamiento en resolución de conflictos de esta naturaleza y eso pasa por un proceso de capacitación y entrenamiento permanente en esta materia.

P.- ¿Cuál es la actitud de ellos respecto a las iniciativas para capacitarlos? ¿Lo toman con reticencia o entusiastas?

R.- Mire, desgraciadamente capacitaciones con ellos hemos tenido solamente una vez.

P.- ¿Cómo fue dicha experiencia respecto de su entusiasmo por asistir y participar?

R.- Fue muy buena; por la disposición al trabajo en equipo, por la disposición al aprendizaje, a participar activamente, nunca se han visto rechazando este tipo de iniciativa, en realidad siempre están tratando de contribuir y apoyar; es más, yo por pertenecer al equipo de convivencia, me ha tocado interactuar mucho con ellos, por ejemplo cuando hay casos específicos, que hay que tener ciertas actuaciones de manera puntual y ellos siempre abiertos a apoyar estas iniciativas y a contribuir también con su experiencia en esta materia.

P.- En la capacitación realizada como en los diálogos cotidianos con la comunidad escolar adulta, es decir profesores y asistentes, ¿Se encuentra con la reacción de que todo lo saben y por lo tanto ya no es necesario aprender?

R.- Si , en primer lugar, dejar registrado que con los asistentes de educación y con los profesores, siempre hemos tenido más resistencia de los profesores que con los asistentes en ese sentido; aunque también hemos tenido más intervenciones con los profesores que con los asistentes, y eso puede ser una variable importante; yo creo que un factor importante para esto es la forma en la cual se les presenta a los funcionarios las capacitaciones; este equipo de convivencia en particular ha puesto énfasis en eso, de que aprovechando que está el profesor conmigo, tenemos miradas diferentes que son complementarias; en nuestro plan está contemplado integrar, o sea nosotros somos el equipo de gestión de la convivencia, y habíamos pensado que también teníamos que tener un representante de cada estamento en el equipo de gestión propiamente tal, eso no se ha logrado por tema de tiempo, por tema de dedicación a esto, y por decisión administrativa del equipo de gestión; esperamos que para el próximo año se dé así, de esta forma, y se supone que dentro del equipo de gestión deberían estar, estas tres personas que hemos mencionado, más bien dicho el equipo de intervención, más los que yo llamo paradocentes, que son los inspectores de pasillo y patio, ellos deberían estar dentro del equipo de gestión y contribuir con las políticas que debemos implementar; porque ellos son los que primeros intervienen en las situaciones de transgresión de las normas y son los que nos pueden ayudar mucho en la contención y en la prevención, como le digo, los motivos por que no ha pasado esto, ya se los mencioné; y, volviendo a la pregunta, la buena disposición que se da es justamente por la manera que se les ha presentado el trabajo y esto es pensando en algo sumamente simple, nosotros, más bien dicho la dirección podría imponer políticas y podrían todos firmar un documento consensuando que estas políticas se van a implementar, como es común que se hace en educación, pero de ahí a hacerlas el trecho es largo y de ahí a hacerlas bien más largo el trecho; entonces nosotros creemos que si una persona va a implementar estas políticas, que sea quien sea, tanto nosotros como todos los funcionarios esperamos que ellos la implementen bien; que es lo que se esperaría, pasa por una motivación personal de poder gestionar cambios y esa motivación personal, no viene dada por imposiciones de organismos externos a ellos y por lo tanto nosotros tenemos que trabajar de manera consensuada y de manera participativa y tratar de motivar lo más posible

este tipo de actitudes; por lo menos el equipo de convivencia lo que trata de hacer es ponerle un sentido, poder explicar claramente que se hacen este tipo de cosas porque estamos implementando estas políticas y si es que ellos tienen elementos para contribuir en estas políticas que por favor nos la hagan saber y ese es el discurso que nosotros tenemos porque verdaderamente lo creemos así.

P.- ¿Cuenta vuestro equipo con registro de dicha contribución de los inspectores?

R.- ¿Que contribuyan en los planes? No, desgraciadamente no; ellos si de manera indirecta si, como nosotros mantenemos un dialogo permanente con ellos y estamos siempre recibiendo información, siempre estamos recibiendo recomendaciones, lo que no se ha hecho y se tiene que hacer, y es lo que nosotros apelamos es sentarnos a trabajar de manera conjunta, eso es lo que se esperaba.

P.- Comparativamente y de manera proporcional a la mayor cantidad de docentes que inspectores, **¿Cuáles son los que se acercan más a entregar recomendaciones con respecto a temas de convivencia?**

R.- Yo creo que todos a su manera; proporcional porque esta cercanía está más bien dada cuando surgen situaciones de conflicto; por lo tanto cuando pasa esto nosotros conversamos y revisamos con todos los funcionarios; porque la política que nosotros hemos implementado es, primero hacer los procesos de investigación en los casos de transgresión, estamos hablando solo en los casos de transgresión de normas de los chiquillos, faltas leves, graves o gravísimas y nosotros vamos rescatando información, con todos los funcionarios, ¿qué pasó?, ¿qué es lo que vio?, ¿en qué contribuyó ud?, ¿qué intervención hizo ud.?; y en ese dialogo que vamos teniendo con ellos, nos van dando recomendaciones, cada cierto tiempo; por ejemplo cuando un curso está con muchas dificultades nos dicen, nos avisan, en este curso está pasando esto, podríamos realizar este tipo de acción, entonces como proporcional a los comentarios de buena disposición que tienen todos los funcionarios.

P.- Quiero volver atrás, cuando usted estaba describiendo el tema de la supervisión del recreo, en todo el despliegue que se hacía, habló de profesores con mayor presencia disciplinaria, **¿a qué se refería con eso?**

R.- A funcionarios, no a profesores.

P.- ¿A cuales funcionarios se refiere?

R.- En este caso al equipo de convivencia y el equipo de directivo, por lo menos de manera oficial.

P.- ¿Qué es lo más recurrente que hacen los estudiantes durante el recreo en las escuelas?

R.- Aquí yo me puedo referir a esta escuela porque son solo niños, los varones su pasatiempo más importante es el futbol y otro segmento que no le gusta mucho el futbol, les gusta

compartir juegos, en el sentido de que juegan mucho al ajedrez, la lota, juegos didácticos, lúdicos; pero aquí si los chicos comparten bastante en los recreos, pero más que nada al fútbol, de hecho a veces hay dos o tres grupos jugando, que a mí me causa mucha extrañeza lo encuentro realmente increíble de cómo pueden coordinar tan bien el fútbol con tantos niños, y yo sé que yo estoy jugando con este, porque las pelotas vuelan para todos lados, los balones y ellos saben con quién están jugando y eso que es un espacio pequeño el patio que tienen.

P.- O sea, ¿hay varios partidos de futbol simultáneos y cada uno funciona muy bien?

R.- Si, funciona muy bien, yo sé con quién estoy jugando y este es mi balón, no el otro, yo lo encuentro realmente genial, yo veo un enjambre de balones y de niños corriendo y ellos saben muy bien coordinar, son verdaderos genios, para ciertas cosas y esa potencialidad a veces no la llevan a otras cosas en el aula.

P.- Me llamo la atención que a diferencia de otras escuelas que hemos visitado observamos que en el recreo estaba la directora, el Inspector General y otros personeros de la Unidad Técnico Pedagógica, **¿Ello es habitual?**

R.- Lo que pasa es que hay momentos por el tema de los estudiantes; yo creo y por un trabajo que nosotros no hemos realizado con todos, es que, devolverle entre comillas, y esto es una apreciación personal, mi punto de vista, cuando converso con el equipo en general, tanto profesores como asistentes, de alguna forma las atribuciones que tienen dentro del establecimiento; a que me refiero con esto, que no sé, si por tema social o no, los chicos tienden a no respetar tanto, cuando alguien les dice por ejemplo, ¿oye, que estás haciendo?, deja de hacerlo, sal de este lugar, cosas por el estilo, que están en beneficio de ellos, para que no se puedan generar daños, que se yo, y los chicos responden mejor ante las indicaciones de los profesores y del equipo de convivencia, ante que de los asistentes de educación; la idea nuestra que pensamos, es en el sentido de “devolver” dentro de esta metáfora, por así decirlo, de que ellos también puedan implementar medidas según lo que indica el manual de convivencia escolar, en particular; por ejemplo faltas leves, no sé, imaginémonos que un chico da vueltas un basurero, por así decirlo, no sé, se enojó y le pegó una patada y lo dio vuelta, la idea es que el asistente de educación tenga la atribución para decirle, ¿oye sabes qué? Toma una pala y una escoba y recoge lo que botaste; porque esa es una falta leve, no es una falta grave, por una cuestión de sentido común, por decirlo de una forma, porque la primera persona o funcionario que detecta la situación y podría corregir este tipo de conducta, y al mismo tiempo podría conversar con ellos y decirles, esta es como si fuera tu casa, la tienes que respetar, te recuerdo lo que dice el manual de convivencia escolar y ese tipo de cosas que se esperaría que debiera realizar un asistente de educación o adulto responsable dentro de una institución educativa; y, eso es más difícil que lo hagan ellos porque los chiquillos no responden bien, como ha pasado, el niño le da la patada al basurero, llega el inspector y le dice algo, y ah! Y se van no más, y no le obedece y eso significa que ahí aparece el equipo de convivencia escolar como de tener que tomar al chico, traerlo para acá, conversar con él, preguntarle, si el chico sigue respondiendo mal, tener como llamarle al

apoderado, e implementar alguna medida formativa con él, nosotros pensamos que llegar a esa instancia, por una simple acción leve, no debería ser tan, llegar a eso, ¡es mucho!

P.- ¿Sobre todo teniendo la autoridad del cargo el inspector?

R.- Claro, exacto, la idea es que ellos vayan recuperando este rol formativo que deberían tener, para en particular las faltas leves, tanto ellos como los profesores.

P.- ¿A qué se refiere con dicho rol formativo del inspector?

R.- Y de aprendizaje también, lo que pasa es que todavía no estamos mirando para allá, todavía estamos mirando el tema formativo, por la necesidad.

P.- Si estuvieran a disposición todos los recursos, según su experiencia con los asistentes de la educación **¿Cuáles son los aspectos que más se requieren reforzar para lograr ese rol formativo de los inspectores?**

R.- Hay algo que no requiere recursos, es la manera en la cual se realiza la formación; la manera, porque dependiendo de la manera en que yo inter actúe con el alumno, va a ser la manera en que actúe ante mí; entonces en la forma en la cual se genera esta relación asistente-alumno o estudiante, va a ser desencadenante la forma en la cual este funcionario se refiere al chico; y por otra parte, en los recursos que el maneja; por ejemplo nosotros sabemos que hay ciertas instancias en que cuando uno no puede seguir presionando a un estudiante, porque probablemente va a terminar como un chico muy frustrado, que va a generar algún tipo de reacción negativa, entonces saber hasta cuando parar, para poder buscar ayuda, para poder apoyarse con otros funcionarios; por ejemplo, que son más bien temas de psicología propiamente tal; por ejemplo si sabemos que dos personas están corrigiendo al mismo tiempo la conducta, el chico va a responder de una manera mejor a la que si fuera una persona la que estuviera interviniendo, por una cuestión de sensación, de presión; estamos hablando de corrección de conductas, como para enmarcarlo, el saber cómo hacer eso, requiere también un proceso de aprendizaje y de saber cuándo y cómo hacerlo, saber que palabras les va a ser sentir a los chicos, que palabras van a hacer sentido y que palabras no; entonces cual es el problema, que actualmente los asistentes de educación como han perdido un poco el terror y también por una cuestión digamos de presión del sistema, en donde dice que cualquier error, cualquier cosita que haga, digamos va ser sancionado por sumario o que se yo; ellos por lo menos en esta escuela se ciñen a aislar al estudiante cuando está en una situación conflictiva; insisto estamos hablando solamente de intervención, porque hay otra área, por otro lado de prevención y promoción que también requiere competencias y capacidades, es aislar al chico y traerlo a la unidad disciplinaria, que antiguamente era la inspección, y hoy en día la hemos cambiado al equipo de convivencia porque tenemos forma de proceder diferente, nosotros lo que tratamos de hacer es que ellos puedan intervenir, en que ellos mismos puedan intervenir y ahí ver cómo voy a intervenir y cuáles son los recursos administrativos, los recursos contextuales por los cuales.

P.- Ahora abordare aspectos más generales, **¿Cuál es su recuerdo de la escuela cuando estudiaba en la básica?**

R.- Lo que más recuerdo es la directora porque ella fue profesora jefe de 8° por un tema de cercanía, haciendo un poquito de esfuerzo algunos asistentes, secretarias por ejemplo, algunos profesores jefes y las tías de la comida, distintos recuerdos, son de diferentes espacios, distintas aulas, más bien recreos.

P.- Ahora bien, usted sabe que hoy existe una discusión nacional sobre el tema de la educación, la llamada reforma educacional, tomando en cuenta lo que decía anteriormente de que la educación no solo se recibe en el aula, **¿Que espera ud. De la reforma educacional en ese sentido?**

R.- La verdad es que no espero mucho, porque creo que las discusiones importantes en este ámbito no las he visto, no las he escuchado; ha habido capacitaciones y mesas de dialogo, no sé si ud. Sabe el equipo de apoyo psicosocial y pedagógico que implementó la seremi de educación, en donde se tocó mucho el tema de convivencia, pera la sensación que yo tengo es un poco lo que ud. Menciona es ver la escuela como un espacio de sociabilización y de vida en comunidad y yo creo que la reforma más bien está enfocada en los recursos pedagógicos y de gestión de recursos, más que precisamente ver a la escuela como un espacio de vida en comunidad o vida comunitaria de participación social; creo que esa discusión no la he escuchado, no he visto ese ámbito y creo que la temática no tenga cambios muy considerables en esta materia; que yo creo que es mucho más importante que los recursos de aprendizajes, dependiendo del estudiante, de la disposición hacia la escuela que tiene el estudiante es como después se gestionan los procesos de aprendizajes.

P.- Finalmente en relación al tema de la composición socioeconómica de los estudiantes, **¿Que nos puede manifestar, particularmente lo que pasa con sus familias?**

R.- Nosotros acá en la escuela tenemos un 80 a 81 % de alumnos prioritarios, lo cual genera una estigma a la escuela, con características bien marcadas; y, que para nosotros sería fundamental implementar políticas para poder intervenir claramente para poder apoyar a niños con estas características, que son muy diferentes a un niño de clase media o clase alta; una diferencia sumamente notable y desgraciadamente para un porcentaje importante de estos niños prioritarios, digamos que del 80, el 50% o 40% de estos chicos prioritarios han asimilado una cultura más bien de tipo marginal en el sentido de vocabulario marginal, agresividad, poca preocupación académica, muchos conflictos familiares, entornos conflictivos y lo que eso no debería, y esto es un tema que yo he tratado de conversar con la institución, con todos los funcionarios, nos debería instar a tener mirada diferente a como vamos a ordenar las políticas de convivencia, procesos de enseñanza en la escuela; o sea, es muy diferente hacer educación con un grupo de clase alta o profesores o apoderados que tienen educación superior donde la realidad cambia radicalmente, los conflictos en el aula cambian también, el nivel de agresión cambia de manera considerable.

P.- ¿Usted considera que no existen agresiones en dichas escuelas?

R.- Sí, pero igual hay conflictos y agresión; acá hay una agresión más física y verbal, pero es la dificultad para poder intervenir, porque el nivel de aceptación de las normas de institución educativa son diferentes; por ponerle un caso, al lado tenemos una escuela italiana, ahí todos los chiquillos llegan temprano, cumplen con sus deberes, siguen instrucciones básicas, no destruyen la infraestructura, la mayoría de los apoderados asisten a reunión, los chicos no tienen un lenguaje tan vulgar; no estoy diciendo que sea mejor o peor, estoy diciendo que la realidad es diferente, si no son tan masificados, si hay bullying, y la forma de intervención son diferentes; por ejemplo, hay un mayor respeto hacia los funcionarios, por así decirlo, acá hay funcionarios que te agarran a garabatos de repente, no estoy hablando de todos, de la generalidad y de los problemas que se presenten, el lenguaje vulgar que se presenta en la sala de clases, wueon para acá, wueon para allá como mínimo, es grande y eso genera un daño, una frustración importante en los funcionarios en general; nosotros tenemos profesores que terminan sumamente agotados y desmotivados; ayer mismo tuvimos una pelea de proporciones mayores en un 8° donde la profesora quedó afectada y ese tipo de agresiones no se ve tanto en otro tipo de instituciones educativas; nosotros somos una de las cinco escuelas que tiene más IVE (índice vulnerabilidad especial), entonces el desgaste profesional es súper considerable, porque los profesores y los asistentes de educación aparte de dedicarse a sus propias funciones, para cumplir con su rol fundamental tienen que hacer acciones extras para contactar apoderados después de clases, hacer entrevistas, no sé si en otras escuelas los citan cinco veces al año, acá son veinte; y eso quita tiempo, dejar de hacer otras cosas y eso genera desgaste, genera frustración en otros casos; sumándole a todo esto los problemas propios de un sistema municipalizado, como lo tenemos nosotros, en cuanto a política de gestión administrativa y demás; entonces trabajar en una escuela con gran IVE genera mayor índice de desgaste profesional, y este desgaste es más rápido; por ejemplo si por funcionamiento no más, un profesor en condiciones medianamente normales o un asistente en condiciones medianamente normales de realidad se desgasta en octubre, acá ya en agosto o julio, los profesores ya están tensos tanto como los asistentes; y, todos los problemas administrativos y de interacción social que se producen producto de la problemática que se asocia a trabajar con estos niños, profesores agotados y estresados tienen mayor problemática entre ellos, desacuerdos y otro tipo de cosas.

P.- ¿Cuánto es la matricula acá?

R.- 306 a 310 parece

P.- ¿La capacidad del colegio, da para una mayor matricula?

R.- Si como 100 alumnos más

P.- ¿Existen estudiantes a los que se les deba suministrar calmantes como ritalin?

R.- No, ya no tantos, como 10 o 15; pero hay de todo tipo, como medicamentos como física como también de salud mental, deben ser unos 10 lo que pasa es que ahora la automedicación, pero están recetados unos 8 por hiperactividad.

P.- Hemos llegado al final y junto con agradecer consulto **¿Desea agregar algo más a esta conversación?**

R.- No..., gracias ojalá les sirva.

P.- Muchas gracias y buenas tardes.

ENTREVISTA ESCUELA N° 5 (Solo niñas; tamaño mediana; NSE medio)

Conversación con Asistente de la Educación, mujer, quien oficia como Inspectora de Patio y que además cumple labores en las salas de primer ciclo.

P.- Buenos días, junto con agradecer vuestra disposición para ser entrevistada y registrar esta conversación en grabadora, y reiterando nuestro compromiso con el anonimato de Ud., el colegio y los estudiantes, comienzo consultando acerca de **¿Qué es lo que más le llama la atención de los noticieros nacionales?**

R.- La violencia, yo no veo el Chilevisión por lo mismo; me impacta mucho el abuso de los niños, de los adultos con los niños; también los jóvenes están muy violentos entre ellos a veces hasta con los profesores, creo que eso viene de la casa, últimamente los apoderados han sido muy agresivos, tanto con sus hijos, como con los profesores; pienso que a muchos establecimientos no les dan las herramientas; en ese sentido, los establecimientos públicos estamos llenos de recursos, pero muchas veces se nos escapa de la disciplina; porque nosotros no tenemos derecho a hablarles fuerte a los alumnos, a ponerles límites por ejemplo, si un niño llega con ropa de color uno no les puede llamar la atención, hay algunos que uno sabe que es porque los padres no tienen con que comprarle más camisas o más pantalones para poder lavarlos, pero otros lo hacen porque quieren y vuelven a hacerlo, y no puedo ir a sus casas pues sus padres no están y no saben cómo vienen en la mañana, yo creo que ni los miran antes de salir de la casa.

P.- **¿Observa usted violencia de los adultos en el país?**

R.- Si, los casos de parricidio me impacta mucho, cuando han denunciado a veces igual les dan muerte; también me impacto mucho el caso del profesor de 50 años que se contactaba por internet con niñas y las seducía; creo que la sociedad de hoy da mucha pena, en todo ámbito, abusos de parte hasta de curas con niños; también me impacta mucho la injusticia por el abuso de poder, en todo sentido, por ejemplo, ayer veía una noticia de unos departamentos que entregaron en pésimas condiciones, y la gente los recibió igual porque no tienen donde ir a vivir, y con niños, no tenían ni agua ni luz ni baño, dicen que lo vamos a remediar, y estando los medios, entonces la injusticia que se produce con el que tiene menos; bueno pero hay gente que le gusta eso, nosotros lo de la clase media nos gusta surgir y a veces se nos cierran

puertas, porque nadie escucha, a uno la degradan; el no ser escuchada, el golpear puertas y nadie dice nada, tiene que venir alguien o un medio publicitario, radio o televisión, como para que la gente reaccione, o se tomen medidas y eso no tendría que ser; hay mucha injusticia en los hospitales, como no tienen plata para ir particular, tienen que esperar a veces meses para que los atiendan, esas cosas no deberían pasar ni menos en un país que se dice que está en vías de desarrollo total.

P.- Respecto a nuestra comuna y el barrio de la escuela, **¿Qué es lo que Ud, observa**

R.- Si hacemos un análisis de 10 años atrás como eran los apoderados y los niños hay una diferencia enorme; al apoderado de hace 10 años estaba comprometido con la educación de los niños, hoy en día el apoderado está más agresivo; esa agresividad la demuestran las niñas también porque ven a la mamá, la mamá llega aquí agresiva como que prácticamente fuéramos empleadas de ella, no hay un respeto, antiguamente era el maestro, era el profesor, se le respetaba, ahora no, ni siquiera se dan el trabajo de venir a saber por su hija o de revisar la agenda, porque es una manera de comunicación entre el colegio y el apoderado, y ellos no son capaces de revisar a veces 2ª y 3ª citación, ni siquiera viene firmada, no tienen compromiso; también creo que falta un poco más preocuparse por el medio ambiente, Valparaíso está muy despreocupado, no está adecuada como debiera, el medio ambiente, la suciedad, siendo que es una zona turística, donde la gente le gustaría estar, hay de todo pero se despretege en ese sentido, mucha gente en los barrios, en los cerros donde no debería estar, hay poca fiscalización en ese sentido

P.- Comento del siguiente caso mostrado en los noticieros nacionales de ayer, una persona entra a una farmacia con el fin de comprar un remedio de \$ 1.000 y sale con una bolsa con remedios por \$10.000, **¿Considera ud, que esa situación, calificada como abuso por el noticiero, está relacionado con otras expresiones de violencias más físicas o psicológicas?**

R.- Yo creo que depende de la persona, en mi caso voy a buscar lo preciso, aunque me ofrezcan otra cosa, si la persona es débil por supuesto que va a ser violentada.

P.- También en las noticias de ayer mostraron las multas que les cobraron a unos empresarios por fraude que perjudican a los trabajadores que obligadamente cotizan en las AFP **¿Considera usted que estas actitudes están relacionadas con las agresiones entre los estudiantes y por qué?**

R.- Yo creo que sí, influyen, porque los niños dicen que si los grandes lo hacen ¿porque ellos no? Se forma un desorden en la sociedad, ven que los grandes están robando, que hacen sin verguenzas y dicen ¿porque no lo hago yo?

P.- Volvamos a nuestra comuna, la escuela del lado tiene una fachada muy bonita, pero la ciudad está llena de graffitis **¿Cómo considera el tema de los rayados que ensucian las paredes?**

R.- Yo lo veo como una expresión de vandalismo, no lo veo como arte; por ejemplo lo que hicieron en el metro de Valparaíso, esa es una agresión a la propiedad; pero también hay unos

grafitis preciosos, a lo mejor es una manera de rebelarse de desahogarse, deberían haber espacios para ellos.

P.- Cuando las niñas salen de la Escuela, **¿Existe algún tipo de precaución policial de parte del colegio, para que no haya agresión aquí afuera en la calle?**

R.- Aquí las niñas más chicas son retiradas por sus apoderados; las más grandes son autorizadas por sus padres para irse sola; nosotras estamos en la puerta del colegio y conocemos a los apoderados; a veces si viene un desconocido le decimos ud. No es apoderado, ni suplente; nos dan la explicación que la mamá les pidió por favor retiraran a la chica, en ese caso se les pide el carnet de identidad y se hacen pasar a inspección.

P.- Esas medidas se toman **¿Por qué en algún momento hubieron situaciones extrañas?**

R.- No, nunca ha sucedido que se pierda alguna niña, es solo prevención; acá no es tan peligroso, yo tengo hijas adolescentes que por sus salidas y podrían ver eso, pero no es algo que de constantemente, son casos aislados.

P.- Entonces usted afirma que, **¿Es tranquilo el barrio donde se encuentra la escuela?**

R.- Si, comparado con otras escuelas que están en los cerros; aquí en general el ambiente es como se dice una taza de leche, por lo que sabemos por otras colegas que trabajan en escuelas de los cerros, ellas han tenido que enfrentar peleas hasta con cartoneras, han sido agredidas y golpeadas, aquí nada hasta el momento.

P.- Respecto a lo que sucede en los recreos de esta Escuela, **¿Existen situaciones de agresiones entre las niñas y cuáles son?**

R.- Si, las más grandes casi siempre de sexto a octavo básico, casi siempre; porque me quito el pololo y cosas así.

P.- **¿Esas peleas son verbales o físicas?**

R.- Las niñas más grandes están en un proceso de cambio, es normal que pase eso, en cualquier colegio lo va a encontrar hasta en uno particular.

P.- **¿Cómo se expresa en las niñas esos cambios?**

R.- Como de rebeldía, contestan mal, por ejemplo no le correspondía venir con buzo y se les pregunta porque vinieron así y contesta porque sí, porque tenía frío, pero de agresiones no; a veces se les sale un garabato y si una las escuchas dicen disculpe tía; aquí no se permiten los garabatos.

P.- **¿Observa usted agresión física entre ellas?**

R.- No, solamente cosas casuales; que chocaron o una cayó arriba de la otra porque iban corriendo, pero no que peleen; pero creo que los chiquillos están muy alejados de los valores, pero no se les puede culpar a ellos, porque detrás de eso tiene que haber un pilar, una base, si los niños no tuvieron esa base, no se controlan; además tiene tanto acceso a drogas y alcohol,

entonces cuando ingieren tanto la mente no controla nada, no reacciona, no dice ya basta arreglemos esto no, lo que hace es cortar despejar al otro, que ya no moleste;

P.- Con las niñas con problemas de obesidad, **¿las aíslan, las molestan?**

R.- No, y cuando se percibe algún rastro se toma precaución y medidas; por ejemplo si se escucha a una niña decirle chancha guatona a otra, se citan a los dos apoderados y se conversa con las niñas, pero no hay muchos casos, son excepcionales; ahora las más pequeñas son las que tienen tendencia a reírse de la otra, pero no tan fuerte, como por ejemplo ya estoy comiendo, pero ellas se ríen no más, están acostumbradas, de la más flaquita también tienden a reírse, pero solo son las más pequeñas.

P.- **¿Qué haría usted si se presentará el caso de niña con actitudes lésbicas?**

R.- Se habla con la psicóloga, pero no actitudes que merezcan llamar la atención. No se nos ha presentado el caso y si apareciera aquí hay bastante orientación como para que lo trataran como normal o natural.

P.- **¿Cómo reaccionan las alumnas en los casos de alumnas de color? ¿Existen en esta escuela?**

R.- Si hay varias y son muy bien acogidas, por ejemplo hay unas colombianas, muy buenas para bailar, y como las de aquí quieren aprender a bailar así, se llevan bien.

P.- Con respecto al manual de convivencia **¿Ustedes los inspectores de patio lo conocen?**

R.- Si, tenemos manual.

P.- **¿Fue elaborado con participación de ustedes?**

R.- Lo hizo la gente que está en esto, inspectora general, profesores, pero si nos dieron participación, nosotros hicimos sugerencias.

P.-En resumen, **¿Usted mayoritariamente no detecta agresiones ni violencia en los recreos de esta escuela?**

R.- No, pero si hay una diferencia de cómo eran las niñas antes, eran más tranquilas más calmadas, ahora están más inquietas; bueno el ritmo ahora es todo más acelerado.

P.-Entonces, si la situación se agravara. **¿Qué haría usted si se presentará una situación violencia física durante los recreos?**

R.- En el caso mío, mi intervención sería de contención, separarlas y ver primero la que está más afectada, conversar, esperar a que se calme, porque uno no puede conversar con ellas si están alteradas, muchas veces son rabietas; una vez calmadas ahí se empieza a conversar con ellas, a preguntarles que paso, los consejos, decirles que a los compañeras no se les debe golpear, preguntar ¿cuál fue la molestia?, que le hiciste tú, empezamos un dialogo y después se involucra a la otra niña, para aclarar la situación y luego buscar la mejor salida, las

disculpas y lo hacen sobre todo las más grandes de 7° y 8°, pero sucede muy pocas veces en el año, este año ha sido tranquilo.

P.-, ¿Actúan frente a la agresión verbal? ¿Cuándo hay garabatos?

R.- Si, se actúa de la misma forma, se les lleva al contexto de por qué tienen que ser groseras con la compañera; hay niñas que no conocen otro idioma que ese y ahí uno va con el consejo que no tienen que decir garabatos, que hay otra forma de comunicarse, porque con la grosería ellas quieren ofender a la otra; pero acá aún es poco frecuente la ofensa verbal.

P.- ¿Cuál es el recreo más inquieto y que día?

R.- El del almuerzo, porque es más largo, el día no creo que influya; les tenemos hábitos a esa hora, ellas almuerzan en su sala y después tienen que desocuparla para ventilarla; el recreo es de 13.20 hrs. Hasta las 14.05 hrs., ahí repasamos hábitos porque tienen que almorzar, usando individual, dejar limpio, cepillarse los dientes, a veces juntan los bancos y conversan mientras almuerzan, lo que si hay que apurarlas y controlarlas, son niñas.

P.- Usted ha señalado que una forma de enfrentar los pocos conflictos en esta escuela es de conversar, de acogida, de reencuentro, **¿Qué aspectos debiera contemplar un programa de capacitación que les pudiera servir a los inspectores de patio, para hacer mejor su trabajo?**

R.- Creo que una capacitación de convivencia escolar, como para saber cómo actuar en distintos casos, como acercarse más a ellas, la parte psicológica, porque cuando la situación es muy grave uno también está expuesta a que la agredan; primero uno tiene que contener y ahí se necesita psicología, uno no puede ir con rabia a decirles mira lo que estás haciendo, uno no llega a nada con eso, y uno tiende a hacer eso cuando esta enrabada, uno tiende a manifestarse de esa manera cuando ve algo que no le resulta, pero no, uno tiene que contener, de lo contrario sería aumentar el conflicto, entonces para eso tenemos que tener una capacidad, tenemos que tener una herramienta de convencimiento.

P.-Ahora bien **¿Cuál es el aporte que entregan las inspectoras de patio en este ambiente de los recreos, en que mayoritariamente no se observarán manifestaciones agresivas entre las estudiantes?**

P.- En mi caso yo creo que soy como mama, la parte maternal; cuando yo estoy con permiso o licencia, al otro día me dicen que bueno que llego o la eche de menos, ahí uno se da cuenta de que les hiciste falta; es fundamental en nuestro trabajo la entrega, el cariño que uno les da; algunas viven con las abuelas o las mamás trabajan entonces pasan mucho más tiempo con nosotras, y lo hacen, por eso no hay peleas; si hay algún problema lo hablamos, yo las abrazo; yo les digo niñas somos como una familia debemos querernos y respetarnos; ellas sienten el cariño que uno les transmite, estar pendiente de si les falta algo; por ejemplo me acerco y le digo ¿cuántas blusas tienes?, y les paso de las que tenemos acá, al otro día llegan contentas y

dicen mire tía que me veo bonita; se nota también en que nos visitan las ex alumnas y nos hablan de la diferencia de esta escuela con un liceo.

P.- Hemos llegado al final de esta primera parte, **¿Quiere agregar algo más en este tema de las inspectoras en los recreos?**

R.- Nosotras tenemos una gran responsabilidad, estamos a cargo de la disciplina, atención de los alumnos en caso de accidente, administración de la asistencia, por lo tanto requerimos una mejor capacitación; no que cualquier persona llegue como asistente de la educación, uno tiene que saber cómo actuar y para eso tenemos que tener una capacitación; tenemos que estar atentos a estas circunstancias que suceden y la vulnerabilidad que se vive en el sector en los colegios; entonces tenemos que tener una capacitación de convivencia, psicológica, donde te digan estas son las herramientas, esto es lo que tienes que hacer en caso de, para llegar a la alumna.

P.- Muchas gracias

Entrevista Escuela N° 5. Segunda Parte

P.- Buenas tardes, quisiera consultar si tiene alguna opinión o algún comentario con respecto a la primera entrevista.

R.- Ante la entrevista que Ud. Nos hizo para ver más que nada de la convivencia de nuestros alumnas, la encontré muy fructífera, muy buena, muy enriquecedora, pero lo que en corrección solamente tengo idea de, no de ortografía, si no que de ideas.

P.- ¿De redacción o de nuevas ideas?

R.- De redacción nada más y que ya fueron corregidas hasta el momento, sigo manteniendo la misma postura.

P.- Bien registraremos su observación; en relación a que nos quedaron algunos temas para conversar, lo primero es solicitar que se retrotraiga a su paso por la educación básica cuando era niña, **¿Que significaba para usted el recreo?**

R.- Para mí el recreo cuando yo asistía a mi escuelita, era de barrio siempre buscaban lo más cerca posible los papás, era el momento de compartir con mis compañeras, porque en la sala de clases no se podía, teníamos un respeto absoluto, entonces en la sala de clases nosotros nos dedicábamos solamente a estar atentos a lo que nos decía la profesora; además existía un lazo muy sanguíneo de relación con la profesora jefe, porque manteníamos a la profesora jefe durante mucho tiempo, muchas horas con nosotros entonces se producía un lazo muy afectivo, y por lo tanto compartíamos mucho; entonces en los recreos para nosotros era un momento de esparcimiento, de compartir, de hablar, de copuchar, de reírnos con nuestros compañeros o compañeras, si era mixto, en mi caso eran solamente niñas.

P.- De acuerdo a esa experiencia de vida que usted tiene y también de lo que observa en la actualidad y del posible futuro de las niñas de esta escuela, **¿Cuáles son los aspectos más importantes que debiera enseñar esta escuela básica?**

R.- Yo creo que lo más importante es el saber implantarle a las chiquillas de esta nueva era que es difícil por las tantas comunicaciones que tiene virtuales, compartir en forma de cercanía, de dialogar con el otro, no aislarse con tanta tecnología; eso yo creo que en los colegios les hace falta que se hagan instancias de orientación, pero de vínculos con el otro, de mirarse, de conversar, de decirse, de llevar ideas; pero en forma más cercana, no tantas cosas virtuales porque yo creo que conversan mucho pero en forma virtual; en nuestra escuela como somos todavía muy básico tenemos hasta 8º, se ve más compartir, comparten más, los tenemos el sector de la biblioteca donde van a compartir con juegos, que se yo; pero si usted me lleva al otro ámbito donde está la enseñanza media, yo veo que los chiquillos están más aislados, entonces sería muy bueno profundizar de la básica hacia arriba, el saber compartir, en que interactúen mucho más, como de una forma más personal que tanta tecnología.

P.- Si estuviéramos en la situación ideal que usted como asistente de la educación contara con todos los implementos para hacer un recreo entretenido, **¿Cuál cree que es el rol del inspector de patio, en dichos recreos entretenidos?**

R.- Bueno, cumpliríamos un rol bien importante, donde las niñas realmente ocupen todos los elementos en buena forma, porque también como la poca cultura, la poca costumbre de tener tanto elemento, tienden a lo mejor a destruirlo, no a destruirlo, sino, a no darle el uso que corresponde; pero el rol de nosotros no es vigilarlas, como si estuviéramos vigilando en un reformatorio no, el rol de nosotros es compartir con ellas, enseñarles, darles el ejemplo, decirles juguemos a esto, ¿qué te parece? Ampliar lo que es disciplina porque hay momentos que si se pueden dar conflictos de algún problema de violencia en el sentido de disgusto, poco dialogo entre ellas, entonces son hartas cosas, las antenas de los asistentes de educación tienen que estar muy atentas a todo, compartir con las niñas, interactuar con ellas y a la vez implantar una disciplina porque somos nosotros los encargados de mantener la disciplina en el patio.

P.- **¿Se siente Usted formando a las niñas cuando está en el patio con ellas?**

R.- Si, trato de dar una imagen para que ellas vean de que se pueden hacer las cosas que uno dice y sobretodo ser consecuente con lo que uno dice; si les digo chiquillas no resolvamos los problemas a empujones o gritando, yo no puedo después ir con mi compañera a increparla o levantarle la voz, yo tengo que dar un buen ejemplo, siento por mi parte que trato de dar un buen ejemplo.

P.- **¿Cuál sería el valor más rescatable, más importante, más significativo que usted promovería en los recreos?**

R.- Para mí es el valor del respeto, las chiquillas aquí tienen que saber respetar y mantener ese respeto, uno tiene que hacer un trabajo para que las chiquillas alcancen a tener esa imagen

de uno y mantener una disciplina y a la vez con cariño con ellos, darles el cariño que a veces ellas no lo tienen.

P.- Agradecemos mucho su aporte; **¿quisiera usted agregar algo más?**

R.- Le agradecería mucho que nos hiciera llegar los resultados, porque todo lo que nos sirva como para mejorar la convivencia de nuestras niñas es muy bien apreciado, así es que gracias a usted.

ENTREVISTA ESCUELA N° 5 (Solo niñas; tamaño mediana; NSE medio)

Conversación con Asistente de la Educación, mujer, quien oficia como Inspectora de Patio y que además cumple labores en las salas de primer ciclo.

P.- Buenos días, junto con agradecer vuestra disposición para ser entrevistada y registrar esta conversación en grabadora, y reiterando nuestro compromiso con el anonimato de Ud., el colegio y los estudiantes, comienzo consultando acerca de **¿Qué es lo que más le llama la atención de los noticieros nacionales?**

R.- La violencia, yo no veo el Chilevisión por lo mismo; me impacta mucho el abuso de los niños, de los adultos con los niños; también los jóvenes están muy violentos entre ellos a veces hasta con los profesores, creo que eso viene de la casa, últimamente los apoderados han sido muy agresivos, tanto con sus hijos, como con los profesores; pienso que a muchos establecimientos no les dan las herramientas; en ese sentido, los establecimientos públicos estamos llenos de recursos, pero muchas veces se nos escapa de la disciplina; porque nosotros no tenemos derecho a hablarles fuerte a los alumnos, a ponerles límites por ejemplo, si un niño llega con ropa de color uno no les puede llamar la atención, hay algunos que uno sabe que es porque los padres no tienen con que comprarle más camisas o más pantalones para poder lavarlos, pero otros lo hacen porque quieren y vuelven a hacerlo, y no puedo ir a sus casas pues sus padres no están y no saben cómo vienen en la mañana, yo creo que ni los miran antes de salir de la casa.

P.- **¿Observa usted violencia de los adultos en el país?**

R.- Si, los casos de parricidio me impacta mucho, cuando han denunciado a veces igual les dan muerte; también me impacta mucho el caso del profesor de 50 años que se contactaba por internet con niñas y las seducía; creo que la sociedad de hoy da mucha pena, en todo ámbito, abusos de parte hasta de curas con niños; también me impacta mucho la injusticia por el abuso de poder, en todo sentido, por ejemplo, ayer veía una noticia de unos departamentos que entregaron en pésimas condiciones, y la gente los recibió igual porque no tienen donde ir a vivir, y con niños, no tenían ni agua ni luz ni baño, dicen que lo vamos a remediar, y estando los medios, entonces la injusticia que se produce con el que tiene menos; bueno pero hay gente que le gusta eso, nosotros lo de la clase media nos gusta surgir y a veces se nos cierran puertas, porque nadie escucha, a uno la degradan; el no ser escuchada, el golpear puertas y nadie dice nada, tiene que venir alguien o un medio publicitario, radio o televisión, como para que la gente reaccione, o se tomen medidas y eso no tendría que ser; hay mucha injusticia en

los hospitales, como no tienen plata para ir particular, tienen que esperar a veces meses para que los atiendan, esas cosas no deberían pasar ni menos en un país que se dice que está en vías de desarrollo total.

P.- Respecto a nuestra comuna y el barrio de la escuela, **¿Qué es lo que Ud, observa**

R.- Si hacemos un análisis de 10 años atrás como eran los apoderados y los niños hay una diferencia enorme; al apoderado de hace 10 años estaba comprometido con la educación de los niños, hoy en día el apoderado está más agresivo; esa agresividad la demuestran las niñas también porque ven a la mama, la mama llega aquí agresiva como que prácticamente fuéramos empleadas de ella, no hay un respeto, antiguamente era el maestro, era el profesor, se le respetaba, ahora no, ni siquiera se dan el trabajo de venir a saber por su hija o de revisar la agenda, porque es una manera de comunicación entre el colegio y el apoderado, y ellos no son capaces de revisar a veces 2ª y 3ª citación, ni siquiera viene firmada, no tienen compromiso; también creo que falta un poco más preocuparse por el medio ambiente, Valparaíso está muy despreocupado, no está adecuada como debiera, el medio ambiente, la suciedad, siendo que es una zona turística, donde la gente le gustaría estar, hay de todo pero se despretege en ese sentido, mucha gente en los barrios, en los cerros donde no debería estar, hay poca fiscalización en ese sentido

P.- Comento del siguiente caso mostrado en los noticieros nacionales de ayer, una persona entra a una farmacia con el fin de comprar un remedio de \$ 1.000 y sale con una bolsa con remedios por \$10.000, **¿Considera usted, que esa situación, calificada como abuso por el noticiero, está relacionado con otras expresiones de violencias mas físicas o psicológicas?**

R.- Yo creo que depende de la persona, en mi caso voy a buscar lo preciso, aunque me ofrezcan otra cosa, si la persona es débil por supuesto que va a ser violentada.

P.- También en las noticias de ayer mostraron las multas que les cobraron a unos empresarios por fraude que perjudican a los trabajadores que obligadamente cotizan en las AFP **¿Considera usted que estas actitudes están relacionadas con las agresiones entre los estudiantes y porqué?**

R.- Yo creo que sí, influyen, porque los niños dicen que si los grandes lo hacen ¿porque ellos no? Se forma un desorden en la sociedad, ven que los grandes están robando, que hacen sinvergüenzas y dicen ¿porque no lo hago yo?

P.- Volvamos a nuestra comuna, la escuela del lado tiene una fachada muy bonita, pero la ciudad está llena de graffitis **¿Cómo considera el tema de los rayados que ensucian las paredes?**

R.- Yo lo veo como una expresión de vandalismo, no lo veo como arte; por ejemplo lo que hicieron en el metro de Valparaíso, esa es una agresión a la propiedad; pero también hay unos graffitis preciosos, a lo mejor es una manera de rebelarse de desahogarse, deberían haber espacios para ellos.

P.- Cuando las niñas salen de la Escuela, **¿Existe algún tipo de precaución policial de parte del colegio, para que no haya agresión aquí afuera en la calle?**

R.- Aquí las niñas más chicas son retiradas por sus apoderados; las más grandes son autorizadas por sus padres para irse sola; nosotras estamos en la puerta del colegio y conocemos a los apoderados; a veces si viene un desconocido le decimos ud. No es apoderado, ni suplente; nos dan la explicación que la mamá les pidió por favor retiraran a la chica, en ese caso se les pide el carnet de identidad y se hacen pasar a inspección.

P.- Esas medidas se toman **¿Por qué en algún momento hubieron situaciones extrañas?**

R.- No, nunca ha sucedido que se pierda alguna niña, es solo prevención; acá no es tan peligroso, yo tengo hijas adolescentes que por sus salidas y podrían ver eso, pero no es algo que de constantemente, son casos aislados.

P.- Entonces usted afirma que, **¿Es tranquilo el barrio donde se encuentra la escuela?**

R.- Si, comparado con otras escuelas que están en los cerros; aquí en general el ambiente es como se dice una taza de leche, por lo que sabemos por otras colegas que trabajan en escuelas de los cerros, ellas han tenido que enfrentar peleas hasta con cartoneras, han sido agredidas y golpeadas, aquí nada hasta el momento.

P.- Respecto a lo que sucede en los recreos de esta Escuela, **¿Existen situaciones de agresiones entre las niñas y cuáles son?**

R.- Si, las más grandes casi siempre de sexto a octavo básico, casi siempre; porque me quito el pololo y cosas así.

P.- **¿Esas peleas son verbales o físicas?**

R.- Las niñas más grandes están en un proceso de cambio, es normal que pase eso, en cualquier colegio lo va a encontrar hasta en uno particular.

P.- **¿Cómo se expresa en las niñas esos cambios?**

R.- Como de rebeldía, contestan mal, por ejemplo no le correspondía venir con buzo y se les pregunta porque vinieron así y contesta porque si, porque tenía frío, pero de agresiones no; a veces se les sale un garabato y si una las escuchas dicen disculpe tía; aquí no se permiten los garabatos.

P.- **¿Observa usted agresión física entre ellas?**

R.- No, solamente cosas casuales; que chocaron o una cayó arriba de la otra porque iban corriendo, pero no que peleen; pero creo que los chiquillos están muy alejados de los valores, pero no se les puede culpar a ellos, porque detrás de eso tiene que haber un pilar, una base, si los niños no tuvieron esa base, no se controlan; además tiene tanto acceso a drogas y alcohol, entonces cuando ingieren tanto la mente no controla nada, no reacciona, no dice ya basta arreglemos esto no, lo que hace es cortar despejar al otro, que ya no moleste;

P.- Con las niñas con problemas de obesidad, **¿las aíslan, las molestan?**

R.- No, y cuando se percibe algún rastro se toma precaución y medidas; por ejemplo si se escucha a una niña decirle chancha guatona a otra, se citan a los dos apoderados y se conversa con las niñas, pero no hay muchos casos, son excepcionales; ahora las más pequeñas son las que tienen tendencia a reírse de la otra, pero no tan fuerte, como por ejemplo ya estoy comiendo, pero ellas se ríen no más, están acostumbradas, de la más flaquita también tienden a reírse, pero solo son las más pequeñas.

P.- **¿Qué haría usted si se presentará el caso de niña con actitudes lésbicas?**

R.- Se habla con la psicóloga, pero no actitudes que merezcan llamar la atención. No se nos ha presentado el caso y si apareciera aquí hay bastante orientación como para que lo trataran como normal o natural.

P.- **¿Cómo reaccionan las alumnas en los casos de alumnas de color? ¿Existen en esta escuela?**

R.- Si hay varias y son muy bien acogidas, por ejemplo hay unas colombianas, muy buenas para bailar, y como las de aquí quieren aprender a bailar así, se llevan bien.

P.- Con respecto al manual de convivencia **¿Ustedes los inspectores de patio lo conocen?**

R.- Si, tenemos manual.

P.- **¿Fue elaborado con participación de ustedes?**

R.- Lo hizo la gente que está en esto, inspectora general, profesores, pero si nos dieron participación, nosotros hicimos sugerencias.

P.-En resumen, **¿Usted mayoritariamente no detecta agresiones ni violencia en los recreos de esta escuela?**

R.- No, pero si hay una diferencia de cómo eran las niñas antes, eran más tranquilas más calmadas, ahora están más inquietas; bueno el ritmo ahora es todo más acelerado.

P.-Entonces, si la situación se agravara. **¿Qué haría usted si se presentará una situación violencia física durante los recreos?**

R.- En el caso mío, mi intervención sería de contención, separarlas y ver primero la que está más afectada, conversar, esperar a que se calme, porque uno no puede conversar con ellas si están alteradas, muchas veces son rabietas; una vez calmadas ahí se empieza a conversar con ellas, a preguntarles que paso, los consejos, decirles que a los compañeras no se les debe golpear, preguntar ¿cuál fue la molestia?, que le hiciste tú, empezamos un dialogo y después se involucra a la otra niña, para aclarar la situación y luego buscar la mejor salida, las disculpas y lo hacen sobre todo las más grandes de 7° y 8°, pero sucede muy pocas veces en el año, este año ha sido tranquilo.

P.-, **¿Actúan frente a la agresión verbal? ¿Cuándo hay garabatos?**

R.- Si, se actúa de la misma forma, se les lleva al contexto de por qué tienen que ser groseras con la compañera; hay niñas que no conocen otro idioma que ese y ahí uno va con el consejo que no tienen que decir garabatos, que hay otra forma de comunicarse, porque con la grosería ellas quieren ofender a la otra; pero acá aún es poco frecuente la ofensa verbal.

P.- ¿Cuál es el recreo más inquieto y que día?

R.- El del almuerzo, porque es más largo, el día no creo que influya; les tenemos hábitos a esa hora, ellas almuerzan en su sala y después tienen que desocuparla para ventilarla; el recreo es de 13.20 hrs. Hasta las 14.05 hrs., ahí repasamos hábitos porque tienen que almorzar, usando individual, dejar limpio, cepillarse los dientes, a veces juntan los bancos y conversan mientras almuerzan, lo que si hay que apurarlas y controlarlas, son niñas.

P.- Usted ha señalado que una forma de enfrentar los pocos conflictos en esta escuela es de conversar, de acogida, de reencuentro, **¿Qué aspectos debiera contemplar un programa de capacitación que les pudiera servir a los inspectores de patio, para hacer mejor su trabajo?**

R.- Creo que una capacitación de convivencia escolar, como para saber cómo actuar en distintos casos, como acercarse más a ellas, la parte psicológica, porque cuando la situación es muy grave uno también está expuesto a que la agredan; primero uno tiene que contener y ahí se necesita psicología, uno no puede ir con rabia a decirles mira lo que estás haciendo, uno no llega a nada con eso, y uno tiende a hacer eso cuando esta enrabiada, uno tiende a manifestarse de esa manera cuando ve algo que no le resulta, pero no, uno tiene que contener, de lo contrario sería aumentar el conflicto, entonces para eso tenemos que tener una capacidad, tenemos que tener una herramienta de convencimiento.

P.-Ahora bien **¿Cuál es el aporte que entregan las inspectoras de patio en este ambiente de los recreos, en que mayoritariamente no se observarán manifestaciones agresivas entre las estudiantes?**

P.- En mi caso yo creo que soy como mamá, la parte maternal; cuando yo estoy con permiso o licencia, al otro día me dicen que bueno que llego o la eche de menos, ahí uno se da cuenta de que les hiciste falta; es fundamental en nuestro trabajo la entrega, el cariño que uno les da; algunas viven con las abuelas o las mamás trabajan entonces pasan mucho más tiempo con nosotras, y lo hacen, por eso no hay peleas; si hay algún problema lo hablamos, yo las abrazo; yo les digo niñas somos como una familia debemos querernos y respetarnos; ellas sienten el cariño que uno les transmite, estar pendiente de si les falta algo; por ejemplo me acerco y le digo ¿cuántas blusas tienes?, y les paso de las que tenemos acá, al otro día llegan contentas y dicen mire tía que me veo bonita; se nota también en que nos visitan las ex alumnas y nos hablan de la diferencia de esta escuela con un liceo.

P.- Hemos llegado al final de esta primera parte, **¿Quiere agregar algo más en este tema de las inspectoras en los recreos?**

R.- Nosotras tenemos una gran responsabilidad, estamos a cargo de la disciplina, atención de los alumnos en caso de accidente, administración de la asistencia, por lo tanto requerimos una mejor capacitación; no que cualquier persona llegue como asistente de la educación, uno tiene que saber cómo actuar y para eso tenemos que tener una capacitación; tenemos que estar atentos a estas circunstancias que suceden y la vulnerabilidad que se vive en el sector en los colegios; entonces tenemos que tener una capacitación de convivencia, psicológica, donde te digan estas son las herramientas, esto es lo que tienes que hacer en caso de, para llegar a la alumna.

P.- Muchas gracias

Entrevista Escuela N° 5. Segunda Parte

P.- Buenas tardes, quisiera consultar si tiene alguna opinión o algún comentario con respecto a la primera entrevista.

R.- Ante la entrevista que ud. Nos hizo para ver más que nada de la convivencia de nuestros alumnas, la encontré muy fructífera, muy buena, muy enriquecedora, pero lo que en corrección solamente tengo idea de, no de ortografía, si no que de ideas.

P.- ¿De redacción o de nuevas ideas?

R.- De redacción nada más y que ya fueron corregidas hasta el momento, sigo manteniendo la misma postura.

P.- Bien registraremos su observación; en relación a que nos quedaron algunos temas para conversar, lo primero es solicitar que se retrotraiga a su paso por la educación básica cuando era niña, **¿Que significaba para usted el recreo?**

R.- Para mí el recreo cuando yo asistía a mi escuelita, era de barrio siempre buscaban lo más cerca posible los papás, era el momento de compartir con mis compañeras, porque en la sala de clases no se podía, teníamos un respeto absoluto, entonces en la sala de clases nosotros nos dedicábamos solamente a estar atentos a lo que nos decía la profesora; además existía un lazo muy sanguíneo de relación con la profesora jefe, porque manteníamos a la profesora jefe durante mucho tiempo, muchas horas con nosotros entonces se producía un lazo muy afectivo, y por lo tanto compartíamos mucho; entonces en los recreos para nosotros era un momento de esparcimiento, de compartir, de hablar, de copuchar, de reírnos con nuestros compañeros o compañeras, si era mixto, en mi caso eran solamente niñas.

P.- De acuerdo a esa experiencia de vida que usted tiene y también de lo que observa en la actualidad y del posible futuro de las niñas de esta escuela, **¿Cuáles son los aspectos más importantes que debiera enseñar esta escuela básica?**

R.- Yo creo que lo más importante es el saber implantarle a las chiquillas de esta nueva era que es difícil por las tantas comunicaciones que tiene virtuales, compartir en forma de cercanía, de dialogar con el otro, no aislarse con tanta tecnología; eso yo creo que en los colegios les hace falta que se hagan instancias de orientación, pero de vínculos con el otro, de

mirarse, de conversar, de decirse, de llevar ideas; pero en forma más cercana, no tantas cosas virtuales porque yo creo que conversan mucho pero en forma virtual; en nuestra escuela como somos todavía muy básico tenemos hasta 8º, se ve más compartir, comparten más, los tenemos el sector de la biblioteca donde van a compartir con juegos, que se yo; pero si usted me lleva al otro ámbito donde está la enseñanza media, yo veo que los chiquillos están más aislados, entonces sería muy bueno profundizar de la básica hacia arriba, el saber compartir, en que interactúen mucho más, como de una forma más personal que tanta tecnología.

P.- Si estuviéramos en la situación ideal que usted como asistente de la educación contara con todos los implementos para hacer un recreo entretenido, **¿Cuál cree que es el rol del inspector de patio, en dichos recreos entretenidos?**

R.- Bueno, cumpliríamos un rol bien importante, donde las niñas realmente ocupen todos los elementos en buena forma, porque también como la poca cultura, la poca costumbre de tener tanto elemento, tienden a lo mejor a destruirlo, no a destruirlo, sino, a no darle el uso que corresponde; pero el rol de nosotros no es vigilarlas, como si estuviéramos vigilando en un reformatorio no, el rol de nosotros es compartir con ellas, enseñarles, darles el ejemplo, decirles juguemos a esto, ¿qué te parece? Ampliar lo que es disciplina porque hay momentos que si se pueden dar conflictos de algún problema de violencia en el sentido de disgusto, poco dialogo entre ellas, entonces son hartas cosas, las antenas de los asistentes de educación tienen que estar muy atentas a todo, compartir con las niñas, interactuar con ellas y a la vez implantar una disciplina porque somos nosotros los encargados de mantener la disciplina en el patio.

P.- **¿Se siente Usted formando a las niñas cuando está en el patio con ellas?**

R.- Si, trato de dar una imagen para que ellas vean de que se pueden hacer las cosas que uno dice y sobretodo ser consecuente con lo que uno dice; si les digo chiquillas no resolvamos los problemas a empujones o gritando, yo no puedo después ir con mi compañera a increparla o levantarle la voz, yo tengo que dar un buen ejemplo, siento por mi parte que trato de dar un buen ejemplo.

P.- **¿Cuál sería el valor más rescatable, más importante, más significativo que usted promovería en los recreos?**

R.- Para mí es el valor del respeto, las chiquillas aquí tienen que saber respetar y mantener ese respeto, uno tiene que hacer un trabajo para que las chiquillas alcancen a tener esa imagen de uno y mantener una disciplina y a la vez con cariño con ellos, darles el cariño que a veces ellas no lo tienen.

P.- Agradecemos mucho su aporte; **¿quisiera usted agregar algo más?**

R.- Le agradecería mucho que nos hiciera llegar los resultados, porque todo lo que nos sirva como para mejorar la convivencia de nuestras niñas es muy bien apreciado, así es que gracias a usted.

ENTREVISTA ESCUELA N° 7 (Mixta, tamaño mediano; NSR bajo)

Conversación con Profesor, varón, que oficia como Director de la Escuela.

P.- Muy buenos días, junto con agradecer vuestra disposición para ser entrevistado y registrar esta conversación en grabadora, y reiterando nuestro compromiso con el anonimato de Ud., el colegio y los estudiantes, queremos conversar sobre lo que se ha proyectado para la gestión de los recreos de esta escuela, en particular el rol de los Asistentes de la Educación; pero ante de preguntar aspectos específicos debo consultar **¿Cuáles son las noticias nacionales que a usted más le impactan?**

R.- Lo de la Reforma; estamos a la deriva, expectantes de lo que se va a resolver, si bien es cierto se quiere instaurar eso va a incidir en varios cambios y nos deja preocupados a los que trabajamos en educación, porque no sabemos los lineamientos finales, entonces hay un contexto de incertidumbre.

P.- Además del debate sobre la Reforma, **¿Existen otros aspectos de las noticias que le impacten?**

R.- Lo que más me preocupa es como está la sociedad, consumista, en la cual todos están enfocados en logros inmediatos; también me impacta el contexto de la vulnerabilidad a raíz de las diferencias sociales y nosotros como administradores municipales estamos atendiendo a un nicho de mucha vulnerabilidad, muchas veces no tenemos las competencias como para atenderlos por el índice de vulnerabilidad; nuestro colegio tiene también como misión atender a niños con necesidades educativas especiales, entonces tenemos los dos ámbitos, cursos de general básica de 1° a 8°, y cuatro cursos con niños con déficit intelectual; pero la básica también reúne un gran porcentaje de alumnos con necesidades especiales; eso muchas veces va de la mano con la parte conductual, muchos vienen de hogares (del SENAME), son niños que están con un semi abandono, entonces esos niños traen una tremenda carga, que incide en las salas de clases, en la parte conductual, entonces nos falta un equipo multidisciplinario conformado por especialistas para poder dar un buen servicio.

P.- **¿Otras noticias a nivel país que le impactan más?**

R.- El tema de las bombas que están colocando; es grave y no se le está poniendo atajo y producto de lo mismo de la sociedad que está muy permisiva, no se toman medidas serias con respecto a eso.

P.- Además del terrorismo y otras alteraciones del orden público, **¿existe otro tipo de violencia que le llame la atención?**

R.- Sí, el bullying me impacta porque se está dando en los establecimientos educacionales, por eso toma una inmensa relevancia el poder trabajar estos manuales de convivencia, donde trae especificado como tratar estos casos de bullying que muchas veces afectan a nuestros alumnos.

P.- ¿A qué tipo de agresiones se refiere cuando menciona de bullying?

R.- Agresiones psicológicas y reiteradas, además de las físicas.

P.- ¿Considera que existen situaciones de vulnerabilidad, de sociedad consumista, violencia física y psicológica, también en la comuna y el barrio?

R.- Si, esto es transversal, si bien es cierto nuestra escuela está inserta en un barrio residencial consolidado, pero nuestros alumnos no son de este sector, vienen de distintos cerros; de lugares donde muchos apoderados son narcotraficantes, de personas que están en la cárcel y alumnos que vienen de hogares (del SENAME) donde los padres los han abandonado, o la justicia los ha sacado de esa familia por varias razones, una de ellas violencia intrafamiliar, acoso sexual, entonces estos chicos llegan con un tremendo daño psicológico.

P.- ¿Observa vigilancia policial en el entorno del colegio?

R.- Como el barrio es relativamente tranquilo no tenemos mucha; si bien es cierto trabajamos con redes internas, que nos ayudan mucho con el tema de los apoderados ausentes; que nos vienen a dejar a los niños y nosotros como establecimiento educacional tenemos que educarlos; es por el no cumplimiento de roles, problema de esta sociedad, el rol del padre o de la madre, dejan toda la responsabilidad en nosotros, con esa problemática trabajamos mucho con carabineros; también por falta de personal no tenemos una pareja de carabineros a la entrada o salida de clases.

P.- ¿Lo considera necesario?

R.- Sí, porque aquí se produce muchos delitos conductuales que necesitamos una autoridad, para que los chiquillos sepan que estamos trabajando en comunión.

P.- Estos conflictos que usted señala, ¿Se producen entre estudiantes o entre estudiantes y adultos?

R.- Entre estudiantes, son situaciones emergentes y aisladas, la mayoría de los niños son de calle, donde su código es la violencia; por eso nosotros aquí tenemos el lema de tener un ambiente grato de trabajo, tanto para el personal como de nuestros niños; aquí el tema principal es el amor y el cariño, esto es lo que necesitan los niños, esto es lo que les rompe el esquema, porque están acostumbrados al choque, al garabato a la violencia, aquí tratamos de darle otro carisma, en la mañana cuando llegan el abrazo o el acompañarlos, escucharlos; que es un tema a largo plazo y desgastador; yo asumí la dirección hace siete años, este establecimiento venía con un liderazgo vertical, y eso no es de mi gusto, yo creo en el trabajo en equipo y creo en el buen ambiente; por suerte me encontré con un jefe técnico con la misma forma de trabajar y empezamos a reencantar a nuestros profesores, alumnos, asistentes de la educación, y como lo hacemos con cariño, con coherencia, ha resultado; cuando los vean en el recreo, lo podrán ver en los niños y en los colegas, como se trata a los niños y a los apoderados de parte de los asistentes de educación, es un camino largo, pero se obtienen buenos resultados, hay empatía y es muy distinto hacer las cosas porque te las mandan o hacerlas construyendo.

P.- ¿Cuántos recreos tienen en esta escuela?

R.- Tres momentos de recreos que son de 20 minutos cada uno, 09:50, 11:40 y después viene el recreo largo que es el momento del almuerzo de alumnos y profesores que es de 13:30 a 14:15 hrs.

P.- **¿Salen a recreo todos juntos?**

R.- Si y en el mismo patio.

P.- **¿Cuál es la actitud de los asistentes de la educación, cuando ocurre un conflicto?**

R.- Nosotros tenemos protocolos para eso; este año se conformó la inspectoría general, con una inspectora general que es profesora, y tres asistentes inspectores de patio, y con ellos se estudiaron los protocolos del patio y de la sala de clases.

P.- Dichos protocolos **¿Se encuentran escritos en el manual de convivencia escolar?**

R.- Si

P.- **¿Qué es lo que hace el inspector en caso de conflicto por violencia física?**

R.- Primero los separa, los saca del lugar donde se produjo el conflicto, los trae a la oficina, los atiende la inspectora general; ella sigue su protocolo, que es tener una conversación con los niños, después con la profesora jefe y se analiza en que categoría esta la falta, leve, grave o gravísima, y se cita al apoderado para otra instancia.

P.- En definitiva, **¿Quién califica la falta?**

R.- La inspectora general, en caso de no estar ella viendo el conflicto el asistente contiene y luego informa los hechos a ella.

P.- Si hay un garabato de un niño a otro **¿merece la intervención del asistente, o depende del calibre del garabato?**

R.- Nosotros estamos en una campaña del vocabulario, se le conversa al niño que no debe decir garabatos, que es una escuela, que debe usar otro vocabulario, si esto es reiterativo se conversa con los profesores y se pasa a talleres, estamos trabajando con el psicólogo.

P.- En el caso de los asistentes de la educación, inspectores de patio, **¿tienen experiencia o son nuevos?**

R.- La inspectora general es nueva en el cargo y los asistentes tienen mucha experiencia lo que les permite hacer su trabajo con mucha cordura y soltura; dos de ellos tienen una forma muy cordial de interactuar con los niños, muy cercanos, la otra persona es más severa; ahí se conjugan y las han ubicado en los distintos lugares para que puedan ejercer de mejor forma su labor; ellos se reúnen todos los jueves, analizan lo ocurrido en la semana, toman acuerdos y analizan lo bueno y alguna problemática que haya existido, para mejorarla.

P.-¿Observa usted actitudes pedagógicas en la labor de los asistentes?

R.- A veces se toman medidas y dentro esta la parte pedagógica, hay niños que tienen atrasos reiterativos, inasistencias, otros por su vocabulario, entonces la inspectora general tiene talleres con ellos, donde les pasa videos, trabajan el tema como orientación.

P.-¿Considera usted que entregándoles las herramientas a los inspectores de patio, podrían también realizar esa función pedagógica?

R.- Yo creo que faltaría perfeccionamiento en la parte pedagógica, porque si bien realizan muy bien su labor les faltaría estudio de pedagogía o psicología, ellos tienen solo 4° medio.

P.- ¿Cómo reciben los alumnos esta técnica de trato de acercamiento y acogida por parte de los asistentes inspectores de patio?

R.- Ellos trabajan en equipo, con la cordialidad generan un buen ambiente, los niños lo perciben y lo reflejan.

P.- En algún momento, ¿ha observado usted que los inspectores de patio ayuden en las tareas a los niños?

R.- No; solo están en los recreos y en las instancias de recorrer los pasillos; nos dimos cuenta que habían muchos niños paseando en horas de clases a raíz de sus problemas conductuales; ahora se distribuyeron los periodos y siempre hay alguno de los asistentes, entonces el profesor que tiene algún caso se lo pasa al de turno y él lo trae a la oficina de la inspectora general; se conversa con el niño hasta que se calme, se le manda a buscar las actividades que estaba haciendo o si el niño se da cuenta de su error y está dispuesto a volver a clases a trabajar, tras pedir disculpas pertinentes, eso ha dado excelentes resultados.

P.- ¿Tienen casos de niños con medicamentos como el ritalin?

R.- Sí; una buena cantidad, tenemos todo un protocolo porque los padres no son responsables, no dan los medicamentos, el niño no viene muchas veces en condiciones, entonces hablamos con los padres de la importancia de los medicamentos para que logren el equilibrio para poder estar en la sala de clases; tenemos un documento en el que ellos nos autorizan a dejar los medicamentos acá y nosotros suministrar en el horario que estipule el médico.

P.- Durante los recreos los asistentes inspectores de patio, ¿Solo se dedican a observar y separar si es necesario?

R.- Aparte de eso ellos conversan y comparten con los niños, les tenemos varias cosas para que sea un recreo entretenido, unos juegan a la pelota, otras a la cuerda, ping pon, taca taca.

P.- Cuando se decide incorporar juegos, ¿Lo hace pensando en que así están más controlados o para que aprendan otra disciplina o juegos?

R.- Las dos cosas, además de reforzar valores, como trabajo en equipo, compartir, respetarse.

P.- Considera usted que en esta dinámica señalada de reforzar valores, **¿ayudan los inspectores de patio?**

R.- El trabajo de ellos es esencial, tienen mucha llegada con los alumnos, van educando en el patio, independiente que no tengan la preparación académica.

P.- **¿Qué cosas se deberían hacer, para que ellos pudieran desempeñarse mejor en esta labor?**

R.- Mayor perfeccionamiento, que los vaya enriqueciendo; en el sentido de talleres o a través de cursos con currícula más establecidos; o sea, una especie de carrera técnica para que los profesionalice más; ahora esto de los recreos entretenidos está dentro de los planes de mejora de cada establecimiento, dentro de la ley SEP y se hace con toda la comunidad educativa.

P.- De existir niños con rasgos afeminados o niñas con características lésbicas, **¿Qué sucede con el resto de los estudiantes?**

R.- En estos momentos no, hace 2 años sí, pero no hubo problemas de discriminación, estos niños son muy inclusivos, incluso tenemos dos casos de niñas embarazadas.

P.- **¿También con niños con problemas de obesidad?**

R.- No, no los molesta y no hay tantos casos.

P.- **¿Tienen niños de color o extranjeros?**

R.- No

P.- **¿Desea agregar algo con respecto a lo tratado en esta parte, pues volveremos para profundizar algunos temas?**

R.- No, muchas gracias.

ENTREVISTA ESCUELA N° 7. Segunda Parte

P.- Buenas tardes Director, bueno usted ya leyó la primera entrevista y estamos en la segunda conversación, de acuerdo a lo leído, **¿habría que agregar o quitar algo?**

R.- Sí; me parece que al hablar de redes externas que utilizamos nosotros como carabineros, me parece que sale señalado como si fuera red interna, entonces que quede la corrección de que es una red externa.

P.- Queda registrada su observación; ahora bien quisiera llevar a su infancia, cuando estudiaba en la enseñanza básica, **¿Que significaba para usted y qué recuerdos tiene de los recreos?**

R.- Como una instancia de esparcimiento, no es cierto; en el cual yo me encontraba con mis compañeros, para poder salir un poco de lo que era el ámbito educacional y distraernos en distintos juegos, más que nada eso me acuerdo yo, lo pasábamos muy bien, es como un recuerdo muy grato.

P.- Ahora bien, volviendo a la Escuela y lo que sucede durante los recreos, **¿Los niños y las niñas que hacen, actividades distintas o son las mismas?**

R.- Los varones por lo general siempre aquí en la escuela utilizan el patio para practicar fútbol; las niñas como que se juntan en otros lugares a jugar juegos apegados a su género, nosotros les hemos dibujado en varias partes del establecimiento luches, también otro juego que en estos momentos no recuerdo el nombre, pero es de saltos también; también para la parte de los varones compramos tacataca este año; entonces como que están diferenciados ciertos juegos, por genero ya sea hombres o mujeres.

P.- Continuado con los recreos, **¿Cuáles son los que presentan más dificultad, en cuanto a día y horario? ¿Existen algunos más conflictivos?**

R.- El recreo que más requiere atención es el recreo largo que le llamamos nosotros, el del almuerzo, eso es por lo extenso del recreo, no importa el día; quizás por lo extenso es de las 13:30 hrs. A 14:15 hrs., quizás los días en que va a llover, como que los niños andan más inquietos, más efervescentes más activados, los hiperventila el estado, el ambiente.

P.- En la entrevista anterior usted señaló que los recreos entretenidos son un buen aporte para disminuir las agresiones; en la situación idílica de que contara con todos los elementos materiales **¿Cuál sería el rol de los inspectores de patio?**

R.- Claro, el rol que de hecho le estamos dando nosotros en estos momentos, que es un rol, acompañar a los alumnos en los recreos, ¿no es cierto?, jugar con ellos, pero a la vez estar controlando de que todo se esté dando en armonía, cosa de que si en algún momento se viera alguna situación crítica, conductual, entonces pueda intervenir en el tema.

P.- Finalmente, en la entrevista anterior usted se refirió a la Reforma Educacional que ha anunciado el gobierno, **¿Qué esperaría usted en términos generales de ella?**

R.- Yo creo que en estos momentos, es un momento de incertidumbre, porque cuando a mí me hablan de la reforma educacional, yo siempre digo, yo en estos momentos, nos han explicado los cuatro pilares fundamentales, nos han copado con la integración y otros dos aspectos más, pero realmente yo creo que cuando ya pase a lo que es el congreso, se va a ver lo que realmente lo que es como reforma, porque ahora que está en la cámara de senadores, le van a hacer un montón de modificaciones, entonces lo más seguro que lo que entró va a salir muy cambiado, después de que pase por el congreso.

P.- Pero bien, **¿Qué es lo que usted esperaría de la Reforma?**

R.- Lo que yo espero de una reforma es que sea, una reforma consensuada por todas las instancias que tienen injerencia en la educación y también por toda la gama de aspectos políticos, que se llegue a consenso y que no sea algo, como ahora que tiene la mayoría, un sector, sea una aplanadora no más y esto pasó ¿ya? Porque se está viendo a lo mejor una importante y gran reforma en la educación, pero una reforma bien hecha; no una reforma que tiene que salir dentro de los 100 primeros días, porque ellos se comprometieron ante la

ciudadanía a sacarla en los cien primeros días, a como salga tiene que salir, no, yo creo que no, que tiene que ser un estudio acabado y en serio, donde estén todos los participantes involucrados y que digan algo sobre este o esto.

P.- Muy bien Director, agregaría algún aspecto a esta conversación, que no hayamos abordado o que usted encuentre de interés para nuestra investigación, acerca de **¿las acciones pedagógicas que jugarían los asistentes de la educación durante los recreos?**

R.- Yo creo mayormente, que una de las cosas importantes que a lo mejor me gustaría recalcar es que si bien es cierto, nosotros contamos con muy buenos elementos en los asistentes de educación, yo creo que están faltos de un perfeccionamiento; una formación más rigurosa, más preferencial y orientada a la parte pedagógica, si estamos trabajando con niños, yo creo que eso.

P.- Muchas gracias Director, muy agradecidos de su aporte a este estudio

ENTREVISTA ESCUELA N° 8. (Mixta, tamaño grande, NSE medio)

Conversación con Asistente de la Educación, varón, quien oficia como Inspector de Patio y colabora en la Biblioteca.

P.- Buenos días, junto con agradecer vuestra disposición para ser entrevistada y registrar esta conversación en grabadora, reiterando nuestro compromiso con el anonimato de Usted, el colegio y los estudiantes, comienzo consultando acerca de **¿Qué es lo que más le llama la atención de los noticieros nacionales?**

R.- Lo que más me impacta a mí es la violencia física de los jóvenes en los colegios, lo tan agresivos que están, no conversan las cosas, al mínimo gesto se van a los golpes de inmediato.

P.- **¿Le impacta solo los jóvenes que aparecen en situaciones de agresión o también cuando hay adultos observando?**

R.- Sí; eso también me afecta y me llama la atención que el adulto no se involucre en una situación así, porque ver una pelea y no intentar separar, mediar, eso afecta bastante, a mí por lo menos.

P.- Considera usted que **¿la única expresión de violencia es la agresión física, o también existen otro tipos de agresiones y violencia?**

R.- Si claro, igual me impactan otro tipo de violencias, por ejemplo me tocó ver de cerca la situación del caso de la bomba en la estación del metro de la escuela militar, porque justamente andaba cerca de allí ese día; incluso el director me llamo para saber de mí, hubo mucha conmoción, mucha gente asustada.

P.- **¿Se dan estas manifestaciones en nuestra comuna?**

R.- Sí; también se dan acá.

P.- ¿Usted observa dichas manifestaciones violentas solo en los estudiantes o también en los adultos?

R.- Yo creo que los estudiantes están más agresivos.

P.- ¿Que le impacta más la violencia de los estudiantes en las marchas o cuando se producen situaciones de agresividad entre ellos?

R.- A mí me impactan las dos a pesar de ser por distintos motivos.

P.- ¿Cuáles son las manifestaciones de violencia que más se observan en esta escuela?

R.- Peleas físicas más que nada, bueno ese es el resultado generalmente; porque antes pudo haber garabatos, agresiones verbales.

P.- ¿Existen agresiones de otro tipo, como por ejemplo el rumor o aislamiento?

R.- No, creo que no se da eso acá porque como todos están al mismo nivel social, del mismo tipo, son todos vulnerables; entonces como que llegan siempre a lo mismo, no se agreden tanto con palabras, al tiro a la pelea.

P.- Pero, ¿Hay garabatos entre ellos?

R.- Sí, mucho, por ejemplo uno va caminando y sin querer lo pasan a llevar, inmediatamente se da vuelta le echa el “rosario” y como el otro le contesta igual, se golpean de inmediato.

P.- Me contaba el Sr. Director cuando pasamos a saludar y conversar sobre nuestra investigación que hubo un problema con los lanzamientos de manzanas, ¿Explíqueme el detalle por favor?

R.- Ah, eso paso hace tiempo, pero ya no lo hacen, lo que paso es que comenzaban a tirarse las manzanas y eso genero varios problemas; tuvimos que conversar con ellos que la fruta no es para tirársela, que provocaban daños físicos y se tuvo que agregar más personal para que hubiera más control; el dialogo es importante para ellos, a ellos nadie los escucha por eso llegan tan agresivos acá, si en la casa es muy poco el tema que tienen.

P.-Considera usted que ¿el instrumento del dialogo es importante para establecer un acercamiento entre asistente de la educación y el alumno?

R.- Sí claro, a mí me ha resultado mucho con ellos, converso mucho con ellos, me tienen mucho cariño, porque yo nunca ando gritoneándolos amenazándolos.

P.- ¿Esa forma de trato se lo planteo la dirección de la escuela a usted, o es iniciativa propia?

R.- Yo solo empecé a manejarme así.

P.- ¿Desde el principio, desde que llego a esta escuela?

R.- No; uno se va dando cuenta en el camino y cambia de tácticas;, yo creo que como al año, año y medio.

P.- **¿Usted tiene 4º medio?**

R.- Sí, y además soy bibliotecario, tengo el curso.

P.- ¿Considera que esa formación le ha ayudado a ser más dialogante?

R.- No creo, más ayuda la formación familiar que uno haya tenido.

P.- A pesar de ser un barrio central y consolidado, **¿No existe el peligro que los niños sean atacados fuera del colegio?**

R.- No creo, muy poco; pero ha sucedido que vienen ex alumnos o alumnos de otros colegios; hace poco tuvimos un caso, y eso pasa porque donde tienen hermanos acá o viven cerca, entonces manejan datos, asaltan por ejemplo a los que tienen buenos celulares.

P.- Ahora bien, **¿adentro de la escuela colegio se ven robos?**

R.- Sí; igual se ha visto entre los niños.

P.- En esta escuela, **¿existen niños con rasgos afeminados o niñas con tendencias lésbicas?, ¿de existir que sucede? ¿Los molestan?**

R.- De niñas no he visto, pero si algunos casos de niños; no los molestan, lo que pasa es que como que han llegado a entenderlos, los involucran igual al grupo curso.

P.- Esa forma de recepción de lo diferente, **¿es un trabajo de ustedes los asistentes, o de profesores o es propio de los alumnos?**

R.- Bueno; en mi caso yo les hablo que son personas normales, que son compañeros, que debemos aceptarnos como somos.

P.- Y, ¿cómo reaccionan los alumnos frente a otros de color o extranjeros?

R.- Bien, con los extranjeros no hay problemas, los integran bien.

P.- Según su percepción **¿a qué se deben las agresiones entre estudiantes en esta escuela?**

R.- Yo creo que básicamente se debe a que viven poco en familia los chiquillos, muchos niños que son de hogares, que no viven con sus padres, viven con tíos u otro familiar; pienso que por eso pasa el tema de la agresividad que tienen, es una rabia; a veces en los hogares donde están, o dentro de sus familias hay violencia; yo creo que solamente el tema de la familia, ya sea por falta de ella o mala convivencia con la que tienen.

P.- Cuando la agresión verbal pasa a mayores y llegan a la agresión física **¿qué hace usted ante dicha situación?**

R.- Bueno ahí ya llegamos a otro tipo de conversación; se lleva donde el inspector general, se cita al apoderado, de ahí pasamos a otro punto; pero esto sucede ocasionalmente, esto es cuando pasa el límite la pelea.

P.- **¿Tienen alumnos a quienes deben suministrar medicamentos?**

R.- Sí, pero son menos de la mitad; hay por lo menos dos o tres por curso, en promedio; yo debo suministrar a dos de ellos.

P.- **¿Cuál es el índice de vulnerabilidad en esta escuela?**

R.- Es muy alto.

P.- Respecto a la alimentación que dan en la escuela, **¿tienen alumnos que es la única alimentación que reciben en el día?**

R.- Yo creo que sí, son aislados.

P.- **¿Cómo se refleja eso en ellos?**

R.- Se nota porque el día lunes llegan más tensos y con hambre.

P.- **¿Cuál es la matrícula en esta escuela?**

R.- 406 si no me equivoco.

P.- **¿Tienen alumnos o alumnas descendientes de mapuches o rapa nui? ¿De existir, como son recibidos?**

R.- Bien, no tienen problemas de integración.

P.- **¿Cuántos recreos tiene la jornada escolar en esta escuela?**

R.- Tres recreos cada grupo, porque salen los más pequeños de pre básica y 1° básico, son veinte minutos, salen a las 9,40; después a las 11 y media; el tercero que es al almuerzo a las 13 horas; los alumnos de 2° a 8° tienen de 10 a 10,20 después de 11,50 a 12,10 y el del almuerzo a las 13,40 hasta las 14,25.

P.- **¿Cuántos patios tienen?**

R.- Uno, por eso salen separados.

P.- **¿Las agresiones, se producen más entre varones o las niñas?**

R.- Por lo que yo veo es como igual, también hay peleas entre las alumnas.

P.- **¿El uso del instrumento del diálogo también recurren sus colegas asistentes de la educación?**

R.- No

P.- Entonces, **¿el resto que hace frente a las situaciones agresivas y violentas?**

R.- Es que somos diferentes todos.

P.- **¿Hay protocolos?**

R.- En todos no hay.

P.- Pero la escuela, **¿tiene protocolos para actuar ante sucesos agresivos y violentos?**

R.- Sí, si tiene donde aparece lo del psicólogo, la asistente social, la orientadora.

P.-debo insistir en consultar **¿Esta normado lo que hay que hacer en caso de un conflicto?**

R.- No tanto.

P.- ¿Cuántos inspectores cubren el patio durante los recreos?

R.- Somos cinco, dos varones y 3 colegas

P.- ¿Que sugiere usted para que esa forma de dialogo o acercamiento que tiene con los niños, se pueda perfeccionar para realizar mejor su función como asistente de educación?

R.- Algunos cursos, talleres, formación.

P.- ¿Qué carácter debiera tener esa formación?

R.- Más como para obtener un grado técnico.

P.- ¿Qué medidas tomaría usted para que sus colegas tuvieran un proceso de cambio que les permitiera lograr el acercamiento que tiene usted con los niños?

R.- Yo los desvincularía, porque no veo las capacidades o motivación, en algunas personas.

P.- ¿Y que considera necesario para realizar mejor el trabajo de ustedes los asistentes de la educación?

R.- Más unión, más compromiso con el trabajo.

P.- Estamos llegando al final de esta parte de la conversación, probablemente volvamos para profundizar o abordar aspectos que no vimos ahora; tiene **¿algo que agregar a esta investigación sobre los inspectores de patio y su labor en los recreos?**

R.- No por ahora, no se me ocurre

ENTREVISTA ESCUELA N° 8. Segunda Parte

P.- Buenas tardes, vamos a realizar la segunda parte de la entrevista, antes de ello y junto con reiterar el agradecimiento por vuestra colaboración con esta investigación, consulto, **¿usted leyó la transcripción de la primera parte?, ¿estima que reflejo lo conversado en aquella ocasión?**

R.- Si estoy conforme, afirmo todo lo que aparece.

P.- Ahora bien, en relación la primera parte de la conversación consulto si además de las agresiones entre estudiantes, **¿observa o escucha otro tipo de agresión o violencia en los noticiarios, que le impacten?**

R.- Contra la familia, contra la mujer, la violencia intrafamiliar, ayer no más, mostraron un caso de una mujer de Punta Arenas que la había golpeado y sacado los ojos su marido, fue

terrible, ahí sí que me asombré, ¿cómo llegar a tanto? La violencia del hombre contra la mujer.

P.- Siguiendo en el ámbito de lo que ocurre en el país, estamos en medio de la discusión de la Reforma Educacional que ha anunciado el gobierno, **¿Qué espera usted de esta Reforma?**

R.- Si me preguntan por la reforma a mí en realidad no estoy muy de acuerdo; porque a mi parecer antes de entrar de lleno a la reforma educacional, los colegios particulares o particulares subvencionados, primero era arreglar el tema en los colegios municipales, por lo menos es mi visión.

P.- Y si se hubiesen abordado los temas como señaló usted debo reiterar **¿Que espera usted de la Reforma?**

R.- Más compromiso con los chiquillos a lo mejor, no sé qué tanto recurso podría ser, yo creo que más apoyo a los niños, creo yo, más eso, la parte educación, más formación, formación técnica, tanto en colegios básicos, como en la media, yo creo que todos necesitamos una formación técnica.

P.- Ahora bien, retrotraigámonos a cuando usted era niño y estudiaba en la educación básica **¿Qué recuerda del recreo y que representaba para usted?**

R.- Era el minuto de relajación, distracción, juego, eso representaba, igual uno quería como salir rápido de la sala, eso es lo que recuerdo.

P.- Ahora con su experiencia de vida, también lo que usted observa en los tiempos actuales y del posible futuro de los niños y niñas de esta escuela que supervisa en los recreos, **¿Cuáles son según usted los aspectos más importantes que debería enseñar esta escuela?**

P.- La parte de ser más humano, que se quieran más entre ellos; la parte valórica, los valores; respeto a los demás.

P.- **¿Usted cree que en esta escuela solo se enseña en las salas de clases y por qué?**

R.- No, yo no creo que solo se enseñe en las salas de clases; también se enseña en los recreos, nosotros mismos les enseñamos muchas cosas más a los niños; no es solamente la parte de conocimiento o académico; también la parte formativa y la parte humana, por lo menos yo, apoyo mucho a los chiquillos en esa parte.

P.- **¿Y esa enseñanza lo realizan los inspectores de patio?**

R.- Yo por lo menos lo hago.

P.- **¿Qué hacen los estudiantes durante los recreos? ¿Los niños realizan actividades diferentes de las niñas?**

R.- Siempre hay diferencia, porque los hombres más a lo que es el futbol, las mujeres son más de conversar, los chiquillos más de taca taca, del pin pon, también está la cuerda, que igual juegan hombres y mujeres.

P.- En relación a los recreos en esta escuela, **¿Cuál es el día de la semana que presenta mayores niveles de dificultad y de más difícil gestión para usted y por qué?**

R.- El del horario de almuerzo, porque son casi dos horas; porque partimos con el recreo de los de primer ciclo que parte a las 13:00 hrs. Y después viene el recreo de los más grandes hasta las 14:25 o 14:30 hrs.; es largo para los inspectores de patio, son casi dos bloques, es bien compleja y usted sabe que los chiquillos se aburren, con veinte minutos ya están aburridos y cuando son 45 minutos es peor.

P.- Pero, **¿Ellos comen y salen al patio?**

R.- Si, comen y salen, comen en cinco minutos, a veces si no les gusta el almuerzo, no comen y pasan directo al patio, entonces ahí vienen los conflictos y ahora que empieza el tema del calor, que hay que estar cerrando los baños para que no se mojen, se van hiperventilando, es más complejo en este tiempo y más si hace calor.

P.- **¿Conoce usted y qué opina de los recreos entretenidos?**

R.- Son buenos, a mí me gusta, pero siempre que haya un apoyo constante de todos los colegas, permanente.

P.- Ahora bien, si contara con todos los elementos materiales a su disposición, necesarios para realizar un recreo entretenido **¿Cuál cree usted que sería el rol del inspector de patio en esa situación idílica?**

R.- Estar pendiente de la situación y estar ahí siempre con ellos; el rol que tenemos para llevar el control de los juegos; administrar los conflictos, estando presentes, ser partícipe del proyecto; dar la opinión del juego, que sirve y que no sirve, este resulta, este no resulta, tener la opinión del que está en el patio y así hacer una retroalimentación del taller o proyecto

P.- Pese a las limitaciones descritas en la entrevista anterior, **¿Considera que usted enseña a los niños o niñas durante los recreos y por qué?**

R.- Yo creo que sí, porque uno les enseña valores, les va conversando y ellos se apegan a uno, para poder comunicarse con ellos, lo aprenden, aprenden a apegarse a una persona, entonces uno les va enseñando como relacionarse con todo el mundo, por lo menos por mi parte ellos se acercan mucho a conversar conmigo, hay momentos de chacota, siempre hay instancias distintas del respeto, delante de todos, ellos saben hasta donde llegar conmigo.

P.- Por último, existe alguna pregunta o algo que le interese acotar o comentar en relación a esta investigación sobre las **acciones pedagógicas de los inspectores durante los recreos.**

R.- No, está bien, me gustó la entrevista, espero ver los resultados después.

Muchas gracias Inspector, su aporte es de gran interés para nuestro estudio.

ENTREVISTA ESCUELA N° 9 (Mixta, tamaño mediano; NSR medio)

Conversación con Profesor, varón, que oficia como Inspector General de la Escuela.

P.- Muy buenos días, junto con agradecer vuestra disposición para ser entrevistado y registrar esta conversación en grabadora, y reiterando nuestro compromiso con el anonimato de Ud., el colegio y los estudiantes, queremos conversar sobre lo que se ha proyectado para la gestión de los recreos de esta escuela, en particular el rol de los Asistentes de la Educación; pero antes de preguntar aspectos específicos debo consultar **¿Cuáles son las noticias nacionales que a usted más le impactan?**

R.- Empezando porque las noticias malas venden, no se ven mucho las buenas; en cambio sí hay tragedia hacen hasta reportajes, farándula, toda una parafernalia; pero por ejemplo lo que me impacto hace poco fue lo que se vivió abajo en donde se apuñaló un niño; me impacta la violencia que están viviendo los chiquillos, ellos se escudan en sus derechos, que no se les puede tocar, que no se les puede hacer nada; el Ministerio nos coarta, en el sentido que hay que cumplir protocolos antes de expulsar a un niño; por ejemplo estos dos niños que acabamos de suspender, estaban condicional, para expulsar tienen que haber faltas reiterativas anteriores para incondicional, que consiste en que todos los viernes tiene que venir el apoderado a saber cómo se ha comportado el alumno durante la semana; ahora como fue grave, se van suspendidos hasta el lunes.

P.- Usted considera que **¿Existe un contexto nacional en el cual hay mucha predominancia de las normas y resguardo de derechos, que va en contraposición de los deberes y responsabilidad de los alumnos?**

R.- Sí; también depende de cada colegio, hay alumnos de colegios subvencionados donde sus apoderados están claritos con lo que tienen que cumplir; por ejemplo aquí los niños no traen sus materiales, puede ser porque se les olvido o porque no quisieron y dicen es que mi mamá no tiene con que comprarlos, y acá como que los dejan; también está el contexto que muchos viven con los abuelos; hay uno que vive con la vecina porque sus papas se fueron; otra niña que vive en casa de su compañera, porque hay disfuncionalidad entre familias; ahí ya es justificable.

P.- Para terminar con el tema nacional, **¿Impacta a Usted otro tipo de noticias?**

R.- Me tocó ver el caso de unos alumnos de aquí, que cuando hubo una manifestación de la CUT, o sea laboral, nada que ver con educación, se descubrieron 3 niños de 8° que andaban en la marcha y peleando con los carabineros, fueron llamados los apoderados y fueron suspendidos; eso como que me traspasa, me da la idea que vienen a clases solo porque los obligan, no tienen el concepto claro de a qué vienen, por eso la problemática que ocasionan aquí en el colegio; en otras partes van al colegio a estudiar, aquí no; ahora mismo, tengo a un alumno afuera, porque fue expulsado de la sala porque fastidio a la profesora y a sus compañeros, ahí tengo que verlo, darle algún trabajo, mandarlo a la biblioteca porque no lo puedo tener en el patio sin hacer nada.

P.-Ahora bien, respecto del barrio donde se encuentra esta escuela, **¿Qué nos puede comentar?**

R.- Este es un sector privilegiado, está a la mano, con buena locomoción y no se ve robos; una vez intentaron entrarse a robar acá en el colegio, por la biblioteca, tenemos guardias; además abrimos esto a la comunidad, hay un templo religioso, hay una asociación de karate, se facilita a las juntas de vecinos, por lo tanto, nunca esta solo el colegio.

P.- **¿Los estudiantes son de este barrio o de otros lugares de la comuna?**

R.- Los más lejanos son los de arriba, Las Palmas, Juan 23, algunos vienen de Rodelillos, y – de la comuna de- Viña del Mar y les gusta el colegio; hay alumnos que después de clases se quedan aquí, jugando a la pelota, hay talleres del Instituto del Deporte; porque vemos toda la problemática porque los papas llegan tarde, y ¿qué hacen los niños? Prefiero tenerlos aquí ¿o en la plaza?; acá tienen talleres de ping pon, futbol, hándbol, después de la jornada.

P.- Nos relata ¿por qué no los quiere en la plaza?

R.- Apoderados que son de aquí nos han advertido que allí hay rencillas, porque hay varios colegios cerca de ahí, y se juntan y hacen riñas, porque me miro mal, o cualquier pretexto.

P.- ¿Tiene información de que se consume droga allí?

R.- No, no sabría decirle.

P.- Con respecto a los apoderados, **¿existen algunos que estén presos o procesados por el tema de drogas?**

R.- Sí, tengo unos hermanos que el papa cumple en octubre, pero es una minoría.

P.- **¿Deben suministrar ansiolíticos como el ritalin a algunos alumnos?**

R.- Sí, tengo varios casos, son niños que los necesitan, o si no colapsan; son casos puntuales, y eso no es llegar y medicar, el apoderado viene acá, le hacemos un certificado de compromiso y que ella autoriza a no cualquier persona, en este caso a la profesora jefe a darle la cantidad y a tal hora y los días, es un respaldo que tenemos.

P.- Los niños cuando están en recreo en esta escuela, **¿a qué observa usted que se dedican más, a jugar, a pelear físicamente, a decirse garabatos o a no hacer nada?, ¿qué es lo que ve mayoritariamente en el recreo?**

R.- Juegan, aquí son futboleros, llegan acá a pedir pelotas, ahora están con los volantines, o los más chiquititos juegan a la pinta, a la escondida, hacen juegos con pelotas de handboll; pero hay otros que son más introvertidos y vienen a la biblioteca, claro son los menos, aquí tienen computadores y juegos didácticos.

P.- **¿Que hacen los asistentes de educación durante el recreo?**

R.- Tengo denominada a una asistente al patio de abajo donde están los volantines, otro en el patio de arriba, más los auxiliares de aseo, la idea es que los niños se sientan observados, así no cometen errores.

P.- **¿Errores o faltas?**

R.- Yo creo que los niños se equivocan, hablar de falta ya es de grandes, es de adultos, por eso les digo a ellos, ustedes se van a equivocar, pero también hay que hacer un mea culpa, de no volver a equivocarse; yo no veo niños malos, veo que son niños que se les paso la mano, como en el caso de ahora, fue casual lo que paso con la profesora embarazada que fue pasada a llevar, se les salió de las manos; muchas veces en los mismos juegos se molestan o se enojan con uno y luego si uno no está observándolos se les va de las manos, por eso yo designo a patio y yo también; así controlo las dos partes, y no sentados mirando el celular como se usa ahora, yo les tengo prohibido el celular en horas de recreo a los asistentes de educación.

P.- Además de observar a los estudiantes, **¿qué hacen los asistentes de la educación durante el recreo?**

R.- Observan a los niños, si ven que se quiere generar algo actúan, y en caso de fuerza mayor, me los mandan a mí.

P.- Entonces, **¿El criterio para ver si informan, lo tiene claro cada asistente?, ¿hay un criterio homogéneo?**

R.- Lo que pasa es que existe un reglamento interno del colegio donde habla de todas las faltas, que son leves, graves y gravísimas y a la cual se le alimenta con eso; en los recreos yo estoy en patio.

P.- ¿Cuáles son los horarios de los recreos?

R.- El primero de 9,50 a 10,10; el 2° de 11,40 a 12 horas y el último el del almuerzo a la una y media hasta las 14 y cuarto.

P.- **¿Salen todos juntos?**

R.- Si, el único diferido es el de los párvulos; incluso al almuerzo los de 1° y 2° básico almuerzan antes que el resto.

P.- **¿Cómo se agreden los niños en los recreos de esta escuela?**

R.- Psicológicamente no, yo no mediría así; yo creo que más verbalmente, “echar la choria”, estar ahí toreándose y son los menos, pero esos menos son los graves.

P.- Ante los sucesos descritos los inspectores de patio **¿solo los observan o conversan con ellos, para saber por qué lo hacen?**

R.- Nosotros cuando sucede un altercado físico u otro se les llama a inspectoría y yo soy como mediador de ellos, consulto ¿de dónde salió el problema? ¿se pudo haber evitado?, ¿por qué no?, ¿por qué tanto orgullo? Y eso un contexto; saber que paso por su cabecita.

P.- **¿En todas las faltas o solo en las graves?**

R.- En todas, para saber, para prevenir y después poder decir por ejemplo, ojo con el David, porque genera eso.

P.- Esta acción mediadora **¿la empezó a practicar porque se le enseñó que tenía que practicarla o porque simplemente la experiencia o la vida le enseñaron?**

R.- Ambas cosas. En la U existe un ramo de mediación, de orientación; siempre les he dicho yo a los asistentes, cuando el patrón se repite, entrevista con el apoderado, sabe que el niño en forma frente a todos los días, tiene esta conducta, responde mal, dice garabatos o agrede a un compañero, muchas veces que llega así sangrando, pero otros no, otros vienen con dolo y esos dolo vienen a inspectoría, ahora se repite lo mío, yo medio, entrevisto al apoderado, pero los chicos siguen incurriendo en lo mismo, pasa a la dirección y el director decide si queda condicional.

P.- Los Inspectores de Patio **¿no realizan pre- mediación?**

R.- Sí, hay casos, los leves; les digo que no se compliquen.

P.- **¿Ellos lo hacen en función de experiencia adquirida o de que usted les ha enseñado algo a partir de sus conocimientos?**

R.- En marzo se hace una reunión con los asistentes de educación en la cual abordamos experiencias y les digo como deben trabajar; por eso ellos solamente deben ver cosas que pudieran estar dentro de su alcance, sino informa y aquí se decide.

P.- Considera Usted, que **¿si se entregaran ciertas condiciones a los asistentes de educación podrían tener un rol más activo en el tema de la mediación?**

P.- Si para eso se necesita una capacitación, con un taller, con un curso, porque muchas veces ellos son muy prejuiciosos, cometen el error de prejuicio a un niño, siendo que no; cuando yo he mediado me doy cuenta de que lo que me dijo el asistente no va con la realidad, porque un niño puede cometer muchos errores o equivocaciones, pero no siempre tiene la culpa.

P.- ¿Cuántos inspectores de patio son en esta escuela?

R.- Dos

P.- **¿Considera usted que la actitud de los 2 es prejuicioso? ¿o que uno es más prejuicioso, o que uno acoge más?**

R.- Por ejemplo, tengo uno que no se hace problema, o sea acto de presencia, la otra que es un remplazo, lamentablemente ella es prejuiciosa.

P.- **¿Esta es la única experiencia que tiene con asistentes de la educación en su carrera docente?**

R.- Abajo en la escuela Uruguay, estaban bien afiatados, ellos tenían la libertad de de entrevistar a los apoderados por su experiencia y solo los casos más conflictivos pasaban a inspectoría general o a dirección; o sea la 1ª barrera de choque eran ellos, aquí no, aquí algunos niños son muy vulnerables; hay casos en que se debe ser muy estrictos, pero en otros, hay que conversar, negociar, preguntar; pero para los asistentes de acá, son todos iguales, no buscan el trasfondo, no se preguntan ¿de donde partió esto?; hay niños que se han equivocado

y los han estigmatizados, ¡!ay otra vez!!!! ¡!él fue el que empezó!! Y cuando yo averiguo por otros lados, resulta que no empezó, entonces tengo que tener cuidado como tratarlos.

P.- ¿Que sucede en esta escuela si un niño presente rasgos femeninos o una niña tenga tendencias lésbicas, hay inclusión o discriminación?

R.- Acá agradecidamente no pasa eso; hay un niño que es bien dama para sus cosas, pero no es discriminado, inclusive en un consejo se tocó el tema; acá tenemos niños de integración y el resto no se ríe de ellos ni discrimina que le vayan a decir tonto, pasa lo contrario quiere ayudar, no existe ese problema.

P.- ¿Tienen niños mapuches o Rapa Nui?.

R.- No pero tenemos uno que es gitano, el hermano egreso el año pasado y la mama viene y se sienta tranquilamente, conversamos, ella es analfabeta y lucha por sus hijos, el niño aquí se integra bien.

P.- ¿Qué capacidad de matrícula tiene esta escuela?.

R.- Para 1.000 aquí hubo hasta 1.007 alumnos, también funciono nocturna, compartían salas; ahora no, ahora funciona un templo evangélico y una academia de karate

P.- A su juicio, ¿la baja en la matricula se debe a la realidad nacional o a la crisis producto de la denuncia de abuso que hubo en esta escuela?

R.- Después de esa denuncia, el 27 de agosto del año pasado, llegamos nosotros, se fueron varios, ya venía una merma, ahora ha subido, lo que hemos luchado harto es cambiar la imagen de la escuela.

P.- A su juicio y conociendo distintas realidades de asistentes de la educación, ¿Qué se debe hacer para que el inspector de patio, realice mejor su función?

R.- Hacerles una mayor capacitación; pienso que el tema principal es convivencia escolar, como abordar a los niños, como enseñar; yo lo tomo así, como yo curo a un niño chico accidentado, no tengo conocimientos de primeros auxilios, tengo que tenerlos, lo cual lo hice, pero por el sindicato y tengo bastantes niños accidentados; cuando yo llegue a este colegio, no tenían camilla, no tenían sala de primeros auxilios, tenían así un tremendo botiquín y estaba vacío, y un niño se caía y ¿cómo lo trasladaban? Había bastantes deficiencias; capacitación es lo que necesitan los asistentes de educación, para que no estigmaticen por que el niño se cayó y dicen ah es que andaba tonteando; hay niños que han repetido curso y nadie los molesta diciendo flojos, porros, se adaptan bien y siguen trabajando; y esto es lo que me gusta, lo que me fascina, ahora hay una problemática con los apoderados que se les citaba y decían, no puedo ir, siendo que estaban cerca de aquí; hoy el poco compromiso de los apoderados, para criticar los procedimientos mandados a hacer, pero para aportar, cooperar, ver ¿cómo resolvemos? Nada

P.- **¿Algo más que agregar a esta investigación?**

R.- Por ahora no pues debo atender otro caso gravísimo; espero que haya servido.

Muchas gracias

Entrevista escuela N° 9. Segunda Parte

P.- Buenas tardes,...quisiera consultar respecto a la entrevista que leyó **¿Usted tiene algún comentario en relación a ella?**

R.- Sí, está todo bien, estaba examinando las preguntas versus las respuestas y está bien, es la realidad que estamos viviendo acá, es lo que estamos pidiendo hace años acá, estamos hace un año no más acá y esto compenetra todo lo que hemos pasado acá.

P.- Ahora bien, además de las mencionadas en anterior entrevista **¿Observa o escucha otro tipo de agresiones y violencia que le impacten, en los noticieros nacionales?**

R.- Violencia.....bueno es todo la misma situación, la poca tolerancia, que tienen, entre sus pares, las situaciones, que va innata en todo niño, hay niños que son menos tolerantes y otros que se sabe, son más aislados, inclusive....

P.- Lo anterior es respecto a lo que sucede en las escuelas, pero en otros ámbitos de la vida nacional y que realmente lo impacten a usted, **¿qué es lo que percibe?**

R.- Sí, la de los asaltos, el robo de cajeros automáticos, la gente se siente poco segura en las calles y ha llegado al máximo, ver que ahora hacen con gas, explotar, organizados, con explosivos, también creo que es un modo de violencia social.

P.- Siguiendo en el ámbito nacional, en relación a la reforma educacional que el gobierno ha anunciado y que se está debatiendo, **¿Cuáles son los cambios más esperados por usted?**

R.- Primero que todo que se haga un qorum, más del 50%, porque no puede haber tanta división para un acuerdo; siento que hay mucho desacuerdo, mucha división, muchas ideas deambulando por ahí; pero lo que más me gustaría de la reforma es que hubiesen llamado a los verdaderos involucrados, por ejemplo el colegio de profesores no fue llamado, muchos especialistas en la materia no fueron llamados, y eso merma todo sentido.

P.- Ahora quisiera retrotraerlo cuando usted era un niño y asistía a la escuela básica **¿Qué recuerda y que significaba para usted el recreo?**

R.- Bueno el recreo era cambiar de aire; mi mama y mis profesores siempre decían, los recreos son para cambiar de aire, para desconectarse de una asignatura y conectarse a otra, siempre lo tuve bien clarito; pero los recreos eran súper cortos, me acuerdo que había uno de diez minutos y otro de quince minutos el más largo; cuando chico yo entraba a las 13:00 hrs. Y era una jornada no más; ahora hay jornada completa, donde veo muchas veces chicos que se saturan de estar todo el día acá, y si uno no los mantiene a la vista o disciplinados, empiezan a equivocarse.

P.- Me llama la atención vuestro concepto de la equivocación, **¿por favor, podría profundizar en ello?**

R.- Eso me lo planteo un profesor de matemáticas; a los niños no hay que decirles hiciste una maldad, porque ellos son niños, nosotros somos adultos; ahora los niños se equivocan, nosotros también fuimos terneros en su momento y nos equivocamos; pero lo positivo es cuando tuvimos unos padres presentes, que nos corregían; porque si no te corrigen, ¿qué haces?

P.- Ahora bien, de acuerdo a su experiencia de vida, también de lo que observa en los tiempos actuales y del posible futuro de los niños y niñas de este colegio **¿Cuáles son los aspectos más importantes que debiera enseñar esta escuela?**

R.- Nosotros siempre inculcamos la sociabilidad de los niños, el respeto; inclusive he estado en cursos y el tema para mi es el respeto, inclusive el de los varones con las damitas, y es eso lo que nos mueve a nosotros; porque si un niño sabe respetar no va a tener más inconvenientes con los demás; pero lamentablemente nosotros tenemos niños que no tienen respeto en sus casas y nosotros aquí, reforzamos no más, a veces hemos tenido que estar como padres; incluso ahora tenemos recreos entretenidos en este patio principal donde hay juegos recreativos, música, donde los chicos se concentran más acá, y eso es lo importante; porque cuando llegamos acá, el comedor tenía una distribución de restaurante con mesas individuales, a la cual dijimos no, mesón largo no más, como la mesa de te club, para que sociabilicen todos y no hagan grupos; por ejemplo un niño de 4° o 5° y pueden conocerse, muchas veces se hacen amigos, cuestión de piel; muchas veces pasa en los niños en que se involucran en discusiones tontas y esos son aspectos importantes, de inculcarles el respeto.

P.- **¿Usted considera que en esta escuela solo se enseña en las salas de clases y por qué?**

R.- En las salas de clases se enseñan contenidos, materias y por añadidura los valores; pero en los recreos también, también aprende a participar a ayudar a otros niños a colaborar, a compartir con otros niños, porque un niño juega a la pelota y ahora juegan de varios cursos, tienen ahora de taca taca donde les ayuda a sociabilizar; porque por ejemplo veo una riña o situación que no corresponde, voy y quito el balón, si ocurre en el taca taca les quito las pelotitas y es concientizarlos porque empiezan, viste lo que hiciste, por tu culpa, ahora nos quitaron el balón; y vienen para acá a pedir disculpas, les hago mediación y vuelven a jugar, pero si han entendido que cuando es no, es un no.

P.- **¿Qué hacen los estudiantes durante el recreo, los niños y niñas hacen lo mismo?**

R.- Si, por ejemplo hay cursos, por ejemplo los de 5° juegan niños y niñas al pillarse, es un juego bien habitual en ellos; hay otros niños que toman un balón de basquetbol y van abajo al segundo patio, mixto, otras niñas de 6° bajan al primer piso y se ponen a bailar un baile moderno que es como japonés, ponen su celular y se ponen a hacer coreografías, con otros ritmos también; tengo tacataca para hombres y uno especial para damas, si la niña invita o deja jugar a un varón es excepción, todos saben que es el tacataca de las niñas, se han sociabilizado muy bien.

P.- Continuando con el tema de los recreos, **¿Cuáles son los recreos de la semana que presentan mayor grado de conflictividad y de más difícil gestión para usted y porque?**

R.- El del almuerzo, porque es muy largo, de las 13,30, hasta las 14,15 hrs. Es muy largo, los niños cuanto se demoran en almorzar, 10 o 15 minutos y el resto todo es recreo, y es ahí donde vienen los conflictos, por ejemplo a esa hora hace calor, van al baño, se mojan, no se mojan, se empapan, se les pasa la mano.

P.- Ello, **¿sucede todos los días por igual?**

R.- No, no es que todos los días haya complicaciones, pero está más propenso a que haya situaciones en ese recreo, los demás recreos son cortitos y están controlados, y estamos todos con ellos, los inspectores de patio y otros asistentes de la educación como los auxiliares de aseo, yo, todos en el patio.

P.- Usted señala que los recreos entretenidos son un aporte importante para disminuir las agresiones, si existieran todos los elementos materiales para implementarlo, **¿Cuál sería el rol del asistente de educación que ejerce como Inspector de patio?**

R.- Lo que aquí hace falta como lo dije muchas veces, a ver, los asistentes son personas que tienen 4° medio o postulan al colegio y son paradocentes, pero ese paradocente no se ha capacitado, existe el prejuicio de ellos, el no querer complicarse, delegar asuntos, pero si se les capacitara en si podrían ser mediadores, ser la barrera antes de ir a inspección general.

P.- Si existiera dicha capacitación **¿Qué rol tendrían ellos en estos recreos entretenidos?**

R.- Controlarían todo el juego, que se está departiendo en forma normal, en forma amena; el asunto del futbol por ejemplo, siempre hay roces, hay que estar presentes, porque siempre llega uno y dice él me pegó y después llega otro diciendo lo mismo, entonces tenemos dos versiones, pero en cambio con el asistente de educación, tenemos realmente lo que pasó, lo que el vio, observó, porque el niño al no ser observado comete errores.

P.- Usted en la entrevista anterior insinuó que había estudiantes que se debía suministrar ansiolíticos o similares, **¿Qué cantidad representan respecto del total de estudiantes de esta escuela?**

R.- Son puntuales, muy pocos, por ejemplo en 3° tengo 1, en 4° tengo otro, en 6° tengo otro pero es porque sufre de jaquecas; nos son ansiolíticos, son para controlar sus bajas, tengo hartos con hiperactividad pero en sí, en demasía severa, son 3.

P.- Bien, consulto si queda pendiente algún tema o pregunta que quiera agregar a esta investigación sobre los aspectos pedagógicos de la labor del Inspector de patio

R.- Si, de la entrevista anterior quiero aclarar que nosotros somos un equipo directivo, donde las pautas las da el director y nosotros de acuerdo a nuestras capacidades las ejercemos como autoridad como inspección general, pero en la redacción acá hay mucho yo, como muy ego centrista, por eso me gustaría corregir esos yo, por nosotros como escuela.

P; Bien señor inspector general, será registrada esta observación; junto a ello agradezco su importante aporte a nuestro estudio con estas conversaciones.

Anexo N° 7. Códigos de Atlas Ti

Este anexo muestra las entrevistas en profundidad codificadas.

Análisis Codes

Código-filtro: Todos

UH: Análisis
File: [C:\Users\FamiliaPQ\Documents\Consultoria y similares\Colaboraciones\Doctorado Saúl\Análisis.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-01-25 23:40:38

Abandono Institucional
Acción Formativa
Agresión
Asistente de la Educación
Bullying
Capacitación
Comportamiento / Conducta
Conflicto
Convivencia Escolar
Cultura
Cultura de Paz
Cultura Patriarcal
Difusión / Socialización
Droga
Educación de Calidad
Entorno / Barrio
Escolaridad
Falta Comunicación
Familia
Hecho Violento
Juegos
Juegos Violentos
Justicia
Lucro
Manual de Convivencia
Mayor Supervisión / Control
Mediación
Medicamentos
Medición Percepcion
Normas
Participación
Patrón Cultural
Presencia de Armas
Prevención
Recreo

Redes
Reflexión
Reforma Educacional
Respeto / No Discriminación
Robo
Talleres
Tecnología
Tipos de Violencia
Violencia
Vulnerabilidad

Análisis Quotes

474 cita(s) para los códigos: ABANDONO INSTITUCIONAL, ACCIÓN FORMATIVA, AGRESIÓN, ASISTENTE DE LA EDUCACIÓN, BULLYING, CAPACITACIÓN, COMPORTAMIENTO / CONDUCTA, CONFLICTO, CONVIVENCIA ESCOLAR, CULTURA, CULTURA DE PAZ, CULTURA PATRIARCAL, DIFUSIÓN / SOCIALIZACIÓN, DROGA, EDUCACIÓN DE CALIDAD, ENTORNO / BARRIO, ESCOLARIDAD, FALTA COMUNICACIÓN, FAMILIA, HECHO VIOLENTO, JUEGOS, JUEGOS VIOLENTOS, JUSTICIA, LUCRO, MANUAL DE CONVIVENCIA, MAYOR SUPERVISIÓN / CONTROL, MEDIACIÓN, MEDICAMENTOS, MEDICIÓN PERCEPCION, NORMAS, PARTICIPACIÓN, PATRÓN CULTURAL, PRESENCIA DE ARMAS, PREVENCIÓN, RECREO, REDES, REFLEXIÓN, REFORMA EDUCACIONAL, RESPETO / NO DISCRIMINACIÓN, ROBO, TALLERES, TECNOLOGÍA, TIPOS DE VIOLENCIA, VIOLENCIA, VULNERABILIDAD

Cita-filtro: Todos

UH: Análisis
File: [C:\Users\FamilaPQ\Documents\Consultoria y similares\Colaboraciones\Doctorado Saúl\Análisis.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-01-25 23:43:38

3:1 circulo de la violencia (4:4)
3:2 violencia (4:4)
3:3 patrón cultural (4:4)
3:4 sufren o generan violencia (4:4)
3:5 patrón cultural (4:4)
3:6 familia (4:4)
3:7 vulnerabilidad social (7:7)
3:8 40 % de los niños de este cole.. (7:7)
3:9 vulnerados en sus derechos (7:7)
3:10 tenía agarrada y con una cuchí.. (10:10)
3:11 que él hacia lo que quería con.. (10:10)
3:12 evidencio en su familia (10:10)
3:13 del respeto (11:11)
3:14 normas de convivencia (11:11)
3:15 encuesta (11:11)
3:16 lugar del colegio se genera má.. (11:11)

3:17 algo cultural de ellos (11:11)
3:18 normas de convivencia (11:11)
3:19 Manual de Convivencia (13:13)
3:20 socializarlo (14:14)
3:21 difusión (16:16)
3:22 socializo (17:17)
3:23 la brigada del bullying (17:17)
3:24 atacar la violencia (17:17)
3:25 los han golpeado (17:17)
3:26 cultura familiar (17:17)
3:27 violencia (20:20)
3:28 desorden y violencia (20:20)
3:29 Asistente de la Educación (20:20)
3:30 Asistentes (20:20)
3:31 se contrató a la Tía (20:20)
3:32 Depende de la falta, si es gra.. (23:23)
3:33 manual de convivencia (23:23)
3:34 no había una norma clara (23:23)
3:35 normada la sanción en el manua.. (23:23)
3:36 salió y le quebró todos los vi.. (26:26)
3:37 medicamentos (26:26)
3:38 centralina (29:29)
3:39 ansiedad, ansiolítico (29:29)
3:40 trastorno de bipolaridad (29:29)
3:41 otro problema que hubo acá fue.. (29:29)
3:42 redes externas (29:29)
3:43 se llamó a los carabineros par.. (29:29)
3:44 medidas disciplinarias (33:33)
3:45 medidas disciplinarias formati.. (34:34)
3:46 sanciona la norma dentro del a.. (34:34)
3:47 un alumno de grande que le peg.. (37:37)
3:48 su sanción fue ayudar al peque.. (37:37)
3:49 su historia de vida es complic.. (45:45)
3:50 el 7° es un curso muy complica.. (34:34)
3:51 golpear a todos los niños (45:45)
3:52 su historia de vida (45:45)
3:53 Programa Habilidades para la V.. (45:45)
3:54 consultorio (45:45)
3:55 recreo sea entretenido (48:48)
3:56 manual de convivencia escolar... (48:48)
3:57 otra vez me avisaron que una c.. (51:51)
3:58 falta algo así como una capaci.. (51:51)
3:59 resolución de conflictos (51:51)
3:60 negociar y contener (51:51)
3:61 maltrato infantil (59:59)
3:62 contexto socio cultural (59:59)
3:63 violencia infantil (59:59)
3:65 violencia psicológica (62:62)

3:66 tipo de violencia (62:62)
3:67 violencia psicológica (62:62)
3:68 aquí hay bastantes niños con v.. (62:62)
3:69 Reforma Educacional (67:67)
3:70 valorización a la escolaridad (77:77)
3:71 valorización de la educación (77:77)
3:72 no tienen una rutina de horari.. (77:77)
3:73 tenemos niños del CTD (80:80)
3:74 también se enseña fuera del au.. (83:83)
3:75 todo rayado (83:83)
3:76 grafiti (83:83)
3:77 juegos (86:86)
3:78 jugando a tal juego (86:86)
3:79 jugar a ese juego (86:86)
3:80 recreos (88:88)
3:81 recreos (93:93)
3:82 la corporación que no nos tuvi.. (96:96)
3:83 Manual (16:16)
3:84 Manual de Convivencia ya está .. (34:34)
4:1 violencia (4:4)
4:2 viendo día a día violencia (4:4)
4:3 crean violencia (4:4)
4:4 juegan a los pistoleros a la g.. (4:4)
4:5 armas (4:4)
4:6 escuchar música con contenido d.. (4:4)
4:7 focos para los niños y adultos.. (4:4)
4:8 centro que es vulnerable (7:7)
4:9 violencia dentro de su hogar (7:7)
4:10 droga (7:7)
4:11 golpe (10:10)
4:12 agredir (10:10)
4:13 agreden (10:10)
4:14 agreden (10:10)
4:15 transmiten a un golpe (10:10)
4:16 conversar con los niños (13:13)
4:17 mediar (13:13)
4:18 manual de convivencia (15:15)
4:19 mediación (15:15)
4:20 asistentes de aula (15:15)
4:21 mediación (15:15)
4:22 se están capacitando (18:18)
4:23 no hay mucha comunicación (21:21)
4:24 nos lo entregan (24:24)
4:25 hablan en general (27:27)
4:26 falta la iniciativa (30:30)
4:27 asistentes de aula (32:32)
4:28 asistentes de la educación (32:32)
4:29 hacemos mediación (44:44)

4:30 recibe nuestra información y d.. (44:44)
 4:31 hay agresiones verbales (47:47)
 4:32 los más grandes les pegaban o .. (50:50)
 4:33 recreos (50:50)
 4:34 Siempre en las agresiones debe.. (53:53)
 4:35 agresión de uno (59:59)
 4:36 bullying (59:59)
 4:37 se convierte en agresión (59:59)
 4:38 hablar con el que agrede y con.. (59:59)
 4:39 formándolos (65:65)
 4:40 normado en el manual de conviv.. (65:65)
 4:41 manual de convivencia (65:65)
 4:42 talleres (68:68)
 4:43 capacitación (71:71)
 4:44 los apoderados son terribles (71:71)
 4:45 droga (80:80)
 4:46 armas, o de armas blancas (93:93)
 4:47 se crían en ambientes violento.. (93:93)
 4:48 de armas, o de armas blancas (93:93)
 4:49 necesario actuar es cuando se .. (98:98)
 4:50 si un niño le pega al otro (98:98)
 4:51 igual intervenir (101:101)
 4:52 qué no se permiten agresiones... (104:104)
 4:53 no nos sirve una capacitación .. (107:107)
 4:54 nosotros sabemos lo que les pa.. (110:110)
 4:55 comportamiento (115:115)
 4:56 este niño quizás no se comport.. (116:116)
 4:57 se van a las casas de los veci.. (119:119)
 4:58 hablo en general (125:125)
 4:59 La Reforma para mi igual es qu.. (142:142)
 4:60 recreo era para jugar (148:148)
 4:61 respeto y no discriminar (151:151)
 5:1 violencia (5:5)
 5:2 padres engendran (5:5)
 5:3 drogados o alcoholizados (5:5)
 5:4 golpeaban (5:5)
 5:5 complicado porque se ve la dro.. (8:8)
 5:6 los apoderados también son vio.. (8:8)
 5:7 como una forma de desahogarse (11:11)
 5:8 espues ya viene el puntapié (11:11)
 5:9 Los rumores aquí sí, se presen.. (20:20)
 5:10 usan pastillas (23:23)
 5:11 el niño llega descompensado, d.. (23:23)
 5:12 me traen en las pastillas yo s.. (23:23)
 5:13 asistentes de la educación (26:26)
 5:14 les sabemos toda su vida (26:26)
 5:15 inculcarle valores que muchas .. (26:26)
 5:16 reglamento (28:28)

5:17 Manual (30:30)
5:18 solamente por las personas que.. (37:37)
5:19 agresión (40:40)
5:20 respeto (46:46)
5:21 Yo vivo en el sector, entonces.. (53:53)
5:22 conozco sus casas (53:53)
5:23 no quiere conversar (64:64)
5:24 asistente de la educación (67:67)
5:25 me he ido cultivando en esto p.. (67:67)
5:26 aquí tienen pocos juegos (78:78)
5:27 bullying (95:95)
5:28 compartir, a aplicar ciertos v.. (109:109)
5:29 Tenemos un grupo que se dedica.. (112:112)
5:30 variedad, aquí todas las activ.. (112:112)
6:1 mayor supervisión (4:4)
6:2 asistentes de la educación (4:4)
6:3 convivencia escolar (4:4)
6:4 recreos (4:4)
6:5 familias damnificadas (4:4)
6:6 campeonatos deportivos (4:4)
6:7 recreos (4:4)
6:8 recreos entretenidos (4:4)
6:9 juegos digamos de mesa (4:4)
6:10 mayor supervisión (4:4)
6:11 respeto (4:4)
6:12 las normas de los profesores (4:4)
6:13 asistentes de educación (4:4)
6:14 convivencia escolar (4:4)
6:15 conflicto (4:4)
6:16 están amenazando o cuando se d.. (4:4)
6:17 contención con ellos que es un.. (4:4)
6:18 convivencia (4:4)
6:19 política que ha tratado de imp.. (4:4)
6:20 parte prevención y promoción d.. (4:4)
6:21 recreos (4:4)
6:22 gestión de los recreos (4:4)
6:23 convivencia (4:4)
6:24 juegos de mesa (4:4)
6:25 zonas de peligro (4:4)
6:26 situaciones de conflicto (4:4)
6:27 recreos (4:4)
6:28 agresividad (6:6)
6:29 mayor supervisión (6:6)
6:30 Supervisión (9:9)
6:31 mayor supervisión (9:9)
6:32 convivencia (9:9)
6:33 un diplomado en convivencia es.. (15:15)
6:34 manual de convivencia escolar (18:18)

6:35 manual de convivencia (18:18)
6:36 reglamento interno (18:18)
6:37 manual de convivencia escolar (18:18)
6:38 Participaron en realidad todos.. (21:21)
6:39 reglamento de elaboración del .. (21:21)
6:40 gestionarlo con todos los acto.. (21:21)
6:41 primera jornada grande (24:24)
6:42 paradocentes (24:24)
6:43 tema disciplinario, normativo (24:24)
6:44 paradocentes son los inspector.. (27:27)
6:45 equipo de convivencia (33:33)
6:46 convivencia escolar (33:33)
6:47 sana convivencia (33:33)
6:48 cuales son los protocolos de i.. (33:33)
6:49 la prevención (37:37)
6:50 tienen buenas competencias (40:40)
6:51 resolución de conflictos (43:43)
6:52 capacitación y entrenamiento p.. (43:43)
6:53 capacitaciones (46:46)
6:54 asistentes de educación (52:52)
6:55 convivencia (52:52)
6:56 en nuestro plan (52:52)
6:57 firmar un documento consensuan.. (52:52)
6:58 equipo de convivencia (52:52)
6:59 la política que nosotros hemos.. (58:58)
6:60 transgresión de normas (58:58)
6:61 equipo de convivencia (64:64)
6:62 el fútbol (67:67)
6:63 juegos (67:67)
6:64 juegos didácticos (67:67)
6:65 recreos (67:67)
6:66 fútbol (67:67)
6:67 rol formativo (76:76)
6:68 todavía estamos mirando el tem.. (79:79)
6:69 la formación (82:82)
6:70 convivencia (82:82)
6:71 proceder diferente (82:82)
6:72 se tocó mucho el tema de convi.. (88:88)
6:73 apacitaciones y mesas de dialo.. (88:88)
6:74 80 a 81 % de alumnos prioritar.. (91:91)
6:75 cultura (91:91)
6:76 cultura más bien de tipo margi.. (91:91)
6:77 hay conflictos y agresión (94:94)
6:78 agresión más física y verbal (94:94)
6:79 bullying (94:94)
6:80 respeto (94:94)
6:81 tuvimos una pelea de proporcio.. (94:94)
6:82 nosotros somos una de las cinc.. (94:94)

6:83 medicamentos (104:104)
7:1 violencia (4:4)
7:2 muy violentos (4:4)
7:3 agresivos (4:4)
7:4 porque nosotros no tenemos der.. (4:4)
7:5 i, los casos de parricidio me .. (7:7)
7:6 agresivo; esa agresividad (10:10)
7:7 creo que falta un poco más pre.. (10:10)
7:8 ni siquiera se dan el trabajo .. (10:10)
7:9 expresión de vandalismo (19:19)
7:10 qué las niñas mas chicas son r.. (22:22)
7:11 prevención (25:25)
7:12 Si, las más grandes (31:31)
7:13 pero no se les puede culpar a .. (40:40)
7:14 drogas y alcohol (40:40)
7:15 tenemos manual. (52:52)
7:16 participación (55:55)
7:17 mi intervención sería de conte.. (61:61)
7:18 se actúa de la misma forma (64:64)
7:19 tenemos que tener una herramie.. (70:70)
7:20 tenemos una gran responsabilidad.. (76:76)
7:21 mejor capacitación (76:76)
7:22 a vulnerabilidad (76:76)
7:23 recreo (94:94)
7:24 comunicaciones que tiene virtu.. (97:97)
7:25 conversan mucho pero en forma .. (97:97)
7:26 como de una forma más personal.. (97:97)
7:27 poca cultura (100:100)
7:28 violencia (100:100)
7:29 dar un buen ejemplo (103:103)
7:30 respeto (106:106)
7:31 una disciplina (106:106)
8:1 nivel de violencia (4:4)
8:2 violencia física (4:4)
8:3 abuso de poder (7:7)
8:4 justicia social (7:7)
8:5 justicia (7:7)
8:6 las autoridades no toman asunt.. (10:10)
8:7 educación de calidad (10:10)
8:8 agresividad (16:16)
8:9 violencia (16:16)
8:10 continúan golpeándose (16:16)
8:11 descalificándose, con garabato.. (16:16)
8:12 respetan (22:22)
8:13 respeto (22:22)
8:14 yo tengo el mismo trato, soy r.. (22:22)
8:15 Este barrio es complicado (25:25)
8:16 realidad socioeconómica y cult.. (25:25)

8:17 marginal (25:25)
8:18 entorno familiar (28:28)
8:19 vulnerables socialmente vulner.. (31:31)
8:20 hay que corregir (37:37)
8:21 que ningún alumno sale de la s.. (37:37)
8:22 garabatos, golpes, incluso has.. (46:46)
8:23 asistente de la educación (49:49)
8:24 jugando (52:52)
8:25 niñas que pelean que discuten .. (58:58)
8:26 se den tiempo para sus estudio.. (63:63)
8:27 ue conversando con ella me dij.. (66:66)
8:28 un chico de 8º que tiene probl.. (72:72)
8:29 requiere un poco mas de prepar.. (75:75)
8:30 más preparado en cuanto a psic.. (81:81)
8:31 he tenido esa formación (81:81)
8:32 no porque me hayan capacitado .. (81:81)
8:33 el Inspector esta para evitar .. (84:84)
8:34 se producen conflictos (87:87)
8:35 participación real (98:98)
8:36 recreo (101:101)
8:37 los recreos yo lo pasaba muy b.. (104:104)
8:38 Reforma (107:107)
8:39 tecnología (110:110)
8:40 no solo se enseña en las salas.. (113:113)
8:41 el juego (119:119)
8:42 se dedican a molestar (119:119)
8:43 solamente asistentes de aulas (131:131)
8:44 medicamento (140:140)
8:45 especializarnos en más cosas (143:143)
8:46 abrirles el conocimiento (149:149)
8:47 yo soy muy respetuoso con los .. (152:152)
8:48 respeto del uno con el otro (155:155)
8:49 que los juegos, golpes violenc.. (155:155)
8:50 el respeto es fundamental (164:164)
8:51 somos la continuidad de la sal.. (167:167)
9:1 Reforma (4:4)
9:2 me preocupa es como está la so.. (7:7)
9:3 vulnerabilidad (7:7)
9:4 vulnerabilidad (7:7)
9:5 parte conductual (7:7)
9:6 bullying (13:13)
9:7 manuales de convivencia (13:13)
9:8 bullying (13:13)
9:9 Agresiones psicológicas (16:16)
9:10 apoderados son narcotraficante.. (19:19)
9:11 erados ausentes; que nos viene.. (22:22)
9:12 delitos conductuales (25:25)
9:13 violencia (28:28)

9:14 liderazgo vertical (28:28)
9:15 recreo (28:28)
9:16 recreos (31:31)
9:17 protocolos (37:37)
9:18 asistentes (37:37)
9:19 Si (40:40)
9:20 os separa, los saca del lugar .. (43:43)
9:21 protocolo (43:43)
9:22 asistente contiene (46:46)
9:23 talleres (49:49)
9:24 campaña del vocabulario (49:49)
9:25 inspectora general es nueva en.. (52:52)
9:26 se reúnen todos los jueves, an.. (52:52)
9:27 medidas y dentro esta la parte.. (55:55)
9:28 perfeccionamiento en la parte .. (58:58)
9:29 solo están en los recreos (64:64)
9:30 problemas conductuales (64:64)
9:31 se conversa con el niño hasta .. (64:64)
9:32 tenemos todo un protocolo porq.. (67:67)
9:33 medicamentos (67:67)
9:34 entonces hablamos con los padr.. (67:67)
9:35 medicamentos (67:67)
9:36 medicamentos (67:67)
9:37 conversan y comparten con los .. (70:70)
9:38 unos juegan a la pelota, otras.. (70:70)
9:39 además de reforzar valores, co.. (73:73)
9:40 trabajo de ellos es esencial (76:76)
9:41 Mayor perfeccionamiento (79:79)
9:42 hubo problemas de discriminaci.. (82:82)
9:43 redes externas (98:98)
9:44 distintos juegos (101:101)
9:45 jugar juegos (103:103)
9:46 acompañar a los alumnos en los.. (109:109)
9:47 viera alguna situación crítica.. (109:109)
9:48 reforma educacional (112:112)
9:49 reforma (115:115)
9:50 reforma (115:115)
9:51 asistentes de educación, yo cr.. (118:118)
10:1 violencia física de los jóvene.. (4:4)
10:2 tan agresivos (4:4)
10:3 golpes (4:4)
10:4 me llama la atención que el ad.. (7:7)
10:5 mediar (7:7)
10:6 igual me impactan otro tipo de.. (10:10)
10:7 estudiantes están más agresivo.. (16:16)
10:8 Peleas físicas (22:22)
10:9 porque antes pudo haber garaba.. (22:22)
10:10 mismo nivel social, del mismo .. (25:25)

10:11 "rosario" y como el otro le co.. (28:28)
 10:12 comenzaban a tirarse las manza.. (31:31)
 10:13 más personal para que hubiera .. (31:31)
 10:14 converso mucho con ellos (34:34)
 10:15 No; uno se va dando cuenta en .. (40:40)
 10:16 mas ayuda la formación familia.. (46:46)
 10:17 igual se ha visto entre los ni.. (52:52)
 10:18 yo les hablo que son personas .. (58:58)
 10:19 a otro tipo de conversación (68:68)
 10:20 hay por lo menos dos o tres po.. (71:71)
 10:21 Es muy alto (75:75)
 10:22 Tres recreos (89:89)
 10:23 también hay peleas entre las a.. (95:95)
 10:24 En todos no hay (104:104)
 10:25 No (98:98)
 10:26 si tiene donde aparece lo del .. (107:107)
 10:27 Algunos cursos, talleres, form.. (116:116)
 10:28 Más unión, más compromiso con .. (125:125)
 10:29 Contra la familia, contra la m.. (138:138)
 10:30 reforma (141:141)
 10:31 reforma educacional (141:141)
 10:32 más formación, formación técni.. (144:144)
 10:33 juego, (147:147)
 10:34 La parte de ser más humano, qu.. (150:150)
 10:35 también se enseña en los recre.. (153:153)
 10:36 también la parte formativa y l.. (153:153)
 10:37 recreo (162:162)
 10:38 llevar el control de los juego.. (172:172)
 11:1 violencia (5:5)
 11:2 protocolos antes de expulsar (5:5)
 11:3 mi mama no tiene con que compr.. (8:8)
 11:4 también está el contexto que m.. (8:8)
 11:5 3 niños de 8º que andaban en l.. (11:11)
 11:6 no se ve robos (14:14)
 11:7 tenemos guardias; además abrim.. (14:14)
 11:8 talleres (17:17)
 11:9 talleres de ping pon, futbol, .. (17:17)
 11:10 rencillas, porque hay varios c.. (20:20)
 11:11 tengo unos hermanos que el pap.. (25:25)
 11:12 Sí, tengo varios casos (28:28)
 11:13 Juegan, aquí son futboleros, l.. (31:31)
 11:14 una asistente al patio (34:34)
 11:15 la idea es que los niños se sí.. (34:34)
 11:16 e enojan con uno y luego si un.. (37:37)
 11:17 tengo prohibido el celular en .. (37:37)
 11:18 reglamento interno (42:42)
 11:19 verbalmente (51:51)
 11:20 cuando sucede un altercado fís.. (54:54)

11:21 prevenir (57:57)
11:22 en la U existe un ramo de medi.. (60:60)
11:23 agrade a un compañero (60:60)
11:24 Sí, hay casos, los leves; les .. (63:63)
11:25 asistentes de educación en la .. (66:66)
11:26 Si para eso se necesita una ca.. (69:69)
11:27 o sea la 1ª barrera de choque .. (78:78)
11:28 Por ejemplo, tengo uno que no .. (75:75)
11:29 pero no es discriminado (81:81)
11:30 no se ríe de ellos ni discrimi.. (81:81)
11:31 Hacerles una mayor capacitació.. (93:93)
11:32 convivencia escolar (93:93)
11:33 Violencia.....bueno es todo la m.. (107:107)
11:34 la de los asaltos, el robo de .. (110:110)
11:35 Primero que todo que se haga u.. (113:113)
11:36 os recreo (116:116)
11:37 los recreos (116:116)
11:38 la sociabilidad de los niños, .. (122:122)
11:39 juegos recreativos (122:122)
11:40 respeto (122:122)
11:41 en los recreos también (124:124)
11:42 es hago mediación y vuelven a .. (124:124)
11:43 los asistentes son personas qu.. (136:136)
11:44 paradocente no se ha capacidad.. (136:136)
11:45 Controlarían todo el juego (139:139)
11:46 tengo hartos con hiperactivida.. (142:142)

Análisis All Codes

Lista códigos-citas

Código-filtro: Todos

UH: Análisis

File: [C:\Users\FamiliaPQ\Documents\Consultoria y similares\Colaboraciones\Doctorado Saúl\Análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2015-01-25 23:41:10

Código: Abandono Institucional {2-1}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:82 [la corporación que no nos tuvi..] (96:96) (Super)

Códigos: [Abandono Institucional]

No memos

la corporación que no nos tuviera abandonados

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:6 [las autoridades no toman asunt..] (10:10) (Super)

Códigos: [Abandono Institucional]

No memos

las autoridades no toman asunto

Código: Acción Formativa {19-3}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:39 [formándolos] (65:65) (Super)

Códigos: [Acción Formativa]

No memos

formándolos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:67 [rol formativo] (76:76) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Recreo]

No memos

rol formativo

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:68 [todavía estamos mirando el tem..] (79:79) (Super)

Códigos: [Acción Formativa]

No memos

todavía estamos mirando el tema formativo

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:69 [la formación] (82:82) (Super)

Códigos: [Acción Formativa]
No memos

la formación

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:20 [tenemos una gran responsabilidad..] (76:76) (Super)

Códigos: [Acción Formativa]
No memos

tenemos una gran responsabilidad

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:29 [dar un buen ejemplo] (103:103) (Super)

Códigos: [Acción Formativa]
No memos

dar un buen ejemplo

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:38 [Reforma] (107:107) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Participación] [Reforma Educativa] [Respeto / No Discriminación]
No memos

Reforma

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:40 [no solo se enseña en las salas..] (113:113) (Super)

Códigos: [Acción Formativa]
No memos

no solo se enseña en las salas de clases

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:46 [abrirles el conocimiento] (149:149) (Super)

Códigos: [Acción Formativa]
No memos

abrirles el conocimiento

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:48 [respeto del uno con el otro] (155:155) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Respeto / No Discriminación]
No memos

respeto del uno con el otro

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:51 [somos la continuidad de la sala..] (167:167) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación]
No memos

somos la continuidad de la sala de clases

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:27 [medidas y dentro esta la parte..] (55:55) (Super)

Códigos: [Acción Formativa]
No memos

medidas y dentro esta la parte pedagógica

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:28 [perfeccionamiento en la parte ..] (58:58) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Capacitación]
No memos

perfeccionamiento en la parte pedagógica

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:39 [además de reforzar valores, co..] (73:73) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Convivencia Escolar] [Cultura] [Cultura de Paz] [Juegos]
No memos

además de reforzar valores, como trabajo en equipo, compartir, respetarse

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:40 [trabajo de ellos es esencial] (76:76) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Cultura] [Cultura de Paz]
No memos

trabajo de ellos es esencial

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:51 [asistentes de educación, yo cr..] (118:118) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Capacitación]
No memos

asistentes de educación, yo creo que están faltos de un perfeccionamiento

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:35 [también se enseña en los recre..] (153:153) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación]
No memos

también se enseña en los recreos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:36 [también la parte formativa y l..] (153:153) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Cultura] [Cultura de Paz]
No memos

también la parte formativa y la parte humana

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:41 [en los recreos también] (124:124) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Recreo]
No memos

en los recreos también

Código: Agresión {30-1}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:12 [agredir] (10:10) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

agredir

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:13 [agreden] (10:10) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

agreden

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:14 [agreden] (10:10) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

agreden

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:34 [Siempre en las agresiones debe..] (53:53) (Super)

Códigos: [Agresión] [Asistente de la Educación] [Violencia]

No memos

Siempre en las agresiones debemos interferir nosotros

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:35 [agresión de uno] (59:59) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

agresión de uno

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:37 [se convierte en agresión] (59:59) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

se convierte en agresión

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:52 [quí no se permiten agresiones,..] (104:104) (Super)

Códigos: [Agresión] [Violencia]

No memos

quí no se permiten agresiones,

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:19 [agresión] (40:40) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

agresión

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:28 [agresividad] (6:6) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento]

No memos

agresividad

P 6: ENTREVISTA 4.. COMPLETA.docx - 6:77 [hay conflictos y agresión] (94:94) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

hay conflictos y agresión

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:78 [agresión más física y verbal] (94:94) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

agresión más física y verbal

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:3 [agresivos] (4:4) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

agresivos

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:6 [agresivo; esa agresividad] (10:10) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

agresivo; esa agresividad

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:12 [Si, las más grandes] (31:31) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

Si, las más grandes

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:8 [agresividad] (16:16) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

agresividad

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:11 [descalificándose, con garabato..] (16:16) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia]

No memos

descalificándose, con garabatos

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:22 [garabatos, golpes, incluso has..] (46:46) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento] [Juegos] [Recreo] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

garabatos, golpes, incluso hasta peleas

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:24 [jugando] (52:52) (Super)

Códigos: [Agresión] [Juegos] [Juegos Violentos]

No memos

jugando

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:42 [se dedican a molestar] (119:119) (Super)

Códigos: [Agresión] [Recreo]

No memos

se dedican a molestar

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:9 [Agresiones psicológicas] (16:16) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Agresiones psicológicas

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:42 [hubo problemas de discriminaci..] (82:82) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia]

No memos

hubo problemas de discriminación

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:2 [tan agresivos] (4:4) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia]

No memos

tan agresivos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:6 [igual me impactan otro tipo de..] (10:10) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

igual me impactan otro tipo de violencias

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:7 [estudiantes están más agresivo..] (16:16) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

estudiantes están más agresivos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:11 [“rosario” y como el otro le co..] (28:28) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

“rosario” y como el otro le contesta igual, se golpean de inmediato

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:12 [comenzaban a tirarse las manza..] (31:31) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento] [Violencia]

No memos

comenzaban a tirarse las manzanas

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:23 [también hay peleas entre las a..] (95:95) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

también hay peleas entre las alumnas

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:16 [e enojan con uno y luego si un..] (37:37) (Super)

Códigos: [Agresión]

No memos

e enojan con uno y luego si uno no esta observándolos se les va de las manos, por eso yo designo a patio y yo también

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:19 [verbalmente] (51:51) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia]

No memos

verbalmente

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:23 [agrede a un compañero] (60:60) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento]

No memos

agrede a un compañero

Código: Asistente de la Educación {57-6}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:29 [Asistente de la Educación] (20:20) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

Asistente de la Educación

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:30 [Asistentes] (20:20) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

Asistentes

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:31 [se contrató a la Tía] (20:20) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

se contrató a la Tía

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:20 [asistentes de aula] (15:15) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

asistentes de aula

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:27 [asistentes de aula] (32:32) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

asistentes de aula

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:28 [asistentes de la educación] (32:32) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

asistentes de la educación

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:34 [Siempre en las agresiones debe..] (53:53) (Super)

Códigos: [Agresión] [Asistente de la Educación] [Violencia]

No memos

Siempre en las agresiones debemos interferir nosotros

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:13 [asistentes de la educación] (26:26) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

asistentes de la educación

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:24 [asistente de la educación] (67:67) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

asistente de la educación

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:2 [asistentes de la educación] (4:4) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]
No memos

asistentes de la educación

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:13 [asistentes de educación] (4:4) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]
No memos

asistentes de educación

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:42 [paradocentes] (24:24) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]
No memos

paradocentes

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:44 [paradocentes son los inspector..] (27:27) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]
No memos

paradocentes son los inspectores de patio acá

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:50 [tienen buenas competencias] (40:40) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]
No memos

tienen buenas competencias

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:54 [asistentes de educación] (52:52) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]
No memos

asistentes de educación

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:61 [equipo de convivencia] (64:64) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Convivencia Escolar]
No memos

equipo de convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:67 [rol formativo] (76:76) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Recreo]
No memos

rol formativo

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:23 [asistente de la educación] (49:49) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]
No memos

asistente de la educación

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:33 [el Inspector esta para evitar ..] (84:84) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Prevención]
No memos

el Inspector esta para evitar los problemas

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:34 [se producen conflictos] (87:87) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Conflicto] [Mayor Supervisión / Control]
No memos

se producen conflictos

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:43 [solamente asistentes de aulas] (131:131) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Recreo]
No memos

solamente asistentes de aulas

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:45 [especializarnos en más cosas] (143:143) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]
No memos

especializarnos en más cosas

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:51 [somos la continuidad de la sal..] (167:167) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación]
No memos

somos la continuidad de la sala de clases

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:18 [asistentes] (37:37) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]
No memos

asistentes

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:22 [asistente contiene] (46:46) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Prevención]
No memos

asistente contiene

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:25 [inspectora general es nueva en..] (52:52) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]
No memos

inspectora general es nueva en el cargo y los asistentes tienen mucha experiencia

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:26 [se reúnen todos los jueves, an..] (52:52) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Normas] [Reflexión]
No memos

se reúnen todos los jueves, analizan lo ocurrido en la semana, toman acuerdos y analizan lo bueno y alguna problemática que haya existido, para mejorarla

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:28 [perfeccionamiento en la parte ..] (58:58) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Capacitación]
No memos

perfeccionamiento en la parte pedagógica

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:29 [solo están en los recreos] (64:64) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Recreo]
No memos

solo están en los recreos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:37 [conversan y comparten con los ..] (70:70) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos]
No memos

conversan y comparten con los niños

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:38 [unos juegan a la pelota, otras..] (70:70) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos]
No memos

unos juegan a la pelota, otras a la cuerda, ping pon, taca taca

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:39 [además de reforzar valores, co..] (73:73) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Convivencia Escolar] [Cultura] [Cultura de Paz] [Juegos]
No memos

además de reforzar valores, como trabajo en equipo, compartir, respetarse

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:40 [trabajo de ellos es esencial] (76:76) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Cultura] [Cultura de Paz]
No memos

trabajo de ellos es esencial

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:47 [viera alguna situación crítica..] (109:109) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Hecho Violento] [Mayor Supervisión / Control] [Violencia]

No memos

viera alguna situación crítica, conductual, entonces pueda intervenir

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:51 [asistentes de educación, yo cr..] (118:118) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

asistentes de educación, yo creo que están faltos de un perfeccionamiento

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:14 [converso mucho con ellos] (34:34) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

converso mucho con ellos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:15 [No; uno se va dando cuenta en ..] (40:40) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

No; uno se va dando cuenta en el camino y cambia de tácticas

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:16 [mas ayuda la formación familia..] (46:46) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Cultura] [Familia] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

mas ayuda la formación familiar que uno haya tenido

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:28 [Más unión, más compromiso con ..] (125:125) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Mayor Supervisión / Control] [Reflexión]

No memos

Más unión, más compromiso con el trabajo

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:35 [también se enseña en los recre..] (153:153) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación]

No memos

también se enseña en los recreos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:36 [también la parte formativa y l..] (153:153) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Cultura] [Cultura de Paz]

No memos

también la parte formativa y la parte humana

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETO.docx - 10:38 [llevar el control de los juego..] (172:172) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Mayor Supervisión / Control]

No memos

llevar el control de los juegos; administrar los conflictos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:14 [una asistente al patio] (34:34) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Recreo]

No memos

una asistente al patio

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:15 [la idea es que los niños se si..] (34:34) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Mayor Supervisión / Control] [Recreo]

No memos

la idea es que los niños se sientan observados, así no cometen errores

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:17 [tengo prohibido el celular en ..] (37:37) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Normas]

No memos

tengo prohibido el celular en horas de recreo a los asistentes de educación

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:20 [cuando sucede un altercado fís..] (54:54) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Hecho Violento] [Mediación] [Normas]

No memos

cuando sucede un altercado físico u otro se les llama a inspección y yo soy como mediador de ellos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:24 [Sí, hay casos, los leves; les ..] (63:63) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Mediación]

No memos

Sí, hay casos, los leves; les digo que no se compliquen

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:25 [asistentes de educación en la ..] (66:66) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación] [Normas]

No memos

asistentes de educación en la cual abordamos experiencias y les digo como deben trabajar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:26 [Si para eso se necesita una ca..] (69:69) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

Si para eso se necesita una capacitación, con un taller

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:27 [o sea la 1ª barrera de choque ..] (78:78) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

o sea la 1ª barrera de choque eran ellos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:28 [Por ejemplo, tengo uno que no ..] (75:75) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Falta Comunicación]

No memos

Por ejemplo, tengo uno que no se hace problema, o sea acto de presencia, la otra que es un remplazo, lamentablemente ella es prejuiciosa

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:31 [Hacerles una mayor capacitació..] (93:93) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

Hacerles una mayor capacitación

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:41 [en los recreos también] (124:124) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Recreo]

No memos

en los recreos también

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:42 [es hago mediación y vuelven a ..] (124:124) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Juegos Violentos] [Mediación] [Recreo]

No memos

es hago mediación y vuelven a jugar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:43 [los asistentes son personas qu..] (136:136) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación]

No memos

los asistentes son personas que tienen 4º medio

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:44 [paradocente no se ha capacitad..] (136:136) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

paradocente no se ha capacitado

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:45 [Controlarían todo el juego] (139:139) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Mayor Supervisión / Control] [Recreo]

No memos

Controlarían todo el juego

Código: Bullying {5-1}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:36 [bullying] (59:59) (Super)

Códigos: [Bullying]

No memos

bullying

P 5: ENTREVISTA 3.. COMPLETA.docx - 5:27 [bullying] (95:95) (Super)

Códigos: [Bullying] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

bullying

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:79 [bullyng] (94:94) (Super)

Códigos: [Bullying]

No memos

bullyng

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:6 [bullying] (13:13) (Super)

Códigos: [Bullying] [Violencia]

No memos

bullying

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:8 [bullying] (13:13) (Super)

Códigos: [Bullying]

No memos

bullying

Código: Capacitación {26-3}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:58 [falta algo así como una capaci..] (51:51) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

falta algo así como una capacitación

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:22 [se están capacitando] (18:18) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

se están capacitando

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:43 [capacitación] (71:71) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

capacitación

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:53 [no nos sirve una capacitación ..] (107:107) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

no nos sirve una capacitación cada ciertos años

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:25 [me he ido cultivando en esto p..] (67:67) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

me he ido cultivando en esto pero no he recibido ayuda

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:33 [un diplomado en convivencia es..] (15:15) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

un diplomado en convivencia escolar

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:52 [capacitación y entrenamiento p..] (43:43) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

capacitación y entrenamiento permanente

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:53 [capacitaciones] (46:46) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

capacitaciones

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:73 [apacitaciones y mesas de dialo..] (88:88) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

apacitaciones y mesas de dialogo

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:21 [mejor capacitación] (76:76) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

mejor capacitación

P 8: ENTREVISTA 6.. COMPLETA.docx - 8:29 [requiere un poco mas de prepar..] (75:75) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

requiere un poco mas de preparación

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:30 [más preparado en cuanto a psic..] (81:81) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

más preparado en cuanto a psicología

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:31 [he tenido esa formación] (81:81) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

he tenido esa formación

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:32 [no porque me hayan capacitado ..] (81:81) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

no porque me hayan capacitado o instruido

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:45 [especializarnos en más cosas] (143:143) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

especializarnos en más cosas

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:28 [perfeccionamiento en la parte ..] (58:58) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

perfeccionamiento en la parte pedagógica

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:41 [Mayor perfeccionamiento] (79:79) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

Mayor perfeccionamiento

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:51 [asistentes de educación, yo cr..] (118:118) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

asistentes de educación, yo creo que están faltos de un perfeccionamiento

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:15 [No; uno se va dando cuenta en ..] (40:40) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

No; uno se va dando cuenta en el camino y cambia de tácticas

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:27 [Algunos cursos, talleres, form..] (116:116) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

Algunos cursos, talleres, formación

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:32 [más formación, formación técni..] (144:144) (Super)

Códigos: [Capacitación]

No memos

más formación, formación técnica

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:22 [en la U existe un ramo de medi..] (60:60) (Super)

Códigos: [Capacitación] [Mediación]

No memos

en la U existe un ramo de mediación

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:25 [asistentes de educación en la ..] (66:66) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación] [Normas]

No memos

asistentes de educación en la cual abordamos experiencias y les digo como deben trabajar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:26 [Si para eso se necesita una ca..] (69:69) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

Si para eso se necesita una capacitación, con un taller

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:31 [Hacerles una mayor capacitació..] (93:93) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]

No memos

Hacerles una mayor capacitación

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:44 [paradocente no se ha capacita..] (136:136) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación]
No memos

paradocente no se ha capacitado

Código: Comportamiento / Conducta {5-2}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:55 [comportamiento] (115:115) (Super)

Códigos: [Comportamiento / Conducta]
No memos

comportamiento

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:56 [este niño quizás no se comport..] (116:116) (Super)

Códigos: [Comportamiento / Conducta]
No memos

este niño quizás no se comporte bien hoy

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:5 [parte conductual] (7:7) (Super)

Códigos: [Comportamiento / Conducta] [Cultura] [Patrón Cultural]
No memos

parte conductual

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:12 [delitos conductuales] (25:25) (Super)

Códigos: [Comportamiento / Conducta] [Entorno / Barrio]
No memos

delitos conductuales

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:30 [problemas conductuales] (64:64) (Super)

Códigos: [Comportamiento / Conducta]
No memos

problemas conductuales

Código: Conflicto {4-2}

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:15 [conflicto] (4:4) (Super)

Códigos: [Conflicto]
No memos

conflicto

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:26 [situaciones de conflicto] (4:4) (Super)

Códigos: [Conflicto]

No memos

situaciones de conflicto

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:34 [se producen conflictos] (87:87) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Conflicto] [Mayor Supervisión / Control]

No memos

se producen conflictos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:20 [os separa, los saca del lugar ..] (43:43) (Super)

Códigos: [Conflicto] [Manual de Convivencia] [Normas]

No memos

os separa, los saca del lugar donde se produjo el conflicto

Código: Convivencia Escolar {15-5}

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:3 [convivencia escolar] (4:4) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

convivencia escolar

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:14 [convivencia escolar] (4:4) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

convivencia escolar

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:18 [convivencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:23 [convivencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:32 [convivencia] (9:9) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:45 [equipo de convivencia] (33:33) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

equipo de convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:46 [convivencia escolar] (33:33) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

convivencia escolar

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:47 [sana convivencia] (33:33) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

sana convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:55 [convivencia] (52:52) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:58 [equipo de convivencia] (52:52) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

equipo de convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:61 [equipo de convivencia] (64:64) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Convivencia Escolar]

No memos

equipo de convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:70 [convivencia] (82:82) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:72 [se tocó mucho el tema de convi..] (88:88) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar] [Reforma Educacional]

No memos

se tocó mucho el tema de convivencia

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:39 [además de reforzar valores, co..] (73:73) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Convivencia Escolar] [Cultura] [Cultura de Paz] [Juegos]

No memos

además de reforzar valores, como trabajo en equipo, compartir, respetarse

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:32 [convivencia escolar] (93:93) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar]

No memos

convivencia escolar

Código: Cultura {36-3}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:3 [patrón cultural] (4:4) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

patrón cultural

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:5 [patrón cultural] (4:4) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

patrón cultural

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:26 [cultura familiar] (17:17) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

cultura familiar

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:42 [redes externas] (29:29) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

redes externas

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:49 [su historia de vida es complic..] (45:45) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

su historia de vida es complicada

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:50 [el 7° es un curso muy complica..] (34:34) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

el 7° es un curso muy complicado, donde la mayoría está en el CTD

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:62 [contexto socio cultural] (59:59) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio]

No memos

contexto socio cultural

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:63 [violencia infantil] (59:59) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal]

No memos

violencia infantil

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:72 [no tienen una rutina de horari..] (77:77) (Super)

Códigos: [Cultura] [Patrón Cultural]

No memos

no tienen una rutina de horario establecida entonces es como, ah si yo me levante a las 9, como si igual llegué; pero la rutina la responsabilidad de eso, el que se perdió dos horas de clases, decirle al papá lo que significa faltan dos horas a clases o a veces vienen dos veces a la semana, y es como igual está viniendo a clases, no tiene la importancia, ni el peso de lo que es el colegio

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:75 [todo rayado] (83:83) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

todo rayado

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:76 [grafiti] (83:83) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

grafiti

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:75 [cultura] (91:91) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

cultura

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:27 [poca cultura] (100:100) (Super)

Códigos: [Cultura]

No memos

poca cultura

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:15 [Este barrio es complicado] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

Este barrio es complicado

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:16 [realidad socioeconómica y cult..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

realidad socioeconómica y cultural de las familias

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:17 [marginal] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

marginal

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:18 [entorno familiar] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

entorno familiar

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:2 [me preocupa es como está la so..] (7:7) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio]

No memos

me preocupa es como está la sociedad

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:5 [parte conductual] (7:7) (Super)

Códigos: [Comportamiento / Conducta] [Cultura] [Patrón Cultural]

No memos

parte conductual

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:10 [apoderados son narcotraficante..] (19:19) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

apoderados son narcotraficantes

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:13 [violencia] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Patrón Cultural] [Violencia]

No memos

violencia

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:14 [liderazgo vertical] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Patrón Cultural]

No memos

liderazgo vertical

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:24 [campana del vocabulario] (49:49) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Patrón Cultural]

No memos

campana del vocabulario

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:32 [tenemos todo un protocolo porq..] (67:67) (Super)

Códigos: [Cultura] [Familia] [Medicamentos]

No memos

tenemos todo un protocolo porque los padres no son responsables

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:39 [además de reforzar valores, co..] (73:73) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Convivencia Escolar] [Cultura] [Cultura de Paz] [Juegos]

No memos

además de reforzar valores, como trabajo en equipo, compartir, respetarse

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:40 [trabajo de ellos es esencial] (76:76) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Cultura] [Cultura de Paz]

No memos

trabajo de ellos es esencial

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:1 [violencia física de los jóvene..] (4:4) (Super)

Códigos: [Cultura] [Violencia]

No memos

violencia física de los jóvenes en los colegios

P10: ENTREVISTA 8.. COMPLETA.docx - 10:4 [me llama la atención que el ad..] (7:7) (Super)

Códigos: [Cultura] [Violencia]

No memos

me llama la atención que el adulto no se involucre

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:16 [mas ayuda la formación familia..] (46:46) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Cultura] [Familia] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

mas ayuda la formación familiar que uno haya tenido

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:29 [Contra la familia, contra la m..] (138:138) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Familia] [Hecho Violento] [Patrón Cultural] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Contra la familia, contra la mujer, la violencia intrafamiliar

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:34 [La parte de ser más humano, qu..] (150:150) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

La parte de ser más humano, que se quieran mas entre ellos; la parte valórica, los valores; respeto a los demás

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:36 [también la parte formativa y l..] (153:153) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Cultura] [Cultura de Paz]

No memos

también la parte formativa y la parte humana

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:3 [mi mama no tiene con que compr..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura] [Familia] [Vulnerabilidad]

No memos

mi mama no tiene con que comprarlos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:4 [también está el contexto que m..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Vulnerabilidad]

No memos

también está el contexto que muchos viven con los abuelos; hay uno que vive con la vecina porque sus papas se fueron; otra niña que vive en casa de su compañera, porque hay disfuncionalidad entre familias; ahí ya es justificable.

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:33 [Violencia.....bueno es todo la m..] (107:107) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural]

No memos

Violencia.....bueno es todo la misma situación, la poca tolerancia

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:38 [la sociabilidad de los niños, ..] (122:122) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Patrón Cultural] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

la sociabilidad de los niños, el respeto

Código: Cultura de Paz {10-4}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:13 [del respeto] (11:11) (Super)

Códigos: [Cultura de Paz]

No memos

del respeto

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:14 [normas de convivencia] (11:11) (Super)

Códigos: [Cultura de Paz]

No memos

normas de convivencia

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:26 [se den tiempo para sus estudio..] (63:63) (Super)

Códigos: [Cultura de Paz] [Prevención]

No memos

se den tiempo para sus estudios, que piensen, que razonen

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:49 [que los juegos, golpes violenc..] (155:155) (Super)

Códigos: [Cultura de Paz] [Juegos] [Respeto / No Discriminación]

No memos

que los juegos, golpes violencias, ya sean verbales, no tienen cabida en mí

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:24 [campana del vocabulario] (49:49) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Patrón Cultural]

No memos

campana del vocabulario

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:39 [además de reforzar valores, co..] (73:73) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Convivencia Escolar] [Cultura] [Cultura de Paz] [Juegos]

No memos

además de reforzar valores, como trabajo en equipo, compartir, respetarse

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:40 [trabajo de ellos es esencial] (76:76) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Cultura] [Cultura de Paz]

No memos

trabajo de ellos es esencial

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:34 [La parte de ser más humano, qu..] (150:150) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

La parte de ser más humano, que se quieran mas entre ellos; la parte valórica, los valores; respeto a los demás

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:36 [también la parte formativa y l..] (153:153) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Cultura] [Cultura de Paz]

No memos

también la parte formativa y la parte humana

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:38 [la sociabilidad de los niños, ..] (122:122) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Patrón Cultural] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

la sociabilidad de los niños, el respeto

Código: Cultura Patriarcal {14-4}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:11 [que él hacia lo que quería con..] (10:10) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal]

No memos

que él hacia lo que quería con ella porque era su polola

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:12 [evidencio en su familia] (10:10) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal]

No memos

evidencio en su familia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:61 [maltrato infantil] (59:59) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal]

No memos

maltrato infantil

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:63 [violencia infantil] (59:59) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal]

No memos

violencia infantil

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:47 [se crían en ambientes violento..] (93:93) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural] [Violencia]

No memos

se crían en ambientes violentos

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:2 [padres engendran] (5:5) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Familia]

No memos

padres engendran

P 5: ENTREVISTA 3. docx - 5:6 [los apoderados también son vio..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Familia] [Violencia]

No memos

los apoderados también son violentos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:76 [cultura más bien de tipo margi..] (91:91) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

cultura más bien de tipo marginal

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:16 [realidad socioeconómica y cult..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

realidad socioeconómica y cultural de las familias

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:17 [marginal] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

marginal

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:18 [entorno familiar] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

entorno familiar

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:14 [liderazgo vertical] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Patrón Cultural]

No memos

liderazgo vertical

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:29 [Contra la familia, contra la m..] (138:138) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Familia] [Hecho Violento] [Patrón Cultural] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Contra la familia, contra la mujer, la violencia intrafamiliar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:11 [tengo unos hermanos que el pap..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

tengo unos hermanos que el papa cumple en octubre

Código: Difusión / Socialización {10-1}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:20 [socializarlo] (14:14) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización]

No memos

socializarlo

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:21 [difusión] (16:16) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización]

No memos

difusión

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:22 [socializo] (17:17) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización]

No memos

socializo

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:24 [nos lo entregan] (24:24) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización]

No memos

nos lo entregan

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:25 [hablan en general] (27:27) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización]

No memos

hablan en general

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:26 [falta la iniciativa] (30:30) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización]

No memos

falta la iniciativa

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:18 [solamente por las personas que..] (37:37) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización] [Falta Comunicación]

No memos

solamente por las personas que lo hicieron

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:38 [Participaron en realidad todos..] (21:21) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización]

No memos

Participaron en realidad todos los estamentos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:40 [gestionarlo con todos los acto..] (21:21) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización]

No memos

gestionarlo con todos los actores

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:41 [primera jornada grande] (24:24) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización]

No memos

primera jornada grande

Código: Droga {8-2}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:10 [droga] (7:7) (Super)

Códigos: [Droga]

No memos

droga

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:45 [droga] (80:80) (Super)

Códigos: [Droga]

No memos

droga

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:3 [drogados o alcoholizados] (5:5) (Super)

Códigos: [Droga]

No memos

drogados o alcoholizados

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:5 [complicado porque se ve la dro..] (8:8) (Super)

Códigos: [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural]

No memos

complicado porque se ve la droga

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:14 [drogas y alcohol] (40:40) (Super)

Códigos: [Droga]

No memos

drogas y alcohol

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:16 [realidad socioeconómica y cult..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

realidad socioeconómica y cultural de las familias

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:17 [marginal] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

marginal

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:11 [tengo unos hermanos que el pap..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

tengo unos hermanos que el papa cumple en octubre

Código: Educación de Calidad {1-2}

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:7 [educación de calidad] (10:10) (Super)

Códigos: [Educación de Calidad]

No memos

educación de calidad

Código: Entorno / Barrio {33-3}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:41 [otro problema que hubo acá fue..] (29:29) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio]

No memos

otro problema que hubo acá fue por redes externas

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:62 [contexto socio cultural] (59:59) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio]

No memos

contexto socio cultural

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:8 [centro que es vulnerable] (7:7) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

centro que es vulnerable

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:9 [violencia dentro de su hogar] (7:7) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural]

No memos

violencia dentro de su hogar

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:44 [los apoderados son terribles] (71:71) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia]

No memos

los apoderados son terribles

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:47 [se crían en ambientes violento..] (93:93) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural] [Violencia]

No memos

se crían en ambientes violentos

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:54 [nosotros sabemos lo que les pa..] (110:110) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia]

No memos

nosotros sabemos lo que les pasa en sus casas

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:57 [se van a las casas de los veci..] (119:119) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio]

No memos

se van a las casas de los vecinos

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:5 [complicado porque se ve la dro..] (8:8) (Super)

Códigos: [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural]

No memos

complicado porque se ve la droga

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:14 [les sabemos toda su vida] (26:26) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio]

No memos

les sabemos toda su vida

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:21 [Yo vivo en el sector, entonces..] (53:53) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio]

No memos

Yo vivo en el sector, entonces conozco la realidad de ellos

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:22 [conozco sus casas] (53:53) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio]

No memos

CONOZCO SUS CASAS

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:5 [familias damnificadas] (4:4) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia]

No memos

familias damnificadas

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:74 [80 a 81 % de alumnos prioritar..] (91:91) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

80 a 81 % de alumnos prioritarios

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:7 [creo que falta un poco más pre..] (10:10) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio]

No memos

creo que falta un poco más preocuparse por el medio ambiente

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:9 [expresión de vandalismo] (19:19) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio]

No memos

expresión de vandalismo

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:15 [Este barrio es complicado] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

Este barrio es complicado

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:16 [realidad socioeconómica y cult..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

realidad socioeconómica y cultural de las familias

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:17 [marginal] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]
No memos

marginal

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:18 [entorno familiar] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]
No memos

entorno familiar

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:27 [ue conversando con ella me dij..] (66:66) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]
No memos

ue conversando con ella me dijo es que usted no sabe lo que me duele que mi mamá me haya dejado botada, yo solo vivo con mi papá, eso me dolió mucho y me conmovió que me lo contara; obvio que yo no lo voy a andar contando, siempre la protejo, porque al otro día del conflicto le gritaron huacha

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:28 [un chico de 8º que tiene probl..] (72:72) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio]
No memos

un chico de 8º que tiene problemas con su entorno

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:2 [me preocupa es como está la so..] (7:7) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio]
No memos

me preocupa es como está la sociedad

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:10 [apoderados son narcotraficante..] (19:19) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural]
No memos

apoderados son narcotraficantes

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:12 [delitos conductuales] (25:25) (Super)

Códigos: [Comportamiento / Conducta] [Entorno / Barrio]
No memos

delitos conductuales

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:43 [redes externas] (98:98) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Redes]
No memos

redes externas

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:10 [mismo nivel social, del mismo ..] (25:25) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]
No memos

mismo nivel social, del mismo tipo, son todos vulnerables

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:4 [también está el contexto que m..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Vulnerabilidad]
No memos

también está el contexto que muchos viven con los abuelos; hay uno que vive con la vecina porque sus papas se fueron; otra niña que vive en casa de su compañera, porque hay disfuncionalidad entre familias; ahí ya es justificable.

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:6 [no se ve robos] (14:14) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Robo]
No memos

no se ve robos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:7 [tenemos guardias; además abrim..] (14:14) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Mayor Supervisión / Control]
No memos

tenemos guardias; además abrimos esto a la comunidad, hay un templo religioso, hay una asociación de karate, se facilita a las juntas de vecinos, por lo tanto, nunca esta solo el colegio

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:10 [rencillas, porque hay varios c..] (20:20) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Violencia]
No memos

rencillas, porque hay varios colegios cerca de ahí

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:11 [tengo unos hermanos que el pap..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]
No memos

tengo unos hermanos que el papa cumple en octubre

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:33 [Violencia.....bueno es todo la m..] (107:107) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural]
No memos

Violencia.....bueno es todo la misma situación, la poca tolerancia

Código: Escolaridad {3-1}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:70 [valorización a la escolaridad] (77:77) (Super)

Códigos: [Escolaridad]

No memos

valorización a la escolaridad

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:71 [valorización de la educación] (77:77) (Super)

Códigos: [Escolaridad]

No memos

valorización de la educación

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:74 [también se enseña fuera del au..] (83:83) (Super)

Códigos: [Escolaridad]

No memos

también se enseña fuera del aula

Código: Falta Comunicación {5-0}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:23 [no hay mucha comunicación] (21:21) (Super)

Códigos: [Falta Comunicación]

No memos

no hay mucha comunicación

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:18 [solamente por las personas que..] (37:37) (Super)

Códigos: [Difusión / Socialización] [Falta Comunicación]

No memos

solamente por las personas que lo hicieron

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:23 [no quiere conversar] (64:64) (Super)

Códigos: [Falta Comunicación]

No memos

no quiere conversar

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:25 [No] (98:98) (Super)

Códigos: [Falta Comunicación]

No memos

No

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:28 [Por ejemplo, tengo uno que no ..] (75:75) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Falta Comunicación]

No memos

Por ejemplo, tengo uno que no se hace problema, o sea acto de presencia, la otra que es un remplazo, lamentablemente ella es prejuiciosa

Código: Familia {21-1}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:6 [familia] (4:4) (Super)

Códigos: [Familia]

No memos

familia

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:44 [los apoderados son terribles] (71:71) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia]

No memos

los apoderados son terribles

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:47 [se crían en ambientes violento..] (93:93) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural] [Violencia]

No memos

se crían en ambientes violentos

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:54 [nosotros sabemos lo que les pa..] (110:110) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia]

No memos

nosotros sabemos lo que les pasa en sus casas

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:2 [padres engendran] (5:5) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Familia]

No memos

padres engendran

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:6 [los apoderados también son vio..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Familia] [Violencia]

No memos

los apoderados también son violentos

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:15 [inculcarle valores que muchas ..] (26:26) (Super)

Códigos: [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

inculcarle valores que muchas veces no los tienen en sus casas

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:5 [familias damnificadas] (4:4) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia]

No memos

familias damnificadas

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:8 [ni siquiera se dan el trabajo ..] (10:10) (Super)

Códigos: [Familia]

No memos

ni siquiera se dan el trabajo de venir a saber por su hija o de revisar la agenda

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:10 [quí las niñas mas chicas son r..] (22:22) (Super)

Códigos: [Familia] [Mayor Supervisión / Control]

No memos

quí las niñas mas chicas son retiradas por sus apoderados; las más grandes son autorizadas por sus padres para irse sola; nosotras estamos en la puerta del colegio y conocemos a los apoderados; a veces si viene un desconocido le decimos ud. no es apoderado, ni suplente

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:13 [pero no se les puede culpar a ..] (40:40) (Super)

Códigos: [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

pero no se les puede culpar a ellos, porque detrás de eso tiene que haber un pilar, una base, si los niños no tuvieron esa base

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:15 [Este barrio es complicado] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

Este barrio es complicado

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:27 [ue conversando con ella me dijo..] (66:66) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

ue conversando con ella me dijo es que usted no sabe lo que me duele que mi

mama me haya dejado botada, yo solo vivo con mi papa, eso me dolió mucho y me conmovió que me lo contara; obvio que yo no lo voy a andar contando, siempre la protejo, porque al otro día del conflicto le gritaron huacha

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:10 [apoderados son narcotraficante..] (19:19) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

apoderados son narcotraficantes

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:11 [erados ausentes; que nos viene..] (22:22) (Super)

Códigos: [Familia]

No memos

erados ausentes; que nos vienen a dejar a los niños y nosotros como establecimiento educacional tenemos que educarlos; es por el no cumplimiento de roles, problema de esta sociedad, el rol del padre o de la madre

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:32 [tenemos todo un protocolo porq..] (67:67) (Super)

Códigos: [Cultura] [Familia] [Medicamentos]

No memos

tenemos todo un protocolo porque los padres no son responsables

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:34 [entonces hablamos con los padr..] (67:67) (Super)

Códigos: [Familia]

No memos

entonces hablamos con los padres

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:16 [mas ayuda la formación familia..] (46:46) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Cultura] [Familia] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

mas ayuda la formación familiar que uno haya tenido

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:29 [Contra la familia, contra la m..] (138:138) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Familia] [Hecho Violento] [Patrón Cultural] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Contra la familia, contra la mujer, la violencia intrafamiliar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:3 [mi mama no tiene con que compr..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura] [Familia] [Vulnerabilidad]

No memos

mi mama no tiene con que comprarlos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:4 [también está el contexto que m..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Vulnerabilidad]

No memos

también está el contexto que muchos viven con los abuelos; hay uno que vive con la vecina porque sus papas se fueron; otra niña que vive en casa de su compañera, porque hay disfuncionalidad entre familias; ahí ya es justificable.

Código: Hecho Violento {25-1}

P 3: ENTREVISTA 1.COMPLETA.txt - 3:10 [tenía agarrada y con una cuchilla.] (10:10) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]

No memos

tenía agarrada y con una cuchilla en el cuello a su polola

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:25 [los han golpeado] (17:17) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]

No memos

los han golpeado

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:27 [violencia] (20:20) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]

No memos

violencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:28 [desorden y violencia] (20:20) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]

No memos

desorden y violencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:36 [salió y le quebró todos los vi..] (26:26) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]

No memos

salió y le quebró todos los vidrios del auto a la profe

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:43 [se llamó a los carabineros par..] (29:29) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]

No memos

se llamó a los carabineros para constatar lesiones

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:47 [un alumno de grande que le peg..] (37:37) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]
No memos

un alumno de grande que le pego al chiquitito

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:79 [jugar a ese juego] (86:86) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Juegos]
No memos

jugar a ese juego

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:11 [golpe] (10:10) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]
No memos

golpe

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:4 [golpeaban] (5:5) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Violencia]
No memos

golpeaban

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:8 [espués ya viene el puntapié] (11:11) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Tipos de Violencia]
No memos

espués ya viene el puntapié

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:11 [el niño llega descompensado, d..] (23:23) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]
No memos

el niño llega descompensado, descontrolado, le dan pataletas, golpea puertas

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:16 [están amenazando o cuando se d..] (4:4) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Tipos de Violencia] [Violencia]
No memos

están amenazando o cuando se dan algunos golpes por ahí

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:28 [agresividad] (6:6) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento]
No memos

agresividad

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:81 [tuvimos una pelea de proporcio..] (94:94) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Violencia]

No memos

tuvimos una pelea de proporciones mayores

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:10 [continúan golpeándose] (16:16) (Super)

Códigos: [Hecho Violento]

No memos

continúan golpeándose

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:22 [garabatos, golpes, incluso has..] (46:46) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento] [Juegos] [Recreo] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

garabatos, golpes, incluso hasta peleas

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:25 [niñas que pelean que discuten ..] (58:58) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Violencia]

No memos

niñas que pelean que discuten y se agarran

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:47 [viera alguna situación crítica..] (109:109) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Hecho Violento] [Mayor Supervisión / Control] [Violencia]

No memos

viera alguna situación crítica, conductual, entonces pueda intervenir

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:3 [golpes] (4:4) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

golpes

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:8 [Peleas físicas] (22:22) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Violencia]

No memos

Peleas físicas

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:12 [comenzaban a tirarse las manza..] (31:31) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento] [Violencia]

No memos

comenzaban a tirarse las manzanas

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:29 [Contra la familia, contra la m..] (138:138) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Familia] [Hecho Violento] [Patrón Cultural] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Contra la familia, contra la mujer, la violencia intrafamiliar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:20 [cuando sucede un altercado fís..] (54:54) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Hecho Violento] [Mediación] [Normas]

No memos

cuando sucede un altercado físico u otro se les llama a inspección y yo soy como mediador de ellos

P11: ENTREVISTA 9.. COMPLETO.docx - 11:23 [agrede a un compañero] (60:60) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento]

No memos

agrede a un compañero

Código: Juegos {30-3}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:77 [juegos] (86:86) (Super)

Códigos: [Juegos]

No memos

juegos

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:78 [jugando a tal juego] (86:86) (Super)

Códigos: [Juegos]

No memos

jugando a tal juego

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:79 [jugar a ese juego] (86:86) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Juegos]

No memos

jugar a ese juego

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:48 [de armas, o de armas blancas] (93:93) (Super)

Códigos: [Juegos] [Juegos Violentos]

No memos

de armas, o de armas blancas

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:60 [recreo era para jugar] (148:148) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

recreo era para jugar

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:26 [aquí tienen pocos juegos] (78:78) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

aquí tienen pocos juegos

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:30 [variedad, aquí todas las activ..] (112:112) (Super)

Códigos: [Juegos]

No memos

variedad, aquí todas las actividades son en común tanto para niños como para niñas; por ejemplo juegan con los caracoles y los niños dicen el mío es el papá y una niña dice el mío es la mamá y pelean, juegan también a la pelota niños y niñas.

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:6 [campeonatos deportivos] (4:4) (Super)

Códigos: [Juegos]

No memos

campeonatos deportivos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:9 [juegos digamos de mesa] (4:4) (Super)

Códigos: [Juegos]

No memos

juegos digamos de mesa

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:24 [juegos de mesa] (4:4) (Super)

Códigos: [Juegos]

No memos

juegos de mesa

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:62 [el futbol] (67:67) (Super)

Códigos: [Juegos]

No memos

el futbol

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:63 [juegos] (67:67) (Super)

Códigos: [Juegos]

No memos

juegos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:64 [juegos didácticos] (67:67) (Super)

Códigos: [Juegos]

No memos

juegos didácticos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:66 [futbol] (67:67) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

futbol

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:22 [garabatos, golpes, incluso has..] (46:46) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento] [Juegos] [Recreo] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

garabatos, golpes, incluso hasta peleas

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:24 [jugando] (52:52) (Super)

Códigos: [Agresión] [Juegos] [Juegos Violentos]

No memos

jugando

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:41 [el juego] (119:119) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

el juego

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:49 [que los juegos, golpes violenc..] (155:155) (Super)

Códigos: [Cultura de Paz] [Juegos] [Respeto / No Discriminación]

No memos

que los juegos, golpes violencias, ya sean verbales, no tienen cabida en mí

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:37 [conversan y comparten con los ..] (70:70) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos]

No memos

conversan y comparten con los niños

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:38 [unos juegan a la pelota, otras..] (70:70) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos]

No memos

unos juegan a la pelota, otras a la cuerda, ping pon, taca taca

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:39 [además de reforzar valores, co..] (73:73) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Convivencia Escolar] [Cultura] [Cultura de Paz] [Juegos]

No memos

además de reforzar valores, como trabajo en equipo, compartir, respetarse

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:44 [distintos juegos] (101:101) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

distintos juegos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:45 [jugar juegos] (103:103) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

jugar juegos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:33 [juego,] (147:147) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

juego,

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:38 [llevar el control de los juego..] (172:172) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Mayor Supervisión / Control]

No memos

llevar el control de los juegos; administrar los conflictos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:8 [talleres] (17:17) (Super)

Códigos: [Juegos] [Talleres]

No memos

talleres

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:13 [Juegan, aquí son futboleros, l..] (31:31) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

Juegan, aquí son futboleros, llegan acá a pedir pelotas

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:39 [juegos recreativos] (122:122) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

juegos recreativos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:42 [es hago mediación y vuelven a ..] (124:124) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Juegos Violentos] [Mediación] [Recreo]

No memos

es hago mediación y vuelven a jugar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:45 [Controlarían todo el juego] (139:139) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Mayor Supervisión / Control] [Recreo]

No memos

Controlarían todo el juego

Código: Juegos Violentos {5-3}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:4 [juegan a los pistoleros a la g..] (4:4) (Super)

Códigos: [Juegos Violentos]

No memos

juegan a los pistoleros a la guerra

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:48 [de armas, o de armas blancas] (93:93) (Super)

Códigos: [Juegos] [Juegos Violentos]

No memos

de armas, o de armas blancas

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:25 [zonas de peligro] (4:4) (Super)

Códigos: [Juegos Violentos]

No memos

zonas de peligro

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:24 [jugando] (52:52) (Super)

Códigos: [Agresión] [Juegos] [Juegos Violentos]

No memos

jugando

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:42 [es hago mediación y vuelven a ..] (124:124) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Juegos Violentos] [Mediación] [Recreo]

No memos

es hago mediación y vuelven a jugar

Código: Justicia {2-1}

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:4 [justicia social] (7:7) (Super)

Códigos: [Justicia]

No memos

justicia social

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:5 [justicia] (7:7) (Super)

Códigos: [Justicia]

No memos

justicia

Código: Lucro {1-2}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:59 [La Reforma para mi igual es qu..] (142:142) (Super)

Códigos: [Lucro] [Reforma Educacional]

No memos

La Reforma para mi igual es que se haga una limpieza y que queden los colegios que realmente se dedican a los niños y no al lucro

Código: Manual de Convivencia {14-3}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:41 [manual de convivencia] (65:65) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

manual de convivencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:83 [Manual] (16:16) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

Manual

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:84 [Manual de Convivencia ya está ..] (34:34) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

Manual de Convivencia ya está listo

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:17 [Manual] (30:30) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

Manual

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:34 [manual de convivencia escolar] (18:18) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

manual de convivencia escolar

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:35 [manual de convivencia] (18:18) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

manual de convivencia

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:37 [manual de convivencia escolar] (18:18) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

manual de convivencia escolar

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:39 [reglamento de elaboración del ..] (21:21) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia] [Normas]

No memos

reglamento de elaboración del manual

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:15 [tenemos manual.] (52:52) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

tenemos manual.

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:16 [participación] (55:55) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

participación

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:17 [mi intervención sería de conte..] (61:61) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia] [Prevención]

No memos

mi intervención sería de contención

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:7 [manuales de convivencia] (13:13) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia] [Normas]

No memos

manuales de convivencia

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:19 [Si] (40:40) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia]

No memos

Si

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:20 [os separa, los saca del lugar ..] (43:43) (Super)

Códigos: [Conflicto] [Manual de Convivencia] [Normas]

No memos

os separa, los saca del lugar donde se produjo el conflicto

Código: Mayor Supervisión / Control {16-4}

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:1 [mayor supervisión] (4:4) (Super)

Códigos: [Mayor Supervisión / Control]

No memos

mayor supervisión

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:10 [mayor supervisión] (4:4) (Super)

Códigos: [Mayor Supervisión / Control]

No memos

mayor supervisión

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:29 [mayor supervisión] (6:6) (Super)

Códigos: [Mayor Supervisión / Control]

No memos

mayor supervisión

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:30 [Supervisión] (9:9) (Super)

Códigos: [Mayor Supervisión / Control]

No memos

Supervisión

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:31 [mayor supervisión] (9:9) (Super)

Códigos: [Mayor Supervisión / Control]

No memos

mayor supervisión

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:10 [quí las niñas mas chicas son r..] (22:22) (Super)

Códigos: [Familia] [Mayor Supervisión / Control]

No memos

quí las niñas mas chicas son retiradas por sus apoderados; las más grandes son autorizadas por sus padres para irse sola; nosotras estamos en la puerta del colegio y conocemos a los apoderados; a veces si viene un desconocido le decimos ud. no es apoderado, ni suplente

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:31 [una disciplina] (106:106) (Super)

Códigos: [Mayor Supervisión / Control]

No memos

una disciplina

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:20 [hay que corregir] (37:37) (Super)

Códigos: [Mayor Supervisión / Control]

No memos

hay que corregir

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:34 [se producen conflictos] (87:87) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Conflicto] [Mayor Supervisión / Control]

No memos

se producen conflictos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:47 [viera alguna situación crítica..] (109:109) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Hecho Violento] [Mayor Supervisión / Control] [Violencia]

No memos

viera alguna situación crítica, conductual, entonces pueda intervenir

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:13 [más personal para que hubiera ..] (31:31) (Super)

Códigos: [Mayor Supervisión / Control]

No memos

más personal para que hubiera más control

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:28 [Más unión, más compromiso con ..] (125:125) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Mayor Supervisión / Control] [Reflexión]

No memos

Más unión, más compromiso con el trabajo

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:38 [llevar el control de los juego..] (172:172) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Mayor Supervisión / Control]

No memos

llevar el control de los juegos; administrar los conflictos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:7 [tenemos guardias; además abrim..] (14:14) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Mayor Supervisión / Control]

No memos

tenemos guardias; además abrimos esto a la comunidad, hay un templo religioso, hay una asociación de karate, se facilita a las juntas de vecinos, por lo tanto, nunca esta solo el colegio

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:15 [la idea es que los niños se si..] (34:34) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Mayor Supervisión / Control] [Recreo]

No memos

la idea es que los niños se sientan observados, así no cometen errores

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:45 [Controlarían todo el juego] (139:139) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Mayor Supervisión / Control] [Recreo]

No memos

Controlarían todo el juego

Código: Mediación {9-3}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:17 [mediar] (13:13) (Super)

Códigos: [Mediación]

No memos

mediar

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:19 [mediación] (15:15) (Super)

Códigos: [Mediación]

No memos

mediación

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:21 [mediación] (15:15) (Super)

Códigos: [Mediación]

No memos

mediación

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:29 [hacemos mediación] (44:44) (Super)

Códigos: [Mediación]

No memos

hacemos mediación

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:5 [mediar] (7:7) (Super)

Códigos: [Mediación]

No memos

mediar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:20 [cuando sucede un altercado fís..] (54:54) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Hecho Violento] [Mediación] [Normas]

No memos

cuando sucede un altercado físico u otro se les llama a inspectoría y yo soy como mediador de ellos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:22 [en la U existe un ramo de medi..] (60:60) (Super)

Códigos: [Capacitación] [Mediación]

No memos

en la U existe un ramo de mediación

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:24 [Sí, hay casos, los leves; les ..] (63:63) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Mediación]

No memos

Sí, hay casos, los leves; les digo que no se compliquen

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:42 [es hago mediación y vuelven a ..] (124:124) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Juegos Violentos] [Mediación] [Recreo]

No memos

es hago mediación y vuelven a jugar

Código: Medicamentos {15-0}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:37 [medicamentos] (26:26) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

medicamentos

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:38 [centralina] (29:29) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

centralina

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:39 [ansiedad, ansiolítico] (29:29) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

ansiedad, ansiolítico

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:40 [trastorno de bipolaridad] (29:29) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

trastorno de bipolaridad

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:10 [usan pastillas] (23:23) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

usan pastillas

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:12 [me traen en las pastillas yo s..] (23:23) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

me traen en las pastillas yo se las doy escondida

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:83 [medicamentos] (104:104) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

medicamentos

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:44 [medicamento] (140:140) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

medicamento

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:32 [tenemos todo un protocolo porq..] (67:67) (Super)

Códigos: [Cultura] [Familia] [Medicamentos]

No memos

tenemos todo un protocolo porque los padres no son responsables

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:33 [medicamentos] (67:67) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

medicamentos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:35 [medicamentos] (67:67) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

medicamentos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:36 [medicamentos] (67:67) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

medicamentos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:20 [hay por lo menos dos o tres po..] (71:71) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

hay por lo menos dos o tres por curso

P11: ENTREVISTA 9COMPLETO.docx - 11:12 [Sí, tengo varios casos] (28:28) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

Sí, tengo varios casos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:46 [tengo hartos con hiperactivida..] (142:142) (Super)

Códigos: [Medicamentos]

No memos

tengo hartos con hiperactividad

Código: Medición Percepcion {2-0}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:15 [encuesta] (11:11) (Super)

Códigos: [Medición Percepcion]

No memos

encuesta

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:16 [lugar del colegio se genera má..] (11:11) (Super)

Códigos: [Medición Percepcion]

No memos

lugar del colegio se genera más violencia

Código: Normas {37-2}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:18 [normas de convivencia] (11:11) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

normas de convivencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:19 [Manual de Convivencia] (13:13) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

Manual de Convivencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:32 [Depende de la falta, si es gra..] (23:23) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

Depende de la falta, si es grave o gravísima,

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:33 [manual de convivencia] (23:23) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

manual de convivencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:34 [no había una norma clara] (23:23) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

no había una norma clara

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:35 [normada la sanción en el manua..] (23:23) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

normada la sanción en el manual

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:44 [medidas disciplinarias] (33:33) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

medidas disciplinarias

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:45 [medidas disciplinarias formati..] (34:34) (Super)

Códigos: [Normas] [Prevención]

No memos

medidas disciplinarias formativas

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:46 [sanciona la norma dentro del a..] (34:34) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

sanciona la norma dentro del aula

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:48 [su sanción fue ayudar al peque...] (37:37) (Super)

Códigos: [Normas] [Prevención]

No memos

su sanción fue ayudar al pequeño

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:56 [manual de convivencia escolar...] (48:48) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

manual de convivencia escolar.

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:18 [manual de convivencia] (15:15) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

manual de convivencia

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:30 [recibe nuestra información y d..] (44:44) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

recibe nuestra información y decide la sanción

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:40 [normado en el manual de conviv..] (65:65) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

normado en el manual de convivencia escolar

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:16 [reglamento] (28:28) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

reglamento

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:12 [las normas de los profesores] (4:4) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

las normas de los profesores

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:19 [política que ha tratado de imp..] (4:4) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

política que ha tratado de implementar

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:36 [reglamento interno] (18:18) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

reglamento interno

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:39 [reglamento de elaboración del ..] (21:21) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia] [Normas]

No memos

reglamento de elaboración del manual

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:43 [tema disciplinario, normativo] (24:24) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

tema disciplinario, normativo

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:56 [en nuestro plan] (52:52) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

en nuestro plan

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:57 [firmar un documento consensuan..] (52:52) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

firmar un documento consensuando que estas políticas

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:59 [la política que nosotros hemos..] (58:58) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

la política que nosotros hemos implementado

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:60 [transgresión de normas] (58:58) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

transgresión de normas

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:4 [porque nosotros no tenemos der..] (4:4) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

porque nosotros no tenemos derecho a hablarles fuerte a los alumnos, a ponerles límites

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:7 [manuales de convivencia] (13:13) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia] [Normas]

No memos

manuales de convivencia

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:17 [protocolos] (37:37) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

protocolos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:20 [os separa, los saca del lugar ..] (43:43) (Super)

Códigos: [Conflicto] [Manual de Convivencia] [Normas]

No memos

os separa, los saca del lugar donde se produjo el conflicto

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:21 [protocolo] (43:43) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

protocolo

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:26 [se reúnen todos los jueves, an..] (52:52) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Normas] [Reflexión]

No memos

se reúnen todos los jueves, analizan lo ocurrido en la semana, toman acuerdos y analizan lo bueno y alguna problemática que haya existido, para mejorarla

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:24 [En todos no hay] (104:104) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

En todos no hay

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:26 [si tiene donde aparece lo del ..] (107:107) (Super)

Códigos: [Normas]

No memos

si tiene donde aparece lo del psicólogo, la asistente social, la orientadora

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:2 [protocolos antes de expulsar] (5:5) (Super)

Códigos: [Normas]
No memos

protocolos antes de expulsar

P11: ENTREVISTA 9.. COMPLETO.docx - 11:17 [tengo prohibido el celular en ..] (37:37) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Normas]
No memos

tengo prohibido el celular en horas de recreo a los asistentes de educación

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:18 [reglamento interno] (42:42) (Super)

Códigos: [Normas]
No memos

reglamento interno

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:20 [cuando sucede un altercado fís..] (54:54) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Hecho Violento] [Mediación] [Normas]
No memos

cuando sucede un altercado físico u otro se les llama a inspección y yo soy como mediador de ellos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:25 [asistentes de educación en la ..] (66:66) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Capacitación] [Normas]
No memos

asistentes de educación en la cual abordamos experiencias y les digo como deben trabajar

Código: Participación {2-1}

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:35 [participación real] (98:98) (Super)

Códigos: [Participación] [Reforma Educativa]
No memos

participación real

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:38 [Reforma] (107:107) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Participación] [Reforma Educativa] [Respeto / No Discriminación]
No memos

Reforma

Código: Patrón Cultural {25-4}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:17 [algo cultural de ellos] (11:11) (Super)

Códigos: [Patrón Cultural]

No memos

algo cultural de ellos

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:68 [aquí hay bastantes niños con v..] (62:62) (Super)

Códigos: [Patrón Cultural] [Tipos de Violencia]

No memos

aquí hay bastantes niños con violencia psicológica

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:72 [no tienen una rutina de horari..] (77:77) (Super)

Códigos: [Cultura] [Patrón Cultural]

No memos

no tienen una rutina de horario establecida entonces es como, ah si yo me levante a las 9, como si igual llegué; pero la rutina la responsabilidad de eso, el que se perdió dos horas de clases, decirle al papá lo que significa faltan dos horas a clases o a veces vienen dos veces a la semana, y es como igual está viniendo a clases, no tiene la importancia, ni el peso de lo que es el colegio

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:6 [scuchar música con contenido d..] (4:4) (Super)

Códigos: [Patrón Cultural]

No memos

scuchar música con contenido de violencia de guerras

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:7 [focos para los niños y adultos..] (4:4) (Super)

Códigos: [Patrón Cultural]

No memos

focos para los niños y adultos es de violencia.

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:9 [violencia dentro de su hogar] (7:7) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural]

No memos

violencia dentro de su hogar

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:47 [se crían en ambientes violento..] (93:93) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural] [Violencia]

No memos

se crían en ambientes violentos

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:5 [complicado porque se ve la dro..] (8:8) (Super)

Códigos: [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural]
No memos

complicado porque se ve la droga

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:15 [inculcarle valores que muchas ..] (26:26) (Super)

Códigos: [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

inculcarle valores que muchas veces no los tienen en sus casas

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:76 [cultura más bien de tipo margi..] (91:91) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

cultura más bien de tipo marginal

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:13 [pero no se les puede culpar a ..] (40:40) (Super)

Códigos: [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

pero no se les puede culpar a ellos, porque detrás de eso tiene que haber un pilar, una base, si los niños no tuvieron esa base

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:14 [yo tengo el mismo trato, soy r..] (22:22) (Super)

Códigos: [Patrón Cultural] [Respeto / No Discriminación]

No memos

yo tengo el mismo trato, soy respetuoso

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:15 [Este barrio es complicado] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural]

No memos

Este barrio es complicado

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:16 [realidad socioeconómica y cult..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

realidad socioeconómica y cultural de las familias

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:17 [marginal] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

marginal

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:27 [ue conversando con ella me dij..] (66:66) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]
No memos

Que conversando con ella me dijo es que usted no sabe lo que me duele que mi mamá me haya dejado botada, yo solo vivo con mi papa, eso me dolió mucho y me conmovió que me lo contara; obvio que yo no lo voy a andar contando, siempre la protejo, porque al otro día del conflicto le gritaron huacha

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:5 [parte conductual] (7:7) (Super)

Códigos: [Comportamiento / Conducta] [Cultura] [Patrón Cultural]
No memos

parte conductual

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:10 [apoderados son narcotraficante..] (19:19) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural]
No memos

apoderados son narcotraficantes

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:13 [violencia] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Patrón Cultural] [Violencia]
No memos

violencia

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:14 [liderazgo vertical] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Patrón Cultural]
No memos

liderazgo vertical

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:24 [campaña del vocabulario] (49:49) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Patrón Cultural]
No memos

campaña del vocabulario

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:31 [se conversa con el niño hasta ..] (64:64) (Super)

Códigos: [Patrón Cultural] [Prevención]
No memos

se conversa con el niño hasta que se calme, se le manda a buscar las actividades que estaba haciendo o si el niño se da cuenta de su error y está dispuesto a volver a clases a trabajar, tras pedir disculpas pertinentes, eso ha dado excelentes resultados

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:29 [Contra la familia, contra la m..] (138:138) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Familia] [Hecho Violento] [Patrón Cultural] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Contra la familia, contra la mujer, la violencia intrafamiliar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:33 [Violencia.....bueno es todo la m..] (107:107) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural]

No memos

Violencia.....bueno es todo la misma situación, la poca tolerancia

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:38 [la sociabilidad de los niños, ..] (122:122) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Patrón Cultural] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

la sociabilidad de los niños, el respeto

Código: Presencia de Armas {2-1}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:5 [armas] (4:4) (Super)

Códigos: [Presencia de Armas]

No memos

armas

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:46 [armas, o de armas blancas] (93:93) (Super)

Códigos: [Presencia de Armas]

No memos

armas, o de armas blancas

Código: Prevención {37-2}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:23 [la brigada del bullying] (17:17) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

la brigada del bullying

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:24 [atacar la violencia] (17:17) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

atacar la violencia

P 3: ENTREVISTA 1COMPLETA.txt - 3:45 [medidas disciplinarias formati..] (34:34) (Super)

Códigos: [Normas] [Prevención]
No memos

medidas disciplinarias formativas

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:48 [su sanción fue ayudar al peque..] (37:37) (Super)

Códigos: [Normas] [Prevención]
No memos

su sanción fue ayudar al pequeño

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:55 [recreo sea entretenido] (48:48) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

recreo sea entretenido

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:57 [otra vez me avisaron que una c..] (51:51) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

otra vez me avisaron que una chica le quería pegar a otra y la atendimos la dupla psicossocial

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:59 [resolución de conflictos] (51:51) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

resolución de conflictos

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:60 [negociar y contener] (51:51) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

negociar y contener

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:16 [conversar con los niños] (13:13) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

conversar con los niños

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:32 [los más grandes les pegaban o ..] (50:50) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

los más grandes les pegaban o les quitaban la colación

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:38 [hablar con el que agrade y con..] (59:59) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

hablar con el que agrede y con el agredido, para que no se queden con rencores y no se vaya acumulando esa rabia y se pacifique todo

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:51 [igual intervenir] (101:101) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

igual intervenir

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:58 [hablo en general] (125:125) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

hablo en general

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:28 [compartir, a aplicar ciertos v..] (109:109) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

compartir, a aplicar ciertos valores y conocimientos

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:29 [Tenemos un grupo que se dedica..] (112:112) (Super)

Códigos: [Prevención] [Talleres]

No memos

Tenemos un grupo que se dedica al deporte

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:17 [contención con ellos que es un..] (4:4) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

contención con ellos que es una técnica de la psicología

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:20 [parte prevención y promoción d..] (4:4) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

parte prevención y promoción de conductas

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:48 [cuales son los protocolos de i..] (33:33) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

cuales son los protocolos de intervención, como prevenir conductas conflictivas

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:49 [la prevención] (37:37) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

la prevención

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:51 [resolución de conflictos] (43:43) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

resolución de conflictos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:71 [proceder diferente] (82:82) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

proceder diferente

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:11 [prevención] (25:25) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

prevención

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:17 [mi intervención sería de conte..] (61:61) (Super)

Códigos: [Manual de Convivencia] [Prevención]
No memos

mi intervención sería de contención

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:18 [se actúa de la misma forma] (64:64) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

se actúa de la misma forma

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:19 [tenemos que tener una herramie..] (70:70) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

tenemos que tener una herramienta de convencimiento.

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:21 [que ningún alumno sale de la s..] (37:37) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

que ningún alumno sale de la sala sin una misión

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:26 [se den tiempo para sus estudio..] (63:63) (Super)

Códigos: [Cultura de Paz] [Prevención]
No memos

se den tiempo para sus estudios, que piensen, que razonen

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:33 [el Inspector esta para evitar ..] (84:84) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Prevención]
No memos

el Inspector esta para evitar los problemas

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:22 [asistente contiene] (46:46) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Prevención]
No memos

asistente contiene

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:31 [se conversa con el niño hasta ..] (64:64) (Super)

Códigos: [Patrón Cultural] [Prevención]
No memos

se conversa con el niño hasta que se calme, se le manda a buscar las actividades que estaba haciendo o si el niño se da cuenta de su error y está dispuesto a volver a clases a trabajar, tras pedir disculpas pertinentes, eso ha dado excelentes resultados

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:46 [acompañar a los alumnos en los..] (109:109) (Super)

Códigos: [Prevención] [Recreo]
No memos

acompañar a los alumnos en los recreos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:14 [converso mucho con ellos] (34:34) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]
No memos

converso mucho con ellos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:16 [mas ayuda la formación familia..] (46:46) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Cultura] [Familia] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]
No memos

mas ayuda la formación familiar que uno haya tenido

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:19 [a otro tipo de conversación] (68:68) (Super)

Códigos: [Prevención]
No memos

a otro tipo de conversación

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:34 [La parte de ser más humano, qu..] (150:150) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

La parte de ser más humano, que se quieran mas entre ellos; la parte valórica, los valores; respeto a los demás

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:21 [prevenir] (57:57) (Super)

Códigos: [Prevención]

No memos

prevenir

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:38 [la sociabilidad de los niños, ..] (122:122) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Patrón Cultural] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]

No memos

la sociabilidad de los niños, el respeto

Código: Recreo {39-3}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:80 [recreos] (88:88) (Super)

Códigos: [Recreo]

No memos

recreos

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:81 [recreos] (93:93) (Super)

Códigos: [Recreo]

No memos

recreos

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:33 [recreos] (50:50) (Super)

Códigos: [Recreo]

No memos

recreos

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:60 [recreo era para jugar] (148:148) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]

No memos

recreo era para jugar

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:26 [aquí tienen pocos juegos] (78:78) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]
No memos

aquí tienen pocos juegos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:4 [recreos] (4:4) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:7 [recreos] (4:4) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:8 [recreos entretenidos] (4:4) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreos entretenidos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:21 [recreos] (4:4) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:22 [gestión de los recreos] (4:4) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

gestión de los recreos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:27 [recreos] (4:4) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:65 [recreos] (67:67) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreos

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:66 [futbol] (67:67) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]
No memos

futbol

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:67 [rol formativo] (76:76) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Recreo]
No memos

rol formativo

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:23 [recreo] (94:94) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreo

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:22 [garabatos, golpes, incluso has..] (46:46) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento] [Juegos] [Recreo] [Tipos de Violencia] [Violencia]
No memos

garabatos, golpes, incluso hasta peleas

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:36 [recreo] (101:101) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreo

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:37 [los recreos yo lo pasaba muy b..] (104:104) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

los recreos yo lo pasaba muy bien

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:41 [el juego] (119:119) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]
No memos

el juego

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:42 [se dedican a molestar] (119:119) (Super)

Códigos: [Agresión] [Recreo]
No memos

se dedican a molestar

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:43 [solamente asistentes de aulas] (131:131) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Recreo]
No memos

solamente asistentes de aulas

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:15 [recreo] (28:28) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreo

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:16 [recreos] (31:31) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:29 [solo están en los recreos] (64:64) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Recreo]
No memos

solo están en los recreos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:44 [distintos juegos] (101:101) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]
No memos

distintos juegos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:45 [jugar juegos] (103:103) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]
No memos

jugar juegos

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:46 [acompañar a los alumnos en los..] (109:109) (Super)

Códigos: [Prevención] [Recreo]
No memos

acompañar a los alumnos en los recreos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:22 [Tres recreos] (89:89) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

Tres recreos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:33 [juego,] (147:147) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]
No memos

juego,

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:37 [recreo] (162:162) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

recreo

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:13 [Juegan, aquí son futboleros, l..] (31:31) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]
No memos

Juegan, aquí son futboleros, llegan acá a pedir pelotas

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:14 [una asistente al patio] (34:34) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Recreo]
No memos

una asistente al patio

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:15 [la idea es que los niños se si..] (34:34) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Mayor Supervisión / Control] [Recreo]
No memos

la idea es que los niños se sientan observados, así no cometen errores

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:36 [os recreo] (116:116) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

os recreo

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:37 [los recreos] (116:116) (Super)

Códigos: [Recreo]
No memos

los recreos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:39 [juegos recreativos] (122:122) (Super)

Códigos: [Juegos] [Recreo]
No memos

juegos recreativos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:41 [en los recreos también] (124:124) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Asistente de la Educación] [Recreo]
No memos

en los recreos también

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:42 [es hago mediación y vuelven a ..] (124:124) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Juegos Violentos] [Mediación] [Recreo]
No memos

es hago mediación y vuelven a jugar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:45 [Controlarían todo el juego] (139:139) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Juegos] [Mayor Supervisión / Control] [Recreo]
No memos

Controlarían todo el juego

Código: Redes {4-5}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:53 [Programa Habilidades para la V..] (45:45) (Super)

Códigos: [Redes]
No memos

Programa Habilidades para la Vida

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:54 [consultorio] (45:45) (Super)

Códigos: [Redes]
No memos

consultorio

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:73 [tenemos niños del CTD] (80:80) (Super)

Códigos: [Redes]
No memos

tenemos niños del CTD

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:43 [redes externas] (98:98) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Redes]
No memos

redes externas

Código: Reflexión {2-3}

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:26 [se reúnen todos los jueves, an..] (52:52) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Normas] [Reflexión]

No memos

se reúnen todos los jueves, analizan lo ocurrido en la semana, toman acuerdos y analizan lo bueno y alguna problemática que haya existido, para mejorarla

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:28 [Más unión, más compromiso con ..] (125:125) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Mayor Supervisión / Control] [Reflexión]

No memos

Más unión, más compromiso con el trabajo

Código: Reforma Educacional {12-2}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:69 [Reforma Educacional] (67:67) (Super)

Códigos: [Reforma Educacional]

No memos

Reforma Educacional

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:59 [La Reforma para mi igual es qu..] (142:142) (Super)

Códigos: [Lucro] [Reforma Educacional]

No memos

La Reforma para mi igual es que se haga una limpieza y que queden los colegios que realmente se dedican a los niños y no al lucro

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:72 [se tocó mucho el tema de convi..] (88:88) (Super)

Códigos: [Convivencia Escolar] [Reforma Educacional]

No memos

se tocó mucho el tema de convivencia

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:35 [participación real] (98:98) (Super)

Códigos: [Participación] [Reforma Educacional]

No memos

participación real

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:38 [Reforma] (107:107) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Participación] [Reforma Educacional] [Respeto / No Discriminación]

No memos

Reforma

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:1 [Reforma] (4:4) (Super)

Códigos: [Reforma Educacional]

No memos

Reforma

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:48 [reforma educacional] (112:112) (Super)

Códigos: [Reforma Educacional]

No memos

reforma educacional

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:49 [reforma] (115:115) (Super)

Códigos: [Reforma Educacional]

No memos

reforma

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:50 [reforma] (115:115) (Super)

Códigos: [Reforma Educacional]

No memos

reforma

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:30 [reforma] (141:141) (Super)

Códigos: [Reforma Educacional]

No memos

reforma

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:31 [reforma educacional] (141:141) (Super)

Códigos: [Reforma Educacional]

No memos

reforma educacional

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:35 [Primero que todo que se haga u..] (113:113) (Super)

Códigos: [Reforma Educacional]

No memos

Primero que todo que se haga un qorum, más del 50%, porque no puede haber tanta división para un acuerdo

Código: Respeto / No Discriminación {21-2}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:61 [respeto y no discriminar] (151:151) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

respeto y no discriminar

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:20 [respeto] (46:46) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

respeto

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:11 [respeto] (4:4) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

respeto

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:80 [respeto] (94:94) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

respeto

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:30 [respeto] (106:106) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

respeto

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:12 [respetan] (22:22) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

respetan

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:13 [respeto] (22:22) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

respeto

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:14 [yo tengo el mismo trato, soy r..] (22:22) (Super)

Códigos: [Patrón Cultural] [Respeto / No Discriminación]
No memos

yo tengo el mismo trato, soy respetuoso

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:38 [Reforma] (107:107) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Participación] [Reforma Educacional] [Respeto / No Discriminación]
No memos

Reforma

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:47 [yo soy muy respetuoso con los ..] (152:152) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

yo soy muy respetuoso con los niños y ellos son muy respetuosos

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:48 [respeto del uno con el otro] (155:155) (Super)

Códigos: [Acción Formativa] [Respeto / No Discriminación]
No memos

respeto del uno con el otro

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:49 [que los juegos, golpes violenc..] (155:155) (Super)

Códigos: [Cultura de Paz] [Juegos] [Respeto / No Discriminación]
No memos

que los juegos, golpes violencias, ya sean verbales, no tienen cabida en mí

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:50 [el respeto es fundamental] (164:164) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

el respeto es fundamental

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:14 [converso mucho con ellos] (34:34) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]
No memos

converso mucho con ellos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:16 [mas ayuda la formación familia..] (46:46) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Cultura] [Familia] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]
No memos

mas ayuda la formación familiar que uno haya tenido

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:18 [yo les hablo que son personas ..] (58:58) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

yo les hablo que son personas normales

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:34 [La parte de ser más humano, qu..] (150:150) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]
No memos

La parte de ser más humano, que se quieran mas entre ellos; la parte valórica, los valores; respeto a los demás

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:29 [pero no es discriminado] (81:81) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

pero no es discriminado

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:30 [no se ríe de ellos ni discrimi..] (81:81) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

no se ríe de ellos ni discrimina

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:38 [la sociabilidad de los niños, ..] (122:122) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura de Paz] [Patrón Cultural] [Prevención] [Respeto / No Discriminación]
No memos

la sociabilidad de los niños, el respeto

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:40 [respeto] (122:122) (Super)

Códigos: [Respeto / No Discriminación]
No memos

respeto

Código: Robo {3-1}

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:17 [igual se ha visto entre los ni..] (52:52) (Super)

Códigos: [Robo] [Tipos de Violencia]
No memos

igual se ha visto entre los niños

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:6 [no se ve robos] (14:14) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Robo]
No memos

no se ve robos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:34 [la de los asaltos, el robo de ..] (110:110) (Super)

Códigos: [Robo] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

la de los asaltos, el robo de cajeros automáticos

Código: Talleres {5-1}

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:42 [talleres] (68:68) (Super)

Códigos: [Talleres]

No memos

talleres

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:29 [Tenemos un grupo que se dedica..] (112:112) (Super)

Códigos: [Prevención] [Talleres]

No memos

Tenemos un grupo que se dedica al deporte

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:23 [talleres] (49:49) (Super)

Códigos: [Talleres]

No memos

talleres

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:8 [talleres] (17:17) (Super)

Códigos: [Juegos] [Talleres]

No memos

talleres

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:9 [talleres de ping pon, futbol, ..] (17:17) (Super)

Códigos: [Talleres]

No memos

talleres de ping pon, futbol, hándbol, después de la jornada.

Código: Tecnología {4-0}

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:24 [comunicaciones que tiene virtu..] (97:97) (Super)

Códigos: [Tecnología]

No memos

comunicaciones que tiene virtuales

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:25 [conversan mucho pero en forma ..] (97:97) (Super)

Códigos: [Tecnología]

No memos

conversan mucho pero en forma virtual

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:26 [como de una forma más personal..] (97:97) (Super)

Códigos: [Tecnología]

No memos

como de una forma más personal que tanta tecnología

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:39 [tecnología] (110:110) (Super)

Códigos: [Tecnología]

No memos

tecnología

Código: Tipos de Violencia {26-6}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:65 [violencia psicológica] (62:62) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia]

No memos

violencia psicológica

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:66 [tipo de violencia] (62:62) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia]

No memos

tipo de violencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:67 [violencia psicológica] (62:62) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia]

No memos

violencia psicológica

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:68 [aquí hay bastantes niños con v..] (62:62) (Super)

Códigos: [Patrón Cultural] [Tipos de Violencia]

No memos

aquí hay bastantes niños con violencia psicológica

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:31 [hay agresiones verbales] (47:47) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia]

No memos

hay agresiones verbales

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:7 [como una forma de desahogarse] (11:11) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia]

No memos

como una forma de desahogarse

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:8 [espués ya viene el puntapié] (11:11) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Tipos de Violencia]

No memos

espués ya viene el puntapié

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:9 [Los rumores aquí sí, se presen..] (20:20) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia]

No memos

Los rumores aquí sí, se presentan a diario entre ellos se pelan, como se dice, si alguna niña ha andado con varios la pelan, corren los rumores o el tema de que en que trabaja la mama, tu mama vende sopaipillas, la discriminan, y la otra contesta y que te pasa y vamos con el garabato.

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:27 [bullying] (95:95) (Super)

Códigos: [Bullying] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Bullying

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:16 [están amenazando o cuando se d..] (4:4) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Están amenazando o cuando se dan algunos golpes por ahí

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:78 [agresión más física y verbal] (94:94) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Agresión más física y verbal

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:5 [i, los casos de parricidio me ..] (7:7) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia] [Violencia] [Vulnerabilidad]

No memos

i, los casos de parricidio me impacta mucho, cuando han denunciado a veces igual les dan muerte; también me impacto mucho el caso del profesor de 50 años que se

contactaba por internet con niñas y las seducía; creo que la sociedad de hoy da mucha pena, en todo ámbito, abusos de parte hasta de curas con niños; también me impacta mucho la injusticia por el abuso de poder, en todo sentido, por ejemplo, ayer veía una noticia de unos departamentos que entregaron en pésimas condiciones, y la gente los recibió igual porque no tienen donde ir a vivir, y con niños, no tenían ni agua ni luz ni baño, dicen que lo vamos a remediar, y estando los medios, entonces la injusticia que se produce con el que tiene menos

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:3 [abuso de poder] (7:7) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Abuso de poder

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:11 [descalificándose, con garabato..] (16:16) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia]

No memos

Descalificándose, con garabatos

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:22 [garabatos, golpes, incluso has..] (46:46) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento] [Juegos] [Recreo] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Garabatos, golpes, incluso hasta peleas

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:9 [Agresiones psicológicas] (16:16) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Agresiones psicológicas

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:42 [hubo problemas de discriminaci..] (82:82) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia]

No memos

Hubo problemas de discriminación

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:2 [tan agresivos] (4:4) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia]

No memos

Tan agresivos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:3 [golpes] (4:4) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Golpes

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:6 [igual me impactan otro tipo de..] (10:10) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Igual me impactan otro tipo de violencias

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:9 [porque antes pudo haber garaba..] (22:22) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia]

No memos

Porque antes pudo haber garabatos

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:11 ["rosario" y como el otro le co..] (28:28) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

"rosario" y como el otro le contesta igual, se golpean de inmediato

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:17 [igual se ha visto entre los ni..] (52:52) (Super)

Códigos: [Robo] [Tipos de Violencia]

No memos

igual se ha visto entre los niños

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:29 [Contra la familia, contra la m..] (138:138) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Familia] [Hecho Violento] [Patrón Cultural] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Contra la familia, contra la mujer, la violencia intrafamiliar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:19 [verbalmente] (51:51) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia]

No memos

Verbalmente

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:34 [la de los asaltos, el robo de ..] (110:110) (Super)

Códigos: [Robo] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

La de los asaltos, el robo de cajeros automáticos

Código: Violencia {46-3}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:1 [circulo de la violencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

circulo de la violencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:2 [violencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

violencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:4 [sufren o generan violencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

sufren o generan violencia

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:51 [golpear a todos los niños] (45:45) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

golpear a todos los niños

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:1 [violencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

violencia

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:2 [viendo día a día violencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

viendo día a día violencia

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:3 [crean violencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

crean violencia

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:15 [transmiten a un golpe] (10:10) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

transmiten a un golpe

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:34 [Siempre en las agresiones debe..] (53:53) (Super)

Códigos: [Agresión] [Asistente de la Educación] [Violencia]

No memos

Siempre en las agresiones debemos interferir nosotros

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:47 [se crían en ambientes violento..] (93:93) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural] [Violencia]

No memos

se crían en ambientes violentos

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:49 [necesario actuar es cuando se ..] (98:98) (Super)

Códigos: [Violencia]

No memos

necesario actuar es cuando se van a los golpes, más que nada, hay una agresión más física

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:50 [si un niño le pega al otro] (98:98) (Super)

Códigos: [Violencia]

No memos

si un niño le pega al otro

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:52 [quí no se permiten agresiones,..] (104:104) (Super)

Códigos: [Agresión] [Violencia]

No memos

quí no se permiten agresiones,

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:1 [violencia] (5:5) (Super)

Códigos: [Violencia]

No memos

violencia

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:4 [golpeaban] (5:5) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Violencia]

No memos

golpeaban

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:6 [los apoderados también son vio..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Familia] [Violencia]

No memos

los apoderados también son violentos

P 5: ENTREVISTA 3. COMPLETA.docx - 5:27 [bullying] (95:95) (Super)

Códigos: [Bullying] [Tipos de Violencia] [Violencia]
No memos

bullying

P 6: ENTREVISTA 4COMPLETA.docx - 6:16 [están amenazando o cuando se d..] (4:4) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Tipos de Violencia] [Violencia]
No memos

están amenazando o cuando se dan algunos golpes por ahí

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:78 [agresión más física y verbal] (94:94) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]
No memos

agresión más física y verbal

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:81 [tuvimos una pelea de proporcio..] (94:94) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Violencia]
No memos

tuvimos una pelea de proporciones mayores

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:1 [violencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

violencia

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:2 [muy violentos] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]
No memos

muy violentos

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:5 [i, los casos de parricidio me ..] (7:7) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia] [Violencia] [Vulnerabilidad]
No memos

i, los casos de parricidio me impacta mucho, cuando han denunciado a veces igual les dan muerte; también me impacto mucho el caso del profesor de 50 años que se contactaba por internet con niñas y las seducía; creo que la sociedad de hoy da mucha pena, en todo ámbito, abusos de parte hasta de curas con niños; también me impacta mucho la injusticia por el abuso de poder, en todo sentido, por ejemplo, ayer veía una noticia de unos departamentos que entregaron en pésimas condiciones, y la gente los recibió igual porque no tienen donde ir a vivir, y con niños, no tenían ni agua ni luz ni baño, dicen que lo vamos a remediar, y estando los medios, entonces

la injusticia que se produce con el que tiene menos

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:28 [violencia] (100:100) (Super)

Códigos: [Violencia]

No memos

violencia

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:1 [nivel de violencia] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]

No memos

nivel de violencia

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:2 [violencia física] (4:4) (Super)

Códigos: [Violencia]

No memos

violencia física

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:3 [abuso de poder] (7:7) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

abuso de poder

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:9 [violencia] (16:16) (Super)

Códigos: [Violencia]

No memos

violencia

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:22 [garabatos, golpes, incluso has..] (46:46) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento] [Juegos] [Recreo] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

garabatos, golpes, incluso hasta peleas

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:25 [niñas que pelean que discuten ..] (58:58) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Violencia]

No memos

niñas que pelean que discuten y se agarran

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:6 [bullying] (13:13) (Super)

Códigos: [Bullying] [Violencia]

No memos

bullying

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:9 [Agresiones psicológicas] (16:16) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Agresiones psicológicas

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:13 [violencia] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Patrón Cultural] [Violencia]

No memos

violencia

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:47 [viera alguna situación crítica..] (109:109) (Super)

Códigos: [Asistente de la Educación] [Hecho Violento] [Mayor Supervisión / Control] [Violencia]

No memos

viera alguna situación crítica, conductual, entonces pueda intervenir

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:1 [violencia física de los jóvene..] (4:4) (Super)

Códigos: [Cultura] [Violencia]

No memos

violencia física de los jóvenes en los colegios

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:3 [golpes] (4:4) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

golpes

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:4 [me llama la atención que el ad..] (7:7) (Super)

Códigos: [Cultura] [Violencia]

No memos

me llama la atención que el adulto no se involucre

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:6 [igual me impactan otro tipo de..] (10:10) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

igual me impactan otro tipo de violencias

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:8 [Peleas físicas] (22:22) (Super)

Códigos: [Hecho Violento] [Violencia]

No memos

Peleas físicas

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:11 [“rosario” y como el otro le co..] (28:28) (Super)

Códigos: [Agresión] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

“rosario” y como el otro le contesta igual, se golpean de inmediato

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:12 [comenzaban a tirarse las manza..] (31:31) (Super)

Códigos: [Agresión] [Hecho Violento] [Violencia]

No memos

comenzaban a tirarse las manzanas

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:29 [Contra la familia, contra la m..] (138:138) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Familia] [Hecho Violento] [Patrón Cultural] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

Contra la familia, contra la mujer, la violencia intrafamiliar

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:1 [violencia] (5:5) (Super)

Códigos: [Violencia]

No memos

violencia

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:5 [3 niños de 8º que andaban en l..] (11:11) (Super)

Códigos: [Violencia]

No memos

3 niños de 8º que andaban en la marcha y peleando con los carabineros

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:10 [rencillas, porque hay varios c..] (20:20) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Violencia]

No memos

rencillas, porque hay varios colegios cerca de ahí

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:34 [la de los asaltos, el robo de ..] (110:110) (Super)

Códigos: [Robo] [Tipos de Violencia] [Violencia]

No memos

la de los asaltos, el robo de cajeros automáticos

Código: Vulnerabilidad {22-3}

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:7 [vulnerabilidad social] (7:7) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]

No memos

vulnerabilidad social

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:8 [40 % de los niños de este cole..] (7:7) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]

No memos

40 % de los niños de este colegio provienen de hogares del SENAME

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:9 [vulnerados en sus derechos] (7:7) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]

No memos

vulnerados en sus derechos

P 3: ENTREVISTA 1. COMPLETA.txt - 3:52 [su historia de vida] (45:45) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]

No memos

su historia de vida

P 4: ENTREVISTA 2. COMPLETA.docx - 4:8 [centro que es vulnerable] (7:7) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

centro que es vulnerable

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:74 [80 a 81 % de alumnos prioritar..] (91:91) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

80 a 81 % de alumnos prioritarios

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:76 [cultura más bien de tipo margi..] (91:91) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]

No memos

cultura más bien de tipo marginal

P 6: ENTREVISTA 4. COMPLETA.docx - 6:82 [nosotros somos una de las cinc..] (94:94) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]

No memos

nosotros somos una de las cinco escuelas que tiene más IVE

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:5 [i, los casos de parricidio me ..] (7:7) (Super)

Códigos: [Tipos de Violencia] [Violencia] [Vulnerabilidad]
No memos

i, los casos de parricidio me impacta mucho, cuando han denunciado a veces igual les dan muerte; también me impacto mucho el caso del profesor de 50 años que se contactaba por internet con niñas y las seducía; creo que la sociedad de hoy da mucha pena, en todo ámbito, abusos de parte hasta de curas con niños; también me impacta mucho la injusticia por el abuso de poder, en todo sentido, por ejemplo, ayer veía una noticia de unos departamentos que entregaron en pésimas condiciones, y la gente los recibió igual porque no tienen donde ir a vivir, y con niños, no tenían ni agua ni luz ni baño, dicen que lo vamos a remediar, y estando los medios, entonces la injusticia que se produce con el que tiene menos

P 7: ENTREVISTA 5. COMPLETA.docx - 7:22 [a vulnerabilidad] (76:76) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]
No memos

a vulnerabilidad

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:16 [realidad socioeconómica y cult..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]
No memos

realidad socioeconómica y cultural de las familias

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:17 [marginal] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]
No memos

marginal

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:18 [entorno familiar] (28:28) (Super)

Códigos: [Cultura] [Cultura Patriarcal] [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]
No memos

entorno familiar

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:19 [vulnerables socialmente vulner..] (31:31) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]
No memos

vulnerables socialmente vulnerables

P 8: ENTREVISTA 6. COMPLETA.docx - 8:27 [ue conversando con ella me dij..] (66:66) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Familia] [Patrón Cultural] [Vulnerabilidad]
No memos

ue conversando con ella me dijo es que usted no sabe lo que me duele que mi mama me haya dejado botada, yo solo vivo con mi papa, eso me dolió mucho y me conmovió que me lo contara; obvio que yo no lo voy a andar contando, siempre la protejo, porque al otro día del conflicto le gritaron huacha

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:3 [vulnerabilidad] (7:7) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]

No memos

vulnerabilidad

P 9: ENTREVISTA 7. COMPLETA.docx - 9:4 [vulnerabilidad] (7:7) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]

No memos

vulnerabilidad

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:10 [mismo nivel social, del mismo ..] (25:25) (Super)

Códigos: [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

mismo nivel social, del mismo tipo, son todos vulnerables

P10: ENTREVISTA 8. COMPLETA.docx - 10:21 [Es muy alto] (75:75) (Super)

Códigos: [Vulnerabilidad]

No memos

Es muy alto

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:3 [mi mama no tiene con que compr..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura] [Familia] [Vulnerabilidad]

No memos

mi mama no tiene con que comprarlos

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:4 [también está el contexto que m..] (8:8) (Super)

Códigos: [Cultura] [Entorno / Barrio] [Familia] [Vulnerabilidad]

No memos

también está el contexto que muchos viven con los abuelos; hay uno que vive con la vecina porque sus papas se fueron; otra niña que vive en casa de su compañera, porque hay disfuncionalidad entre familias; ahí ya es justificable.

P11: ENTREVISTA 9. COMPLETO.docx - 11:11 [tengo unos hermanos que el pap..] (25:25) (Super)

Códigos: [Cultura Patriarcal] [Droga] [Entorno / Barrio] [Vulnerabilidad]

No memos

tengo unos hermanos que el papa cumple en octubre

Análisis neighbors

Lista de vecinos de código

Código-filtro: Todos

UH: Análisis

File: [C:\Users\FamilaPQ\Documents\Consultoria y similares\Colaboraciones\Doctorado Saúl\Análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2015-01-25 23:38:27

Código: Abandono Institucional {2-1}

Redes <es causa de>

Código: Acción Formativa {19-3}

<Es parte de> Reflexión

Asistente de la Educación <Requiere>

Capacitación <Requiere>

Código: Agresión {30-1}

<Es parte de> Tipos de Violencia

Código: Asistente de la Educación {57-6}

<Requiere> Acción Formativa

<Requiere> Capacitación

<Se asocia con> Mayor Supervisión / Control

<Requiere> Reflexión

Mediación <Requiere>

Recreo <Requiere>

Código: Bullying {5-1}

<Es parte de> Tipos de Violencia

Código: Capacitación {26-3}

<Requiere> Acción Formativa

<Se asocia con> Convivencia Escolar

Asistente de la Educación <Requiere>

Código: Comportamiento / Conducta {5-2}

<Se asocia con> Conflicto
Cultura Patriarcal <es causa de>

Código: Conflicto {4-2}

<es causa de> Violencia
Comportamiento / Conducta <Se asocia con>

Código: Convivencia Escolar {15-5}

<Requiere> Mediación
<Se asocia con> Prevención
<Requiere> Talleres
Capacitación <Se asocia con>
Manual de Convivencia <Se asocia con>

Código: Cultura {36-3}

<es causa de> Cultura de Paz
<es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de>

Código: Cultura de Paz {10-4}

Cultura <es causa de>
Participación <Es parte de>
Patrón Cultural <Es parte de>
Respeto / No Discriminación <Es parte de>

Código: Cultura Patriarcal {14-4}

<es causa de> Comportamiento / Conducta
Cultura <es causa de>
Patrón Cultural <Es parte de>
Vulnerabilidad <Se asocia con>

Código: Difusión / Socialización {10-1}

Código: Droga {8-2}

Entorno / Barrio <Se asocia con>
Vulnerabilidad <es causa de>

Código: Educación de Calidad {1-2}

<contradictorio> Lucro
Reforma Educacional <Se asocia con>

Código: Entorno / Barrio {33-3}

<Se asocia con> Droga
<Es parte de> Redes
<Se asocia con> Vulnerabilidad

Código: Escolaridad {3-1}

<Es parte de> Redes

Código: Falta Comunicación {5-0}

Código: Familia {21-1}

<Es parte de> Redes

Código: Hecho Violento {25-1}

<Es parte de> Tipos de Violencia

Código: Juegos {30-3}

<Se asocia con> Juegos Violentos
<Requiere> Mayor Supervisión / Control
<Es parte de> Recreo

Código: Juegos Violentos {5-3}

<Requiere> Mediación
Juegos <Se asocia con>
Violencia <es causa de>

Código: Justicia {2-1}

<Es parte de> Redes

Código: Lucro {1-2}

Educación de Calidad <contradictorio>
Reforma Educacional <Se asocia con>

Código: Manual de Convivencia {14-3}

<Se asocia con> Convivencia Escolar
<Requiere> Difusión / Socialización
Normas <es causa de>

Código: Mayor Supervisión / Control {16-4}

<Requiere> Reflexión
Asistente de la Educación <Se asocia con>
Juegos <Requiere>
Recreo <Requiere>

Código: Mediación {9-3}

<Requiere> Asistente de la Educación
Convivencia Escolar <Requiere>
Juegos Violentos <Requiere>

Código: Medicamentos {15-0}

Código: Medición Percepcion {2-0}

Código: Normas {37-2}

<es causa de> Manual de Convivencia
Patrón Cultural <es causa de>

Código: Participación {2-1}

<Es parte de> Cultura de Paz

Código: Patrón Cultural {25-4}

<Es parte de> Cultura
<Es parte de> Cultura de Paz
<Es parte de> Cultura Patriarcal
<es causa de> Normas

Código: Presencia de Armas {2-1}

<Es parte de> Tipos de Violencia

Código: Prevención {37-2}

Convivencia Escolar <Se asocia con>
Respeto / No Discriminación <Se asocia con>

Código: Recreo {39-3}

<Requiere> Asistente de la Educación
<Requiere> Mayor Supervisión / Control
Juegos <Es parte de>

Código: Redes {4-5}

<es causa de> Abandono Institucional
Entorno / Barrio <Es parte de>
Escolaridad <Es parte de>
Familia <Es parte de>
Justicia <Es parte de>

Código: Reflexión {2-3}

Acción Formativa <Es parte de>
Asistente de la Educación <Requiere>
Mayor Supervisión / Control <Requiere>

Código: Reforma Educacional {12-2}

<Se asocia con> Educación de Calidad
<Se asocia con> Lucro

Código: Respeto / No Discriminación {21-2}

<Es parte de> Cultura de Paz
<Se asocia con> Prevención

Código: Robo {3-1}

<Es parte de> Tipos de Violencia

Código: Talleres {5-1}

Convivencia Escolar <Requiere>

Código: Tecnología {4-0}

Código: Tipos de Violencia {26-6}

Agresión <Es parte de>
Bullying <Es parte de>
Hecho Violento <Es parte de>
Presencia de Armas <Es parte de>
Robo <Es parte de>
Violencia <Se asocia con>

Código: Violencia {46-3}

<es causa de> Juegos Violentos
<Se asocia con> Tipos de Violencia
Conflicto <es causa de>

Código: Vulnerabilidad {22-3}

<Se asocia con> Cultura Patriarcal
<es causa de> Droga

Entorno / Barrio <Se asocia con>

Análisis forest

Jerarquía de códigos

Código-filtro: Todos

UH: Análisis

File: [C:\Users\FamiliaPQ\Documents\Consultoria y similares\Colaboraciones\Doctorado Saúl\Análisis.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2015-01-25 23:37:27

Abandono Institucional <is> Root

Redes <es causa de> Abandono Institucional

Entorno / Barrio <Es parte de> Redes

Escolaridad <Es parte de> Redes

Familia <Es parte de> Redes

Justicia <Es parte de> Redes

Acción Formativa <is> Root

Asistente de la Educación <Requiere> Acción Formativa

Mediación <Requiere> Asistente de la Educación

Convivencia Escolar <Requiere> Mediación

Capacitación <Se asocia con> Convivencia Escolar

Asistente de la Educación <Requiere> Capacitación

Manual de Convivencia <Se asocia con> Convivencia Escolar

Normas <es causa de> Manual de Convivencia

Patrón Cultural <es causa de> Normas

Juegos Violentos <Requiere> Mediación

Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos

Violencia <es causa de> Juegos Violentos

Conflicto <es causa de> Violencia

Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto

Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta

Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal

Patrón Cultural <Es parte de> Cultura

Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal

Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal

Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Recreo <Requiere> Asistente de la Educación

Juegos <Es parte de> Recreo

Capacitación <Requiere> Acción Formativa

Agresión <is> Root

Asistente de la Educación <is> Root

Mediación <Requiere> Asistente de la Educación

Convivencia Escolar <Requiere> Mediación

Capacitación <Se asocia con> Convivencia Escolar
Asistente de la Educación <Requiere> Capacitación
Manual de Convivencia <Se asocia con> Convivencia Escolar
Normas <es causa de> Manual de Convivencia
Patrón Cultural <es causa de> Normas
Juegos Violentos <Requiere> Mediación
Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos
Violencia <es causa de> Juegos Violentos
Conflicto <es causa de> Violencia
Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto
Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal
Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad
Recreo <Requiere> Asistente de la Educación
Juegos <Es parte de> Recreo

Bullying <is> Root

Capacitación <is> Root

Asistente de la Educación <Requiere> Capacitación
Mediación <Requiere> Asistente de la Educación
Convivencia Escolar <Requiere> Mediación
Capacitación <Se asocia con> Convivencia Escolar
Manual de Convivencia <Se asocia con> Convivencia Escolar
Normas <es causa de> Manual de Convivencia
Patrón Cultural <es causa de> Normas
Juegos Violentos <Requiere> Mediación
Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos
Violencia <es causa de> Juegos Violentos
Conflicto <es causa de> Violencia
Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto
Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal
Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad
Recreo <Requiere> Asistente de la Educación
Juegos <Es parte de> Recreo

Comportamiento / Conducta <is> Root

Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal

Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Conflicto <is> Root

Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto
Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal
Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Convivencia Escolar <is> Root

Capacitación <Se asocia con> Convivencia Escolar
Asistente de la Educación <Requiere> Capacitación
Mediación <Requiere> Asistente de la Educación
Convivencia Escolar <Requiere> Mediación
Juegos Violentos <Requiere> Mediación
Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos
Violencia <es causa de> Juegos Violentos
Conflicto <es causa de> Violencia
Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto
Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal
Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad
Recreo <Requiere> Asistente de la Educación
Juegos <Es parte de> Recreo
Manual de Convivencia <Se asocia con> Convivencia Escolar
Normas <es causa de> Manual de Convivencia
Patrón Cultural <es causa de> Normas

Cultura <is> Root

Patrón Cultural <Es parte de> Cultura

Cultura de Paz <is> Root

Cultura <es causa de> Cultura de Paz
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Participación <Es parte de> Cultura de Paz
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura de Paz
Respeto / No Discriminación <Es parte de> Cultura de Paz

Cultura Patriarcal <is> Root

Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal

Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Difusión / Socialización <is> Root
Manual de Convivencia <Requiere> Difusión / Socialización
Normas <es causa de> Manual de Convivencia
Patrón Cultural <es causa de> Normas

Droga <is> Root
Entorno / Barrio <Se asocia con> Droga
Vulnerabilidad <es causa de> Droga
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Educación de Calidad <is> Root
Reforma Educacional <Se asocia con> Educación de Calidad

Entorno / Barrio <is> Root

Escolaridad <is> Root

Falta Comunicación <is> Root

Familia <is> Root

Hecho Violento <is> Root

Juegos <is> Root

Juegos Violentos <is> Root
Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos
Violencia <es causa de> Juegos Violentos
Conflicto <es causa de> Violencia
Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto
Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal
Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Justicia <is> Root

Lucro <is> Root
Educación de Calidad <contradictorio> Lucro
Reforma Educacional <Se asocia con> Educación de Calidad
Reforma Educacional <Se asocia con> Lucro

Manual de Convivencia <is> Root
Normas <es causa de> Manual de Convivencia

Patrón Cultural <es causa de> Normas

Mayor Supervisión / Control <is> Root

Asistente de la Educación <Se asocia con> Mayor Supervisión / Control

Mediación <Requiere> Asistente de la Educación

Convivencia Escolar <Requiere> Mediación

Capacitación <Se asocia con> Convivencia Escolar

Asistente de la Educación <Requiere> Capacitación

Manual de Convivencia <Se asocia con> Convivencia Escolar

Normas <es causa de> Manual de Convivencia

Patrón Cultural <es causa de> Normas

Juegos Violentos <Requiere> Mediación

Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos

Violencia <es causa de> Juegos Violentos

Conflicto <es causa de> Violencia

Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto

Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta

Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal

Patrón Cultural <Es parte de> Cultura

Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal

Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal

Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Recreo <Requiere> Asistente de la Educación

Juegos <Es parte de> Recreo

Juegos <Requiere> Mayor Supervisión / Control

Recreo <Requiere> Mayor Supervisión / Control

Mediación <is> Root

Convivencia Escolar <Requiere> Mediación

Capacitación <Se asocia con> Convivencia Escolar

Asistente de la Educación <Requiere> Capacitación

Mediación <Requiere> Asistente de la Educación

Recreo <Requiere> Asistente de la Educación

Juegos <Es parte de> Recreo

Manual de Convivencia <Se asocia con> Convivencia Escolar

Normas <es causa de> Manual de Convivencia

Patrón Cultural <es causa de> Normas

Juegos Violentos <Requiere> Mediación

Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos

Violencia <es causa de> Juegos Violentos

Conflicto <es causa de> Violencia

Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto

Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta

Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal

Patrón Cultural <Es parte de> Cultura

Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal

Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal

Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Medicamentos <is> Root

Medición Percepcion <is> Root

Normas <is> Root

 Patrón Cultural <es causa de> Normas

Participación <is> Root

Patrón Cultural <is> Root

Presencia de Armas <is> Root

Prevención <is> Root

 Convivencia Escolar <Se asocia con> Prevención

 Capacitación <Se asocia con> Convivencia Escolar

 Asistente de la Educación <Requiere> Capacitación

 Mediación <Requiere> Asistente de la Educación

 Convivencia Escolar <Requiere> Mediación

 Juegos Violentos <Requiere> Mediación

 Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos

 Violencia <es causa de> Juegos Violentos

 Conflicto <es causa de> Violencia

 Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto

 Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta

 Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal

 Patrón Cultural <Es parte de> Cultura

 Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal

 Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal

 Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

 Recreo <Requiere> Asistente de la Educación

 Juegos <Es parte de> Recreo

 Manual de Convivencia <Se asocia con> Convivencia Escolar

 Normas <es causa de> Manual de Convivencia

 Patrón Cultural <es causa de> Normas

 Respeto / No Discriminación <Se asocia con> Prevención

Recreo <is> Root

 Juegos <Es parte de> Recreo

Redes <is> Root

 Entorno / Barrio <Es parte de> Redes

 Escolaridad <Es parte de> Redes

 Familia <Es parte de> Redes

 Justicia <Es parte de> Redes

Reflexión <is> Root

 Acción Formativa <Es parte de> Reflexión

Asistente de la Educación <Requiere> Acción Formativa
 Mediación <Requiere> Asistente de la Educación
 Convivencia Escolar <Requiere> Mediación
 Capacitación <Se asocia con> Convivencia Escolar
 Asistente de la Educación <Requiere> Capacitación
 Manual de Convivencia <Se asocia con> Convivencia Escolar
 Normas <es causa de> Manual de Convivencia
 Patrón Cultural <es causa de> Normas
 Juegos Violentos <Requiere> Mediación
 Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos
 Violencia <es causa de> Juegos Violentos
 Conflicto <es causa de> Violencia
 Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto
 Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
 Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
 Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
 Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal
 Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
 Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad
 Recreo <Requiere> Asistente de la Educación
 Juegos <Es parte de> Recreo
 Capacitación <Requiere> Acción Formativa
 Asistente de la Educación <Requiere> Reflexión
 Mayor Supervisión / Control <Requiere> Reflexión
 Asistente de la Educación <Se asocia con> Mayor Supervisión / Control
 Juegos <Requiere> Mayor Supervisión / Control
 Recreo <Requiere> Mayor Supervisión / Control

Reforma Educacional <is> Root

Respeto / No Discriminación <is> Root

Robo <is> Root

Talleres <is> Root

Convivencia Escolar <Requiere> Talleres
 Capacitación <Se asocia con> Convivencia Escolar
 Asistente de la Educación <Requiere> Capacitación
 Mediación <Requiere> Asistente de la Educación
 Convivencia Escolar <Requiere> Mediación
 Juegos Violentos <Requiere> Mediación
 Juegos <Se asocia con> Juegos Violentos
 Violencia <es causa de> Juegos Violentos
 Conflicto <es causa de> Violencia
 Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto
 Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
 Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
 Patrón Cultural <Es parte de> Cultura

Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal
Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad
Recreo <Requiere> Asistente de la Educación
Juegos <Es parte de> Recreo
Manual de Convivencia <Se asocia con> Convivencia Escolar
Normas <es causa de> Manual de Convivencia
Patrón Cultural <es causa de> Normas

Tecnología <is> Root

Tipos de Violencia <is> Root

Agresión <Es parte de> Tipos de Violencia
Bullying <Es parte de> Tipos de Violencia
Hecho Violento <Es parte de> Tipos de Violencia
Presencia de Armas <Es parte de> Tipos de Violencia
Robo <Es parte de> Tipos de Violencia
Violencia <Se asocia con> Tipos de Violencia
Conflicto <es causa de> Violencia
Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto
Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal
Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Violencia <is> Root

Conflicto <es causa de> Violencia
Comportamiento / Conducta <Se asocia con> Conflicto
Cultura Patriarcal <es causa de> Comportamiento / Conducta
Cultura <es causa de> Cultura Patriarcal
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura
Patrón Cultural <Es parte de> Cultura Patriarcal
Vulnerabilidad <Se asocia con> Cultura Patriarcal
Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Vulnerabilidad <is> Root

Entorno / Barrio <Se asocia con> Vulnerabilidad

Anexo N° 8. Guía focus group 2015

Muestra la pauta validada previamente, para la realización de entrevista grupal.

Día : 8 de abril

Lugar : Sede Sitecova, calle Buenos Aires 649, Valparaíso

Hora Comienzo :

1. Identificación

Cargo Rol	Sexo (Masculino o Femenino)	Antigüedad en el cargo, en el actual colegio.	Cantidad de alumnos por recreo.	¿Cuánto tiempo en el mismo cargo?	Ha trabajado en otra escuela, en la misma función (Si o No)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					

2. Temas

- Profundizar las concepciones que tienen los participantes (todos asistentes de la educación), acerca de la gestión de la convivencia entre escolares durante los recreos.
- Describir las actividades pedagógicas que los participantes (todos asistentes de la educación), efectúan en la gestión de la convivencia de los estudiantes, durante los recreos en los patios de sus escuelas.
- Precisar contenidos y modalidades de Programa de Capacitación para los asistentes de la educación.

Momentos	Preguntas asociadas
Presentación	Agradecer la participación Presentar el estudio Señalar la confidencialidad del estudio. Presentar el encuadre del estudio (el requisito de que todos puedan participar, tiempo de cierre, autorización para grabar etc)
Temas que emergen en las entrevistas en profundidad	Nos gustaría conocer ¿Cómo consideran la convivencia entre estudiantes durante los recreos que uds. supervisan? Buscar elementos perceptivos (sensaciones, emociones asociadas y prácticas) ¿Cómo se sienten uds. en ese momento de la Jornada Laboral? ¿Pensaron que esto sería así cuando los designaron para esa tarea? ¿Qué nos pueden contar sobre las principales dificultades que han experimentado durante la gestión de la convivencia en los recreos? (Orientar hacia la identificación de elementos internos y externos a la escuela). ¿En una situación ideal de recursos (humanos y materiales) y capacitaciones, qué nos pueden decir del rol de ustedes?
-	De acuerdo a los resultados de las entrevistas realizadas encontramos que existe una importante valoración de aquellas acciones que buscan educar más que sancionar al estudiante durante los recreos: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué nos pueden decir y detallar sobre esto? - ¿Describan las acciones que realizan en esta línea? - ¿Qué nos pueden contar sobre las principales dificultades para realizar estas acciones pedagógicas?
Tópicos Relevantes Juegos, Cultura vulnerabilidad, capacitación,	Uno de los temas que aparece en la bibliografía internacional respecto a la gestión de la convivencia en los recreos es la importancia que se le otorga a este espacio de la jornada escolar. ¿Cómo ven ustedes la importancia del recreo en la

	formación de los estudiantes?
Cierre	¿Cómo se han sentido con este Focus Group?

Proyección.

Identifica 4 elementos claves que un programa de capacitación debería considerar para facilitar el trabajo de patio o recreo.

Anexo N° 9. Focus group completo

Este anexo es el relato integro de la entrevista grupal realizada.

Investigador: Buenas tardes, estamos comenzando esta sesión de focus group, que busca profundizar las entrevistas realizados a cada uno de ustedes en los meses recién pasados; reitero mis agradecimientos por la buena disposición a colaborar con esta investigación; ahora bien, al igual que en las entrevistas debemos mantener la confidencialidad, para salvaguardar la integridad de los niños, la identidad de las personas que trabajan en sus colegios, así como evitar la estigmatización de sus escuelas.

Este trabajo de hoy, al igual que en las entrevistas, se grabara y una vez que transcriba lo que ustedes señalen, procederé de la misma manera anterior en que les entregare un borrador para hacer las correcciones que se necesitan por errores u omisiones cometidas en dicho relato; en función de la confidencialidad señalada anteriormente en la transcripción tampoco se pondrán sus nombres, si no que será asignado un numero de voz.

Ahora bien un Focus es una conversación, en el cual mi rol será solo poner los temas que profundizarán, principalmente a través de preguntas, y luego moderaré la entrega palabra, la idea es que todos participen libremente; yo solo intervendré cuando alguien esté mucho tiempo con el micrófono, para que se permita que otro integrante intervenga y así todos puedan participar; es muy importante tener en cuenta que nadie tiene la verdad, la verdad la construimos entre todos.

Entrando en materia en las conversaciones que sostuvimos en las entrevistas en profundidad, hubo una serie de afirmaciones sobre los temas de carácter nacional y de lo que pasaba en la ciudad y los barrios, donde la presencia de la resolución violenta de los conflictos fue una constante en todas ellas; también se habló como ello repercutía en la convivencia en las escuelas, entonces por el objetivo mismo del estudio es que queremos profundizar en esto último y por ello pongo en conversación la primera pregunta ¿Cómo consideran la convivencia entre los estudiantes durante los recreos que ustedes supervisan?

Voz de Mujer 1 (Inspectora de Patio, escuela mixta, pequeña, ubicada en extremo de la ciudad): Como les decía antes de empezar, el año pasado para mí todo era más calmado, yo me daba vueltas por el patio y veía a niñitos que estaban tirando piedras, ellos con palabras entendían, yo no tenía necesidad de alzar la voz, menos de llamar apoderado, yo tenía otro clima de convivencia, que era totalmente diferente al de hoy, los niños eran más tranquilos, se podía llegar a ellos fácilmente con una conversación individual o grupal; pero este año nos llegaron elementos nuevos y son como líderes, entonces se llevan a los más débiles, empiezan primero que nada en los recreos a hacer bullying, se llevan a los más pequeños a fumar al baño; nosotros tenemos muchos árboles y quebradas donde está la escuela, entonces los llevan para allá, hay que estarlos vigilando, no me da el tiempo, me siento como atada de brazos, muchas veces porque si me estoy dando vueltas por detrás de la escuela, en los baños está sucediendo otra cosa, entonces bajo a ver lo que yo considero más grave; por ejemplo si me dicen oye se están pegando, allá voy y dejo al que está fumando, entonces descuido; yo

encuentro que esa parte no estoy cumpliendo bien, pero este año me siento con mucho trabajo; según la directora lo estoy haciendo bien, pero yo considero que lo que estoy haciendo bien es la parte administrativa, por lo que a papeles creo yo que lo estoy haciendo bien, porque claro soy ordenada, cumplo con los todos los requisitos, pero en cuanto a la convivencia de los niños, siento que no lo estoy haciendo al cien por ciento; porque no tengo apoyo de los profesores, no tengo apoyo de las familias que en esta escuela es muy difícil de contar con ellos; tampoco cuento con carabineros, porque son tres carabineros que tienen tres turnos diferentes y ellos dicen que son cuatro cerros los que tienen que cubrir y tampoco puedo contar con ellos, entonces me siento cruzada de brazos.

Voz de Mujer 2: (Inspectora de Patio, escuela solo niñas, grande, ubicada en el centro de la ciudad): Yo tengo otra realidad en mi colegio, yo tengo niñas que juegan a las muñecas, juegan a cualquier otra entretención, armar cubitos, cosas así en el suelo, pero yo estoy realmente impresionada con lo que estoy escuchando; o sea a mí me daría miedo, personalmente en cuanto a las niñas más grandes de 7° y 8° encuentro que ellas responden a lo que una les pide, o sea no hay niñas groseras, atrevidas, si tú les dices el jumper tiene que estar cuatro dedos arriba de la rodilla, dicen ya tía, y nada más, ¿me entienden?; en los recreos, las veo todo el día, escuchando música, sentadas, eso, las más chiquititas las de 2° son las que no están ni jugando con juguetes ni con muñecas, pero están que suben y bajan las escaleras, corren, se esconden de la otra, ¿me entienden?; eso.

Voz de Mujer 1: Es otro ambiente.

Voz de Mujer 2: Sí, con decirte que es tanta la disciplina que hemos logrado que ellas almuercen y tú las ves a todas riéndose, todas lavándose los dientes porque eso se los venimos inculcando desde primer año ¿te fijas?; saben que en la hora de almuerzo, tenemos comedores entonces almuerzan en la sala, entonces tu vez que las mamás mandan aunque sea un pedazo de cortina o toalla como individual, pero todas por igual, entonces esos hábitos se han logrado debido a que hace mucho tiempo que se está trabajando en ese tipo de cosas, entonces yo estoy sorprendida con lo tuyo, me daría miedo.

Voz Mujer 1: En mi escuela los hábitos se pierden totalmente, porque yo sola no puedo contra ciento y tantos niños.

Investigador: Otra persona que quiera opinar frente a esto; sería bueno que interviniera alguien de las escuelas que están a medio cerro, porque las realidades descritas en las dos situaciones anteriores son de escuelas ubicadas en barrios diferentes, una escuela mixta y otra unisex, una de tamaño pequeña y otra de gran matrícula, entonces sería interesante la intervención ahora de las que están ubicadas en el medio, **¿pueden decirnos algo sobre este tema de la convivencia en los recreos de sus colegios?**

Voz de Hombre 1: (Inspector General, escuela mixta, mediana, ubicada a medio cerro): Bueno, a nosotros nos pidió la corporación, algunos lo saben, hacernos cargo de un colegio de Placeres porque estaba muy mala la convivencia; estaba mal distribuidas las tareas de supervisión de los recreos, la escuela tiene dos patios, nosotros tuvimos que empezar a cerrarles bien los espacios a los desordenados y para ello tuvimos que aunar criterios, entre otros con los Auxiliares de Aseo, que son personal del PGE (Programa gubernamental de generación de empleos por aumento de la cesantía), que cuando los niños están en recreo lo

que se genera es que todos estén en el patio, porque así el niño siendo observado no se le ocurren cosas, sino que solo jugar; igual se equivocan, porque ese es el concepto que tengo yo, porque son niños, se equivocan, buscan cosas, pero al niño al tenerlo observado y tenerlo en un espacio visual, actúa de una manera adecuada a su edad; ahora generamos recreos entretenidos, a lo cual hay música, tenemos juegos de taca taca, juegos de pin pon, balones, tenemos un patio donde se juega mucho; cuando llegamos nosotros los niños se creían dueños del espacio y profesora que pasaba no les importaba y seguían dando pelotazos; se les tuvo que educar, muchas veces hacia yo el intento de cruzarme y si seguían jugando, entonces les quitaba el balón, o sea, hubo que educar a los niños; yo creo que es eso lo que hay que hacer pues los niños tienen identificada a la autoridad, en el sentido de no hacer doble discurso con los niños, porque los niños pesan todo, ¡ah no me va a hacer nada!, ¡ah me retó pero no va a hacer nada!, pero cuando ve que en media hora está el apoderado ahí cambia la cosa, con el apoderado se asusta y cambia la cosa; pero que hago con ese alumno en que la mamá es madre soltera, tiene tres hijos, trabaja todo el día y como le llamo, ¿qué tengo que hacer entonces?, responsabilizar al mayor, al que va en 7° del menor que va en 5° y jugar con las redes de ellos; jugar, o quitarles beneficios, ¡Usted al recreo se viene a inspección!, ¡Usted se le prohíbe el taller de fútbol!, quitarles las cosas que les gustan; los baños permanentemente resguardados por personal del PGE, que en este caso están visualizando que el niño entra y no se queda adentro, hace sus cosas y sale y tenemos permanentemente supervisión; ustedes verán que generalmente tienen una gran empatía con ellos en que se acercan a inspección; es necesario quitarles ese concepto tonto que tienen que yo soy sapo (soplón) porque voy a inspección, no es ser sapo, es informar algo que corresponde, por lo demás la información llega sola, por todas las salas, a la dirección, ¡sabe que a inspección llegó tal niño que le pegó a otro!; para muestra un botón, nos llegó un niño acongojado porque culpabilizó a otro niño que en el recreo le botó el celular a otro y se lo rompió, había sido él y no otro compañero al que estaba culpabilizando; hay que tener bien claro, supongo que todos lo saben, que tenemos un manual de convivencia, los alumnos y nosotros tenemos que saberlo al revés y al derecho, porque van a llegar apoderados en que se van a imponer y en el manual se establece que están prohibidos los celulares, es un respaldo y que el apoderado lo sepa; nosotros en la primera reunión hicimos un extracto del manual de convivencia y se los entregamos a todos los apoderados y después les podemos decir, se acuerda que le entregamos el manual en el artículo 24 que establece, que aquí en la escuela están prohibidos los celulares, pero se aceptan porque es un medio de comunicación que tiene el apoderado, pero no hay ninguna indicación sea por deterioro, por robo, por hurto y las cuentas claras conservan la amistad y yo creo que está dando resultado.

Voz de Mujer 3 (Inspectora de patio, escuela mixta, grande, ubicada a medio cerro): La realidad de mi colegio en Rodelillo, los apoderados son más complicados que los niños; pero los niños que llevan años en el colegio ya están acostumbrados a las reglas que tenemos nosotros; ahora el problema que tenemos es por los niños nuevos, vienen echados de otros colegios, vienen con otras mañas y ahí estamos luchando con ellos pero se hace en el primer semestre, ya en el segundo semestre esperamos que todo esté tranquilo; mayores problemas no hay, no hay peleas, ni incidentes; también tenemos recreos entretenidos, en la biblioteca,

juegos, taca taca, tenemos mesa de pin pon, baile entretenido, así es que hay harto para que el niño se distraiga.

Investigador: Voy a hacer otra pregunta, en especial para que participen las personas que no han intervenido **¿Cómo se sienten ustedes en ese momento de su jornada laboral, que son recreos de estudiantes y descanso de los profesores?**

Voz de Mujer 4 (Inspectora de Patio, escuela solo niños, grande, ubicada en el centro de la ciudad): Para mí el recreo es la parte culmine, ahí es donde está digamos todo el meollo del asunto; yo tengo solamente alumnos niños, a mi me toca atender todo el primer ciclo y ahí bueno la verdad es que he hecho un trabajo, porque yo soy sola, digamos no tengo apoyo, o sea no tengo otros compañeros; en la hora del recreo es donde uno tiene que ser orientadora, mamá, profesora, de todo, porque es ahí donde se ven los casos; que los chicos salen a su recreo y empiezan a hacer todo lo que a lo mejor tienen reprimido en su casa, o el mismo abandono, muchos se van conmigo a jugar, entonces nosotros también hemos implementado el recreo entretenido, donde se juegue, griten, cuidando los espacios porque o si no se suben por la escala y son pequeños ellos todavía; pero el recreo entretenido nos ha dado resultado porque ellos buscan el pin pon o futbol, porque se llevaban jugando al futbol con balones de cuero; ahora no porque yo pedí que colocáramos balones de esponja, porque con los otros quedaban muy dañados, con los ojos todos moreteados, entonces ahora implementamos los balones de esponja, entonces con esos juegan y gastan energías, entonces después como que llegan a la sala un poquito más relajados; a la hora del recreo, que es la hora que me toca a mí digamos estar al cien por ciento, se tiene que resolver hartos conflictos sobre todo los golpes de los niños que están acostumbrados a los golpes como varones, que ellos se van a las manos, no entonces ahí uno tiene que contener y conversar con ellos, ese es el rol que hago yo en ese momento; la parte administrativa del primer ciclo yo también la tengo, pero es el recreo en ese ciclo corresponde hacer bastantes tareas.

Voz de Hombre 2 (Inspector de Patio, escuela mixta, mediana, ubicada en extremo de la ciudad): Yo creo que en el recreo es donde uno entrega el aporte para lo que uno está trabajando, de otra forma no estaría trabajando con niños; la realidad de mi escuela donde yo estoy, es bastante complicada, porque son bastantes complicados los apoderados, complicados los alumnos; estos últimos días se ha generado un clima de violencia muy grande; yo tengo la política de que a los más grandes de los cursos de 8° de pasarles un balón de futbol y que jueguen en el patio, mientras están jugando todos son amigos, todos juegan, no hay ningún problema; ahí me desligo un poco de los mayores y me empiezo a preocupar del resto, de los baños, no hay problemas de que estén fumando los que me ha tocado a mí, todavía no ha llegado ni el cigarrillo, ni el alcohol, no se han visto casos de tráfico, pero si mucha violencia, muchos golpes; la escuela donde trabajo yo está arriba, casi es la última del cerro Rocuant, entonces es complicado; una flor de muestra de esto, hoy llegó una alumna que revisando los registros ha faltado toda la semana pasada, anteriormente había faltado, la mamá llamó preguntando a qué hora había salido la niña, y la niña no había ido a la escuela, resulta que no había venido lunes ni martes y llegó hoy miércoles a las 09:30 hrs., yo le digo oiga Señorita usted viene al recreo aquí a la escuela, la hago pasar, le digo váyase a su sala antes de tocar el timbre, no quiso entrar, sale en dirección a la sala de la directora entra y me dice a vos te

pagan por sapo, niñita de 14 años, yo guardé silencio, no dije nada, esperé que saliera la directora y le comento la situación, la queda mirando y le dice ya quédate aquí, al rato la niña sale arrancando tratando de salir por todas las salas, porque las puertas estaban todas cerradas y quiere salir de la escuela y arrancar, así es que tuvimos que tomarla, relajarla, entrarla a la oficina de la directora, y la directora se tuvo que quedar con ella, hasta que tuvo que llamar a carabineros porque le pegó a un profesor una cachetada, le pegó a la jefa de la UTP (Unidad Técnico Pedagógica) un golpe y a la directora le recordó a su parentela (garabatos), raya para la suma llegó la mamá, se hizo un resumen de lo que sucedió y la niña negó todo y la mamá le dijo si te creo hija y dijo ya deme todos los papeles y me la llevo de esta escuela de porquería.

Voz de Hombre 3: (Inspector de patio, escuela mixta, mediana, ubicada a pie del cerro): ¿Cómo se llama la niña? Dinos su nombre porque es seguro que va a llegar a nuestra escuela.

Investigador: Recuerdo que debemos mantener el anonimato de los actores, sobre todo de niños, para este estudio.

Voz de Hombre 2: Si, como comentaba la alumna se va retirando, yo previendo que la Mama iba a tomar alguna situación, le dejo la puerta entre abierta, me hago a un lado y pega un portazo que llega a mover a toda la escuela; esa es una flor de ejemplo, hay un montón mas, golpes de pequeños en el trayecto, entonces es un clima de violencia, porque son 168 alumnos aproximadamente de la escuela y estoy solo; tengo que ver los recreos, hoy día me vi saturado y lo más grande que me pasó hoy es que me tenía que venir temprano para acá. y no tenía que estar hasta las 5, porque ya iba a colapsar; ya había colapsado anteriormente con otras discusiones, otras peleas; que ya ni peleas, que se ponen a pelear dentro de la sala de clases con el profesor ahí, se sacan la madre (garabato) se golpean; hay niños que toman medicamentos, muchos medicamentos, y no sé, si se los dan en la casa, pero llegan demasiado alterados y son peleas constantes; entonces el clima de violencia, es una cuestión, a mí de repente yo no estoy acostumbrado, bueno ya me he acostumbrado a las peleas; pero a los gritos, eso ya me sobrepasa, a mí me empiezan a gritar y me empiezan a sacar de mis casillas, trato de relajarme y después retomo el asunto, pero tengo que resolverlo, eso sí.

Investigador; muchas gracias por su testimonio, solidarizamos con su estado emocional; ahora quiero hacer una pregunta a usted, que según el documento de asistencia a este Focus es uno de los más antiguos en el cargo de Inspector de Patio; solicito que se retrotraiga al tiempo cuando fue su primer día de trabajo en esta función **¿Cómo se imaginaba usted que era hacer un trabajo como este de supervisar a los estudiantes?**

Voz de Hombre 3: Me lo imaginaba por lo que era cuando nosotros estábamos en el colegio; que el Inspector era respetado, que tu tenías un respeto, que nos daba un puro grito y ya se acababa, totalmente diferente, era otra realidad; por lo menos la realidad de la escuela donde estoy yo, ha cambiado, por el momento que conversamos la primera vez, está mejor el tema de la convivencia, también se implantó mucho el tema del recreo interactivo, lo mismo los taca taca, los juegos, pero ha cambiado mucho el tema de las peleas o discusiones.

Investigador: Todos recuerdan lo mismo.

Varias voces: Si había más respeto por los adultos, no solo el inspector.

Voz de Hombre 3: Si entraba el Inspector a la sala y todos nos poníamos de pie; al igual que con el profesor u otro adulto.

Voz de Hombre 1: Si era distinto; si había un compañero quera choro, lo era hasta por ahí no más, pues tenían respeto por el inspector.

Investigador: Pero en el caso suyo, que en la primera intervención describió una situación más armónica en la escuela de niñas que supervisa, **¿Cómo se imaginó que era y cómo fue su infancia escolar?**

Voz de Mujer 2: Sabes lo que pasa que en mi escuela tenemos bastante personal para supervigilar el recreo; así en una esquina del pasillo estoy yo y en la otra hay otra colega, arriba hay otras cuatro vigilando y así, no es la realidad de otras escuelas que se comenta acá, y cuando niña fui a escuela de monjas, entonces era todo muy tranquilo, muy ligh, muy religioso, más tranquilo incluso que la actual escuela en la que trabajo.

Investigador: Vamos a hacer un break y ya continuamos.

Investigador: Vamos a continuar, la conversación anterior fue como una introducción al tema y ahora vamos a lo central de nuestro estudio; informo que en las entrevistas en profundidad con ustedes encontramos como constante una importante valoración de lo que hacían o hacen ustedes para una mejor convivencia entre los estudiantes durante los recreos; también en las conversaciones de este Focus todos han señalado el tema de los recreos entretenidos; ahora queremos profundizar hasta llegar al detalle de esto y además **¿cuáles son los aspectos que facilitan esas acciones que ustedes realizan, así como también conocer cuáles son aquellas cosas que obstaculizan esta situación, tanto al interior de la escuela como afuera de ella?**; algo de ello ya lo han descrito, pero sería importante que ahora hicieran ustedes la conversación, más que yo haga preguntas y se den respuestas, entonces yo doy la palabra para que todos vayan opinando y la idea es que todos participen, sobre cuál es el detalle de todo esto, que permite, que facilita o que obstaculiza, interno como externo, está abierta la palabra.

Voz de Mujer 4: Bueno en el caso de mi escuela anteriormente los chicos jugaban mucho, mucho futbol, todo era jugar futbol, a raíz de eso quedaban muchos accidentados, porque juegan a matar, no juegan así suave, sino a matarse, entonces ahora hemos insistido mucho en pedirle, gestionar con la dirección que implementara el asunto de los recreos ya con otro tipo de juegos, el pin pon, a la biblioteca también se le dio el uso que correspondía, porque hacía un tiempo atrás la biblioteca era como una zona de castigo, la biblioteca jamás ha sido una zona de castigo, todo lo contrario, es una zona de reflexión, de paz, de tranquilidad y se abrieron áreas de matemáticas en una sala que no estaba adaptada para eso; entonces los chiquillos que no todos juegan al futbol o que no todos son muy lúdicos, que son más intelectuales, los colocamos en ese sector y ellos están muy bien porque nosotros decíamos estos niños están mal, no, porque ellos solamente se recrean de esa manera y se les respeta el espacio que ellos tienen; por supuesto lo que decía el colega, hay que estar encima, que ellos nos vean, que si ellos están en la biblioteca, yo también me voy a dar una vuelta y si están jugando a la pelota también me paso por el medio para ver cómo están jugando para que no se peleen, una fiscalización entre comillas; pero a la vez yo creo que los chiquillos se mantienen en un poquito más de orden, cuando usted les coloca cosas que ellos se sientan integrados y además entretenidos, por que para muchos estar en la sala de clases, a veces están demasiado agotados; entonces en el recreo ellos se esparcen, demuestran un poco más de libertad y esa

libertad uno tiene que tener cuidado que sea bien aprovechada y que no haya daño, que no se golpeen y para eso les tenemos hartas cosas; si incluso les tenemos esos juegos, ¿cómo se llaman? esas cosas modernas que se ponen dos personas y con un televisor empiezan a jugar, un win , hasta que conseguimos que una persona nos trajera una, pero igual hay que vigilarlos, porque de repente ellos se pican, igual hay que estar ahí; entonces eso es lo que nos ha dado resultado a nosotros, donde hemos tenido menos accidentes, donde se golpean menos, es tenerlos así involucrados, pero hay que tener personas, porque a veces uno no puede ver todo.

Voz de Hombre 1: Yo no sé si es beneficioso, si se puede llamar beneficioso, pero a mí en lo personal, es muy beneficioso el celular o el teléfono de la escuela, ¿Por qué para la convivencia?, porque los chicos muchas veces les digo, ¡ya venga con el apoderado! ¡ah ya mi mamá no va a venir!, y yo digo ¿no va a venir?, pues le llamo por teléfono, y me dice ¡ah es que ahora no puedo ir!, es que le digo, ¡ahora es cuando el niño hizo una falta grave! llegan a los 10 minutos y cuando viene la mamá así tuvo que pedir permiso en el trabajo y viene engrifada, casi le aforran ahí mismo, al chico, eso va a cambiar todo, y van a empezar a venir los apoderados; lo otro también antes lo que era que había una garuga y no venía nadie, entonces hice pasar a los apoderados por todas las salas de clases, con ellos con los alumnos solos y decirles ¡oye y si viviésemos en Punta Arenas, Puerto Montt o Valdivia (ciudades extremo lluviosas de Chile), no vendría nadie a clases!, seríamos todos analfabetos, y así cambiarles, educar a la gente, pero sé que hay gente como el caso de la apoderada que describió usted colega, que son muy mal educados.

Voz de Hombre 2: Bueno, son distintas realidades, en el colegio llueve, la gente, los estudiantes viven en quebradas, entonces les cuesta salir por el barro, no está pavimentado, no tienen nada que ponerse para capear la lluvia; entonces es muy compleja la realidad en ese sentido, el año pasado se intentó implementar los recreos entretenidos, pero resulta que lo primero que se hizo fue colocar dos mesas de pin pon, quebraron una el primer día, y la otra duró una semana, porque se tiraban encima, se peleaban por las paletas, por las pelotas, perdían las pelotas, de ahí no quedó ninguna pelota, entonces son realidades muy distintas; diferentes a pesar de que vivimos en una ciudad muy chica, pero de distinta realidad; por ejemplo donde vivo, yo salgo de mi casa y tengo locomoción con buena frecuencia, pero hoy por ejemplo me costó para llegar acá, yo no pude llegar temprano porque la locomoción se demora un mundo, la única micro que llega arriba y para salir de ahí; entonces son realidades diferentes, por lo que hay que tratar al apoderado con una óptica diferente, porque son apoderados muy sensibles, con el incendio quedaron demasiado sensibles, algunos se aprovecharon, eso también hay que verlo porque el incendio llegó y dejó afectadas como a 48 familias que perdieron todo, los otros quedaron llenos de humo.

Investigador; ¿Qué porcentaje de apoderados representa esa cantidad de familias afectadas por el megaincendio del año pasado?

Voz de Hombre 2: Como el 50%, es decir la mitad quedó en la calle; por ello es muy complicado y yo uso lo contrario suyo colega, pues yo no puedo tratarlos como algo recto, sino que tengo que ser muy flexibles porque hay niños que son muy vulnerables, son

vulnerables en su casa, son vulnerables en las calles y vulnerables en la escuela, o sea ya es demasiado; entonces ahí hay que usar la psicología que yo no tengo, pero que de repente, me he ganado espacios y me he ganado respeto, cuando llegué al colegio uuuuh lo que me decían, si me recordaban a mi familia todo el día (garabatos), pero logré ese cambio, a costa de eso, de ser tolerante; yo no tenía un grado de tolerancia, hoy día si la tengo con los niños porque se lo que vivimos, que son muy vulnerables.

Voz de Hombre 1: Uno empieza a ser tolerante, cuando uno comienza a conocer al niño, se empieza a encariñar y aparece la parte empatía con los chiquillos, pero también no hay que perder ese asunto, ¿uno quiere ser su amigo? noooo, hay que exigirles igual, tú tienes que venir a estudiar igual, aunque llueva usted viene a estudiar porque aquí aprende.

Voz de Hombre 2: Es que si no hay un apoyo en la familia; por ejemplo si tu llamas a la mamá y le dices su hijo le pegó a otro compañero y lo dejó sangrando, tuve que llevarlo a la posta, porque me ha pasado, he tenido que llevar niños a la posta; el otro día un niño que le dio un ataque de asma, que no fue golpeado, le dio un ataque de asma y la mamá trabajando en Viña del Mar, el patrón que no llegaba nunca, no la dejó salir, tuve que acompañarlo hasta las cinco o seis de la tarde, horario que no me correspondía y ahí llegó un familiar a buscarlo; entonces son cuestiones bien complejas que hay que asumirlas en ciertos momentos.

Voz de Hombre 1: Si eso es lo que pasa muchas veces; no entienden nuestro trabajo en educación, trabajamos con personas, pasan todas estas cosas personales y hasta la plata de uno aporta.

Voz de Mujer 3: Yo por ejemplo hago incentivos positivos para los atrasos, para las asistencias y la presentación personal, entonces hago monitos de goma Eva, de cuanta cosa se imagina hago los incentivos, ¿pero de adonde sale esa plata? de mi bolsillo; entonces por ejemplo, yo veo que todos ustedes tienen recreos entretenidos, hasta yo me entretendría, pero como no me da para eso; ahora tengo los rincones, rincones de pololeo, rincones donde se pegan, los rincones donde ahora van a fumar, los rincones donde están planeando algo en contra de otro, entonces este año es totalmente diferente.

Voz de Hombre 2: Es importante para la convivencia los espacios que ellos tengan.

Voz de Mujer 1: Los espacios y el personal que esté vigilando a los chiquillos porque no hay personal, no hay personal, entonces no me da, una persona no puede estar en todos los lugares a la misma vez, no puede.

Investigador: ¿Usted quería agregar algo con respecto a los recursos?

Voz de Mujer 3: Cuando nos mandan a nosotros a la posta una igual tiene que ir preparado, igual son muchas horas y los apoderados no llegan nunca y uno tiene que avisar que ya es hora de nuestra salida y que hacemos con el niño, al final tenemos que recurrir a nuestros recursos, comprar una colación, al final son cosas que uno tiene que hacer por el niño y después uno no puede ir a cobrarle al director, sino que es algo de nuestra función; igual que nosotros en los recreos antes eran complicados porque no había ninguna distracción, para ellos pero que ahora por ejemplo hay una biblioteca, cartas de 1, rompecabezas, hay muchas cosas que ellos pueden jugar, hay cojines; eso como que ha desocupado un poco el patio de niños chicos, entonces el resto tiene más espacio para jugar a la pelota, ellos saben que igual con reglas, si le pegan a alguien con la pelota se cancela el juego por todo el día y la pelota la

traen ellos, se para el juego o si no se le pasa al apoderado, así es que ellos van acostumbrándose a usar las reglas y se hace más ameno el recreo.

Investigador: Ahora volvamos a la conversación sobre el detalle de vuestro aporte a los recreos entretenidos, por ejemplo, **¿qué les parece el detalle que narra su colega que hiciera un cambio en las pelotas de cuero a pelotas de esponja o goma?**

Voz de Mujer 3: No, por aquí cada día la pelota, el jugar a la pelota para los más grandes o los más chicos, pero cada uno trae su pelota, porque nosotros en los pasillos tenemos rejas grandes.

Voz de Hombre 1: La problemática de la pelota de esponja es que en superficies de cemento por ejemplo no dura.

Voz de Mujer 4: A nosotros no nos serviría, solamente los pelotazos de los niños más chicos que cruzan la cancha, en eso yo soy muy hostigosa, yo sé que los balones de esponja no te van a aguantar mucho, pero yo no permito otro tipo de pelotas.

Voz de Hombre 1: Está bien, pero tú estás con primer ciclo

Voz de Mujer 4: El segundo también y yo no les permito otro tipo de pelotas, mira era un peloteo, mira la arena de roma era poco comparado, se agarraban con la cuestión de las pelotas.

Voz de Hombre 1: Claro, las pelotas no eran de ellos.

Voz de Mujer 4: Claro, ahora han tenido que aprender a respetar su espacio y juegan lo mas bien, porque ya si se rompen, yo voy donde la directora y le digo necesito balones y los niños necesitan mantenerlos tranquilos, para que vuelvan a sus salas y puedan aprender, que estén quietos y necesito, es pedir y pedir no mas, y bien porque tienen porque si nos exigen a nosotros tener chiquillos que los podamos sacar adelante, tienen que ayudarnos.

Investigador: Veamos el tema en detalle de la Dirección, quisiera que el resto que no ha intervenido comentara si es que **¿la Dirección de la escuela obstaculiza o ayuda o ambas cosas, respecto de vuestro aporte a la convivencia?.**

Voz de Mujer 3: En el caso de nosotros tenemos el apoyo de la directora, la jefa de la UTP y de la inspectora cualquier problema le decimos que les dé un susto a un niño, sino esta la directora, está la jefa de UTP, pero hay mucho apoyo.

Voz de Hombre 3: Nosotros igual tenemos apoyo en el colegio, bueno con el director tenemos un apoyo importante y ahora con dos inspectores generales que tenemos en la escuela, igual es harto apoyo.

Voz de Hombre 1: ¿Cuántos inspectores generales?

Voz de Hombre 3: Dos.

Voz de Hombre 1: ¿Que matricula tienen uds.?

Voz de Hombre 3: Son como 400 más o menos, somos siete inspectores, igual somos bastantes.

Voz de Mujer 3: A mí en este caso no me sirve mucho la directora, porque como les decía hace un momento, yo llevo un niño y ella lo apaña, es decir les baja el perfil porque quiere que todo sea perfecto, que todo sea bonito; el año pasado podíamos, pero este año no se puede, yo no puedo tampoco porque por ejemplo, pedía pelotas de pin pon, tía no hay plata, no sé si usted puede conseguir, entonces ya llega un límite que ya las amistades se te acaban

para conseguirte cosas; ella no, siempre no hay plata; la UTP es altanera es lo contrario a ella, demasiado agresiva, cachetea a los niños, entonces no puedo recurrir a ella porque después tendría al apoderado detrás de este problema; con el Inspector General tampoco puedo contar este año porque a él le quitaron las horas porque el tenía horas SEP (Programa gubernamental de subvención especial a escuelas vulnerables), entonces ahora el pasa en aula más que en el patio; cuando debiera estar en el patio el ya tiene que estar almorzando, tampoco puedo contar con él, entonces estoy sola.

Investigador: Alguien más quiere agregar algo con respecto a este tema, de que facilita u obstaculiza llevar una política de convivencia durante los recreos, que les ayuda que les complica o **que detalle más pueden contar sobre como que cosas se hagan durante los recreos para que los niños tengan mejor convivencia.**

Voz de Hombre 2: Para mí es complicado, porque yo de repente me siento solo en los recreos; normalmente me siento solo, porque cuando el recreo más complicado es el de las una a una y media; es complicado ese recreo que están todos los profesores almorzando la directora también esta en reunión o está ocupada en otras actividades y yo tengo que enfrentarme a ese recreo que es el más complicado en la cancha; si es que no les tengo una pelota están peleando y si no, tengo que estar en los baños porque o si no se están mojando enteros y al mojarse hay que llamar al apoderado, porque el niño se va a resfriar y todo lo demás, lo que incumbe, o sea y no hay un apoyo más directo por parte de la dirección en ese sentido.

Investigador: Voy a volver a hacer una pregunta que se las hice en las entrevistas; quiero que nos pongamos en la situación ideal, para eso tenemos la capacidad de soñar, entonces soñemos de que tenemos todos los recursos tanto humanos necesarios y bien capacitados, tenemos el apoyo de nuestra Dirección, que además hay recursos suficientes para comprar elementos didácticos, tenemos buenos patios; en esas condiciones ideales pero con los mismos estudiantes y sus familias **¿Cual creen ustedes que podría ser el rol que tendrían en una situación como la descrita ¿Ustedes creen que sería necesario que estuviesen igual o creen que no y porque?**

Voz de Mujer 3: Tendríamos todo ideal, pero los niños en si necesitan una persona que les de confianza, que sea la autoridad y que esté no encima, pero que sepan que hay alguien detrás de uno en caso de cualquier cosa.

Voz de Hombre 2: Que esté presente

Voz de Mujer 3: Si pueden tener montón de juegos, estar muy bien, pero si están solos los chicos se ven y ahí surgen igual las peleas; aunque haya un juego para cada uno; pero tiene que haber una autoridad rondando siempre, se sienten más seguros; porque no todos son iguales, algunos son más tímidos, prefieren estar con niños tímidos como ellos y otros más agresivos que al final van a abusar de los tímidos, pero si uno anda rondando no se van a juntar ni siquiera los van a mirar.

Voz de Hombre 1: Lo que pasa en mi escuela en los recreos solamente, sobretodo en el más grande, que es de 13:30 a 14:15, que es más complicado que siempre está el Inspector, el Director, la UTP hay varios, hay salvedad que a veces hay atención de apoderados, pero es con una persona, siempre salimos al patio y controlamos todo ese asunto.

Voz de Mujer 3: En mi caso hasta los auxiliares nos ayudan con el tema de la disciplina; por ejemplo si son peleas por tonteras, los auxiliares se involucran solucionan el problema, muy amigos como siempre y siguen; ahí igual, a nosotros nos van a liberar un poco, porque son auxiliares que viven en el sector, entonces conocen a los padres de los niños y les dicen mira tú te voy a acusar y dicen no tío, tranquilo, y nos solucionan el asunto; así es que nos ayudan mucho, desde el Auxiliar, la jefa de UTP, la Inspectora General, todos en general se trabaja en equipo.

Voz de Hombre 1: Si, es cierto que hay que generarle a todos los alumnos una situación de seguridad, para ir al baño, seguridad para estar en el patio, seguridad porque si se crean conflictos, no quieren manejarlos ellos, sino que vayan e informen, o uno mismo está atento y va y alerta a todo ese asunto para que no se incendie el asunto.

Investigador: Entonces, **¿el rol solo sería seguridad y acompañar?, ¿no ven otro rol más?**, siempre en una situación ideal de recursos.

Voz de Hombre 1: Orientar también; aunque más que orientar es concientizar, para que el chico maneje sus conflictos; lo puedo orientar y concientizar de que yo no puedo llegar y agredirlo porque me dijo estúpido; pasa de que hay sensibilidad de piel y los chiquillos se engrifan y hay otros que los aleonan y caen; las peleas típicas que hay entre varones, se creen machos, queriendo agredir y como tienen pantalones son más hombres; hay que crearles el concepto de porque están ahí en la escuela.

Investigador: **¿Esto sucede solamente entre varones?**

Voz de Mujer 1: Entre las damas también.

Investigador: **¿Usted dice que el rol de ustedes en una situación ideal también es entretener?**

Voz de Mujer 1: Si entretener; yo tengo la experiencia de que cuando recién llegué tenía un taller de títeres, entonces en el recreo, yo me organizaba con una niñas que estaban en práctica e integrábamos a algún niño de 8°, hacíamos funciones de títeres; inventábamos historias, lo pasábamos regio; también hacíamos juegos dirigidos, entonces eso les hacia bien a los chiquillos, les gustaba, estaban esperando el recreo largo.

Investigador: **¿Porque ustedes creen que les haría bien a los niños, las actividades de ese tipo, que son distintas a las que practican en el aula?**

Voz de Hombre 1: Haber yo pienso que nuestra generación fue más tranquila, porque no estaba tan globalizada como la de ahora; ahora están todos acelerados, hasta uno cuando anda en colectivo, uno prefiere tomar colectivo que andar en micro, ¿porque? porque andamos acelerados; los chiquillos andan igual con los juegos, quieren ganar, se obsesionan, les sube las ansias por jugar y quieren todo rápido.

Voz de Mujer 4: Yo creo que se da mucho que los chiquillos en la escuela, porque el mayor tiempo lo pasan en la escuela, a su casa llegan un rato y si llegan están solos porque los papas tienen que trabajar; yo creo que en la escuela todo este tipo de cosas que se les puede implementar, acompañar, a esta edad de los chiquillos son bien recibidas; hay recepción, yo creo que eso les queda; porque por ejemplo, allá hay un taller para qué evitarse un poco la violencia, para el bien, que es el Taiwán-Do, donde ellos también descargan ahí, porque es una manera de defensa, de no agredir al otro, se le enseña que es una filosofía diferente, que

no es dañar, que es protección; porque hoy en día que hay tanta violencia entonces uno se puede proteger; entonces más que nada es ir diciéndole a los chiquillos, decirles, hablar con ellos; lo otro que yo creo que todos los que trabajamos en esta área de educación, yo creo que tenemos vocación, porque nos gusta, yo no creo que ninguna persona trabaje en esto porque pucha no tengo pega en otro lado, yo tengo una pega re buena, pero me gusta estar con los cabros chicos, me gusta trabajar en lo que yo hago; entonces yo creo que lo primero es nosotros mismos, lo primero es ir con la mentalidad predispuesta a ver qué es lo que vamos a hacer, que vamos a conseguir ahí, aunque no tengamos un rol directivo ahí, porque eso no es lo importante, porque somos nosotros los que pasamos mas en el patio con ellos; entonces lo que he aprendido, leo un poquito la historia; porque hasta nosotros como adultos jamás debemos criticar a otros, porque cuando al niño tu lo criticas, oye que fea esa tarea, que es lo que hace al tiro, se pone a la defensiva inmediatamente; nosotros los grandes igual, yo te critico a ti, lo primero es que tú te vas a defender, uno dice no es así, aunque esté mal.

Voz de Hombre 1: O se desmotiva.

Voz de Mujer 4: Claro, entonces que es lo que pasa, hay que decir quizás le faltó esta cosita, vamos a dejar muy re buena esta tarea, a los más pequeños, porque a los más grandes, ya tiene que tratarlos de otra manera con un poquito más de autoridad, pero a la vez también no criticar porque a ellos en todas partes los critican.

Investigador: Ahí usted describió una acción que es distinta a la de proteger o vigilar solamente, pues hablo de las tareas, **¿Que detalles pueden dar con respecto a las tareas de los alumnos/as?** Quisiera agregar como contexto a la pregunta que en las observaciones que realice a los recreos, más de alguna vez vi cómo le revisaban tareas a los niños y niñas.

Voz de Mujer 2: La verdad que yo no sé porque las niñas chicas no saben escribir muy bien; lo hacen con faltas de ortografía, pero llegan al recreo y te pasan un papel y dicen tía cuando yo salga lo abre, y te llegan con una carta, con un corazón y me dibujan el pelo rubio, entonces yo te digo tú sientes que los niños, yo ahí me quedo tranquila porque me siento como si lo estuviera haciendo bien; porque si yo lo estuviera haciendo mal, me pasaría a lo mejor que me dirían vieja fea, pero me dicen cosas lindas; lo que si yo he aprendido con ellas es en sus casas a ellas todo el mundo las grita, la mamá que huevona para allá que huevona para aca, porque así las tratan, porque ellas son gritonas de por sí, con el tema del almuerzo, ¡tía caliénteme el almuerzo! y yo les digo ¡pará a mí no me grites!, y te dice ¡yaaa tía!, pero al momento entonces ellas se acercan a mí y jamás van a sentir a una niña que te grite, le hago al tiro yo sí el parele, pero te digo yo siento que los niños tu puedes conseguir muchas cosas con la parte afectiva.

Voz de Hombre 1: Ella habló del afecto y me hizo recordar una anécdota que pasó con una profesora de párvulo, el año pasado estaba en kinder un niño, este año está en primero, pero desde el año pasado que el niño tiene mala conducta, es muy agresivo en cierto modo, y yo soy medio cuadrado, entonces como pasó a primero, paso a mi dominio y se porta mal, y yo voy a la oficina y lo estoy retando como si fuera mi hijo, ta ta ta, pues pasa ella y me dice ¡a los niños hay que tratarlos con amor! y yo le digo ¡claro tuviste todo un año con amor y mira como lo dejaste!, de que sirve tanto amor, y sabes, que ahora ningún problema, el niño, porque yo hago un seguimiento, voy a la sala y está trabajando, ¿me entienden?. Porque hay

niños que si necesitan afecto, pero otros niños necesitan dirección, porque no la tienen en la casa.

Voz de Mujer 2: Necesitan una imagen paterna.

Voz de Hombre 1: Si necesitan una imagen paterna, eso lo que tu acabas de decir, fantástico, te felicito, de no aguantar a la primera, porque esa chica va a correr la voz y tu imagen va a quedar bien posesionada, con ella no me juego, no le levantó la voz a ella, pero si dijera así como no me importa, te pasarían por el aro.

Varias voces: Si, si (aprobación)

Voz de Hombre 1: Eso es lo importante que tengan quien los dirija.

Voz de Mujer 1: Pero si uno da amor, también recibe amor; por ejemplo, yo no sé a quién escucharon decir que yo estaba de cumpleaños mañana, entonces una apoderada me dijo ¡tía quiero hablar con usted! y yo dije ¡ahh que será!, pase tía, le traje una cosita ¡pero no quiero que se sienta mal!, pues yo le escuché a usted que estaba enferma, porque el otro día yo decía que me dolía el estómago, entonces le traigo por su cumpleaños, pero es algo bien pobre, ya mamita no se preocupe total se acordó de mí y me trae así una rama de Paico, un montón de manzanilla y me lo traía todo envuelto la parte de abajo con papel de regalo, me dio una pena a mí de recibir eso, y me emocione mucho, pero a la vez me sentí tan satisfecha porque este apoderado hizo esta acción tan bonita conmigo.

Voz de Hombre 1: La dirección es importante, tú estás transfiriendo cosas más allá y uno desconoce.

Voz de Mujer 1: Si y con eso te sientes pagado con todos los malos ratos que has tenido sí.

Voz de Hombre 1: Yo me acuerdo en 8° tuvimos un 8° horrible, pasaban peleando, yo los podía controlar, hasta cuando ahí redujimos echamos a dos fuera del recinto y ninguno se quejó con el director.

Voz de Mujer 1: Pero eso no se puede hacer.

Voz de Hombre 1: Si sé, nadie dijo nada, todos murieron en la rueda, pero eso es lo que tienes que hacer, que vas a hacer con un niño de 8° que tiene 16 años, y está pateando y buscando la pelea y anda con corta pluma, con manopla, tengo que ser más choro que ellos.

Voz de Mujer 1: Si, uno tiene que ser así.

Voz de Hombre 1: De acuerdo a los que estas enfrentando; después de un rato los llamamos y llevamos a inspección, conversamos con ellos porque yo tuve que llegar a este límite ¡no inspector, es que no puedo aguantar que el tanto me diga tanto! y así.

Voz de Mujer 2: Sabes qué; lo que tú demostraste no es bastante seguridad, porque yo digo, o sea tú te quebraste delante de la mamá cuando te trajo el regalo, te emocionaste, yo creo que hay que ser más dura.

Voz de Mujer 1: Es que en ese momento no había ningún conflicto; yo también soy una persona bastante seria y cuando digo no, es no hasta el final, ellos lo saben; ponte tu como decían ellos, nunca un niño me ha faltado el respeto, entre ellos hablan o hagan lo que quieran, pero a mí, o delante de mí, no me dicen ni siquiera vieja ¿entiende?; pero en ese momento, era un momento de sensibilidad que demostramos también, porque uno es persona.

Voz de Hombre 1: Si es verdad; pero después viene la segunda etapa que es hablar, conversar, reflexionar, concientizar y seguir en seguimiento con ellos, para que vamos al

cambio; ¡oye ya po si hablamos el asunto! y me quedan mirando y saben que yo voy fuerte con ellos; al 8° que comente tuvimos que liberarlos a principio de diciembre y decirles ¡ya me vuelven solamente a la licenciatura!; no hubo caso, es que hay muchos niños de mucha edad y son agrandados, creo que debieran estar en 3° medio;

Voz de Hombre 3: Yo creo que ese el problema de nosotros, que hay muchos desfasados en la edad, entonces vivimos a lo mejor no lo que vives tú, porque ahí todas las chiquillas tienen como la misma edad, pero nosotros no, yo creo que la mayoría vivimos la otra realidad; es que el tuyo es como más selectivo, el día de la matrícula, ¡esta no o esta sí!; pero en cambio nosotros como es de la corporación la que matricula.

Voz de Mujer 2: Hay muy pocas niñas del plan, son todas niñas de Montedónico, Placilla, Ramaditas (barrios extremos de Valparaíso), Quilpué, (comuna colindante con Valparaíso), todos lejos de la escuela.

Voz de Hombre 1: Pero, ¿porque bajan de Ramaditas?, porque nosotros también recibimos y entonces ¿porque bajan?

Voz de Mujer 1: Porque no les gusta la escuela de Cerro, dicen que es mala.

Voz de Hombre 1: Entonces la mamá de esa joven piensa, ¡no mejor la llevo a este colegio que es más tranquilo!

Voz de Hombre 3: Va a tener las normas, ahí se hace la diferencia, eso dice el apoderado en sí.

Voz de Mujer 1: Si no quieren a ese niño a ¿dónde llega?, al cerro.

Voz de Mujer 3: Sí como lo que botó la ola en algunos casos; pero en mi colegio, gracias a dios, antes era como el colegio del cerro, ahora no, igual ya tiene su prestigio; la directora es re guapa, cualquier cosa los va a echar y ahí los va asustando a todos, igual a los apoderados les va gustando; ya no es la escuela que llegaba de todo, ahora el que llega, tiene que permanecer y si no cumple las reglas se va, súper simple porque ni aunque digan en la corporación, aunque quiere que lo dejen, la directora dice no y es no.

Voz de Hombre 1: En ese caso como el que dice usted, ¡ah, me lo llevo!, vemos el archivo con el apoderado, le decimos ¡no podemos con esto!, porque nosotros ¡no tenemos ningún empacho en que se vaya, pero no queremos echarlo!, ¡pero si el niño está con esa actitud con nosotros!, ¡no podemos retenerlo!; pero educarlos, educar al apoderado, porque al apoderado en si le gusta que haya disciplina, porque le damos seguridad a ellos; al apoderado cuando se matricula, le exigimos el número de teléfono, cual es el apoderado titular y cuál es el apoderado suplente, y le doy seguridad; les digo ¡preocúpese cuando inspectoría lo llame!, ¡vengase urgente!, porque antes cuando lo tratamos de arreglar acá y no resulta, entonces llamamos, es darles seguridad a los papas.

Voz de Mujer 2: Uno les da seguridad te digo, que tu decías el apoderado titular, el apoderado suplente y tú los ubicas perfectamente y de repente aparece un tipo y la niña ¡tío tío! y le digo, ¡nooo! no te vas con el entonces, la niña si es amigo de mi mamá, le digo no, ¿Señor usted viene a retirar a la alumna?, pero, ¡no se la puedo entregar!, porque la mamá no ha dejado ninguna autorización, y dice pero ¡como es la weá!...porque los apoderados son groseros, y yo les digo ¡con usted no hablo! y me llevo a la niña y le llamo a la apoderada y después me dice , ¡ah tía es que es un amigo mío!, entonces a mí ¡se me olvido avisarle en la

mañana!, si Señora le digo, pero yo no se la voy a entregar mientras usted no venga, ¡ah tía pero es que ahora yo no puedo ir!., entonces el apoderado suplente, tía pero por esta vez, no y no; y está ahí la niña y ¿porque no me puedo ir con el tío?.

Voz de Hombre 1: Pero si es simple, donde está la comunicación?, ¿si aquí nada es a lo compadre!., donde está la seguridad de los niños, yo les digo donde está la comunicación, ¡es que se me olvidó!., entonces eso no me sirve.

Investigador: Estimados, ya hemos abordado con la profundidad suficiente para el estudio varios temas, es así como pasaron de una introducción sobre el estado de la convivencia entre estudiantes en sus escuelas, a una conversación más en detalles sobre las estrategias que ustedes aplican, con los facilitadores y obstáculos que encuentran; también dialogaron sobre cuál sería el rol de ustedes en una situación ideal de recursos humanos y materiales, para trabajar con los mismos estudiantes que supervisan hoy, donde señalaron que sería no solo proteger, sino que también el educar y orientar, no solamente a los alumnos, sino también a los apoderados, como hoy ya lo realizan.

Ahora bien, el estudio comprende la revisión de varias normativas que existen sobre el tema del recreo y la convivencia como también literatura que existe con respecto a estos temas; uno de los aspectos que aparece en esa bibliografía, nacional y extranjera, con respecto a la gestión de la convivencia, es el tema de la duración de los recreos; por ejemplo debo comentar que hay una tendencia en particular en los estados unidos de suspender los recreos y los niños terminan una clase y entran a otra, como sucede en la universidad; por ello requiero registrar vuestra conversación, respecto de **¿Consideran ustedes que los recreos pudiesen ser más largos en su duración?, ¿o creen que son muy largos hoy día?**; siempre manteniéndonos en una situación ideal, de contar con todos los recursos materiales y humanos.

Voz de Hombre 1: Es que los recreos se generaron más específicamente para la oxigenación de la misma aula y la mentalidad de los niños por eso existen los recreos.

Voz de Mujer 4: Y no podemos comparar la realidad de estados unidos con nosotros; yo he visto, he tenido que ir a otros colegios donde los niños están en una salita un poquito más grande que esto; porque uno mismo no soporta el sofoco adentro, pero si nosotros tenemos recreos muy largos y ahora empezamos a acortar los recreos; antes teníamos uno de media hora, ahora tenemos de 15 minutos y los chiquillos suben a sus salas.

Voz de Hombre 1: ¿Recreos de media hora?, es mucho; a la hora de almuerzo si, pero los recreos deben ser de 15 minutos a 20 minutos máximo.

Voz de Hombre 2: Nosotros 15 minutos máximos.

Voz de Hombre 3: No, yo en mis tiempos, 10 minutos con suerte.

Voz de Mujer 3: Para ir al baño, salir un poco del ambiente de la sala y ya.

Voz de Mujer 1: Yo creo que los recreos son valiosos, para mí los juegos es un aprendizaje, porque primero se sociabilizan, tienen coordinación, desarrollo de la motricidad, hay un montón de factores que los niños van a aprender mediante el juego, entonces tampoco lo podemos suprimir.

Varias voces: No, no se puede suprimir.

Investigador: Pero, si nos colocamos en una situación ideal, si tuvieran más gente trabajando, mas elementos, en fin, y considerando que los niños van a la escuela a aprender; estamos en el

momento del recreo donde los niños juegan con una libertad, aunque limitada, pero la tienen para elegir con quien juega o a que juega, entonces **¿Cuán importante para el desarrollo de ellos consideran ustedes que es la implementación de estos juegos?**, además, **¿qué otras actividades distintas al juego se puede motivar en los recreos?**

Voz de Hombre 1: Yo pienso que todos esos juegos que hay en los recreos, son recreos entretenidos; pero ¿qué hace el juego entretenido?, es motivar al niño para que vaya a clases, porque sabe que va a ir a clases, y va a estar, pero después va a tener taca taca, futbol, pin pon.

Varias voces: Y es gratis.

Voz de Hombre 1: Si ahora a los niños hay que hacerles circo para incentivarlos.

Voz de Mujer 4: No debería ser así, porque es un chantaje, lamentablemente pero; yo no tengo preparación docente, tú la tienes, yo nunca he ido, porque mi área profesional era otra área, la salud, pero cuando uno se inserta en esto, tiene que tratar de buscar y profundizar, tratar de aprender lo que más se pueda, porque uno está trabajando con niños chicos; entonces uno a un hijo lo puede tratar firme, pero a niños ajenos, de perfil diferente; entonces los juegos para ellos como dice usted es una libertad, ellos se sienten libres cuando están en los juegos, y uno tiene que tener ciertos tipos de juegos, que tienen que ser provechosos para ellos.

Voz de Hombre 1: Pero fíjate también en un caso; si tú ves el contorno que tenga un grupo jugando, pero hay otro grupo que lo tengo sentado con el video juego, ¿me entiendes? O sea, no es todo el 100 por ciento, el que está jugando a la pelota o al taca taca, o lo otro, que son mas sedentarios o están en la biblioteca, porque también hay un televisor y ven dibujos animados, hay computadores y son muy sedentarios y otros que son más activos.

Voz de Mujer 4: Ahora las niñas por ejemplo sus celulares son más sofisticados, los mejores celulares te digo.

Voz de Hombre 1: Me tocó una vez que un niño faltaba, el año pasado, empezamos a ver el asunto de la asistencia que a mí me preocupa mucho; porque las comparaciones se entienden por números, el número de matrícula, pero tengo que tener una buena asistencia, un 90% de asistencia para liberar recursos y si tengo menos de eso, le corto recursos, eso es lo que puede pasar; en ese caso y hay que cuidar la asistencia, incentivarlos, porque por eso existen los recreos entretenidos, para que vengan.

Voz de Mujer 4: Y el seguimiento y el teléfono.

Voz de Hombre 1: Si, el teléfono para decir porque no vino a clases su niño, ¡nooo es que resulta que fue al doctor! y va y luego, después llega el niño y ¿qué te paso? ¡ah no es que nos quedamos dormidos!

Voz de Mujer 4: Nosotros al tercer atraso, si es que no viene, va inmediatamente la asistente social a la casa y de ahí nunca más, ¿me entiende?, ahora llegan con la niña, mire la traje enferma, por cualquier cosa usted me avisa, pero si se siente muy mal, me llama, santo remedio.

Investigador: Ahora bien, uno se encariña con los lugares, si todos nos acordamos cuando éramos pequeños y estábamos en la escuela básica, lo más probable es que hemos estado en escuelas básicas con una infraestructura similares a las que hay hoy, donde los patios son

generalmente reducidos; conversen ahora sobre **¿Cuántos consideran que es vital que haya un cambio con respecto a los espacios físicos, para que en el recreo se desarrollen mejores actividades lúdicas, formativas. etc.? O ¿Creen que se puede igual realizar estas actividades en los espacios que tienen actualmente?**

Voz de Mujer 4: Lo importante es el espacio físico; te digo yo, el patio mío es súper chiquitito, chiquitito, entonces por eso nosotros autorizamos a que las niñas estén, se queden en los pasillos; dentro de la sala de clases, nadie por nada; te digo importantísimo, yo encuentro el espacio físico; nosotros en el colegio donde estuvimos antes lo sentíamos grande porque era tremendo patio, también estuvimos alojadas en el liceo con un tremendo patio, ahí estuvimos como ocho meses, porque estaban arreglando mi escuela y después vino el terremoto y tuvimos que salir; igual, creo que es importante el espacio físico en los recreos y sabes tú, cuando tocan el timbre y salen las niñas, salen desesperadas; pero todas se van al kiosco, aunque una monedita, me entendí a veces 10 o 20 pesos y ven y miran; es que te digo, el hecho de sentirse con algo de dinero, para ellas y poder comprárselos ellas, yo creo que también es importante, lo veo así.

Investigador: Entonces, **¿todos concuerdan que es importante el espacio físico?**

Varias voces: Si, si espacios físicos

Voz de Hombre 1: Y... definidos para cada estamento, educar que se respete las delimitaciones.

Investigador: En ese sentido ustedes le dan la razón a la literatura internacional que trata ese tema; es más existe un académico argentino que ha trabajado este ámbito y ha hecho una relación espacio-recreo con el aprendizaje dentro del aula; pero también, la misma literatura señala que lo que se aprende en el recreo, es tan importante como lo que se conoce en el aula; ahora bien, ustedes dijeron que el recreo solamente es para que las personas se oxigenen, o que para que haya un momento de descanso; entonces, en una segunda reflexión, les consulto nuevamente para que dialoguen **¿Según la experiencia de ustedes, lo que viven los niños en los recreos es o no importante para su desarrollo?**

Voz de Hombre 1: Mira yo creo que la pregunta anterior fue porque se generó los recreos; en un principio fue para eso, para que se oxigene el espacio de aula y el espacio mental de los alumnos; porque las dos primeras horas tuvieron lenguaje, entonces como va a pasar inmediatamente a matemáticas, o sociedad, o naturaleza, tiene que haber un puente un cambio que ellos entren con nuevas vibras para que puedan asimilar la otra asignatura; los espacios que se generan ahora, los espacios entretenidos, si generan un tremendo potencial de sociabilización con los niños; porque este niño ya sale del grupo de curso en 8° y va a compartir con los niños de 7° y va a compartir con ellos, aquí veo niños que son de 3° están jugando en la biblioteca en línea con otros que son de 8°, tienen el mismo gusto no importando la edad.

Investigador: Entonces, **¿todos concuerdan en lo dicho por el colega?**

Varias voces: Si, sí.

Investigador: No hay más aporte en este ámbito.

Varias voces: No, está muy completo lo que dijo el colega.

Investigador: Se agotó la creatividad...está bien ya los he hecho reflexionar bastante, entonces la última pregunta, **¿Cómo se han sentido cada uno aquí participando de este Focus Group?** empezamos por la izquierda para terminar con la derecha.

Voz de Hombre 1: Bien, me siento bastante bien, con respecto de querer ser un poquito de granos de arena, en aportar a usted en lo que está tratando de sacar adelante.

Voz de Mujer 2: Yo también muy contenta por esta parte, muy gratificante.

Voz de Hombre 2: Ha sido clarificador, siendo diferentes realidades compartimos cosas en común y eso también es gratificante

Voz de Hombre 3: Si, igual porque no vivimos la misma realidad y alguna que otra que nos sirve, vamos aprendiendo un poquito.

Voz de Mujer 4: Si, para mi también porque ha sido importante; porque se nos toma en cuenta a nosotros, en el sentido de aportar lo que nosotros vemos; porque vuelvo a repetir somos los que pasamos más tiempo con los niños, la gente que trabajamos con ellos; digamos en su espacio; y otro tema que se me había olvidado decir que nosotros como país tenemos una gran diversidad; porque allá en mi colegio, tengo peruanos, colombianos etc. y tengo de todo y esa cultura también es importante, porque se está implementando, se están sociabilizando y toca ese tema que pucha que es importante, el recreo, porque se cambian ellos sus ideas, el colombiano pega más fuerte, le enseña al otro, mira y así, es re importante en educación es lo que estamos viviendo

Voz de Mujer 4: Yo me sentí como diferente a todos porque mi realidad es otra; poco personal, pocos recursos, me sentí como la pobre del grupo, de repente lo miraba a él y coincidía con ciertas cosas; esto yo lo veía como las escuelas ideales como las que quería, como las que yo soñé cuando recién entré.

Investigador: Es que justamente el estudio hizo una selección en que se tomaron escuelas pequeñas, medianas y grandes en matrícula y personal, unas ubicadas en el plano, otras a nivel medio cerro, y las de más arriba; aquí faltan representantes de dos escuelas, que también tienen las mismas características, pero no fueron invitadas porque allí entrevistamos al director y en el otro caso al asistente social, para tener la mirada de quienes ven lo que ustedes hacen; pues hoy en este Focus lo que nos interesaba era registrar la reflexión de los funcionarios que tienen la experiencia de patio; reitero mi agradecimiento por la asistencia completa de los invitados y el espíritu de dialogo donde todos participaron.

Para terminar, todos ustedes mencionaron el tema de la capacitación en las entrevistas en profundidad que hicimos; entonces quiero que ahora **finalicemos escribiendo cada uno en la hoja que estoy pasando, cuatro elementos para esta capacitación**, siempre hay más, de cualquier índole, puede ser del tema de los horarios, que si son gratis o semi pagados, universitarios o técnicos, cuales son las materias más importantes, fuera o dentro de la jornada, etc, todo esto que lo registren en dicho formato.

Termino, dándoles a cada uno, muchísimas gracias y un abrazo.

Anexo N° 10. Pauta de Observación No Participante

Esta es la pauta validada previamente con la que se registraron los recreos observados.

1.- Ocurrencia de casos de conducta disruptiva de tipo agresiva y violenta

Sí (Número) [] ()

No []

2.- En caso de respuesta positiva describir tipos de violencia (llenar 1 por episodio)

Verbal individual []

Verbal grupal []

Física individual []

Física grupal []

Otra.... Especificar _____

3.- Respuesta Inspector de Patio (llenar 1 por episodio)

Sí []

No []

4.- Tipo de Respuesta

Contención física (Separar a los beligerantes).

Hacer callar a viva voz a los beligerantes

Envío a Oficina de Inspector General

Conversación con estudiantes

Otra (Especificar) _____

Anexo N° 11. Registro escrito de observación de los recreos

En este anexo se hace un relato completo de los recreos observados y filmados.

Observaciones en escuela 1: Fechas, 29-09-2014; 1° y 3 de octubre de 2014.

Salida de niños a patio, todos corren hacia escalera que conduce a comedor, en este recreo a los niños se les da una desayuno, consistente en leche y pan, con dulce; luego se producen los primeros desplazamientos desde el casino al patio y los encuentros entre estudiantes, unos van a otras zonas de patio, otro inician juegos, tiene prohibido subir el muro lateral, pese a todo algunos lo harán.

La primera adulta que se observa, corresponde a una Asistente de Aula, que desempeñan roles de contención y control dentro del aula, mientras los profesores hacen la clase. Otro adulto que se ve, es un docente que está haciendo que todos los alumnos, efectivamente abandonen el aula.

Empiezan los primeros juegos, que serán con balón, y también practicarán otro juego que consiste en pasear por los patios con un patín, que proporciona el establecimiento; los maestros y sus ayudantes han dejado cerrados las salas y todos los niños, se encuentran en los patios, al inicio no se observa adulto observando o controlando patio; esta escuela posee solo un Asistente de la Educación dedicado a la función de supervisar los patios y hacer tareas de contención y obtención de información de conductas de los niños en los patios, no hay profesores que colaboren en esto ni docentes directivos, como tampoco Asistentes de la Educación que son profesionales de las UTP.

Los niños juegan con balón a modo de futbol, llama la atención el tipo de balón que es blando y liviano, lo que no produce daño por los golpes; un comportamiento importante, o habito, es el desplazamiento hacia un basurero para dejar los desperdicios de la merienda, envases principalmente.

Un juego prohibido, pero con falta de control es el desplazamiento por una vereda que se encuentra en el medio de un murete inclinado, que es usado para las ceremonias como escenario. El peligro consiste en que pueden caer de este y también el salto desde el piso superior a esta vereda; se observa con un niño que queda adolorido por la caída y pudo tener consecuencias mayores.

Se observa la presencia del Inspector de Patio y su mirada sobre el conjunto; pero esta permanencia es a costo de dejar otros patios, o áreas de recreación sin supervisión y donde hay niños de mayor edad, como también su control de los otros patios es a costo de dejar este sin control, aunque este tiene mayor exposición pública.

Luego, sin intervenir en las actividades recreativas, juego con pelota y patín, niños se acercan a conversar con el Asistente de Patio; también, se repite la conducta de depositar basura en el basurero, y no se observan basuras por el patio. No se observan mayores problemas ni conflictos en el patio, sigue el juego con el balón y algunos niños con el patín.

Enseguida se suman más niños al juego con el balón, aparece un conflicto al parecer por dominio de un grupo sobre otro y se rompe la tranquilidad del juego con balón, mucha agresión, incluso uno lanza una patada voladora. El conflicto, al parecer es por el arribo de un grupo más dominante y cambia el juego, hasta su ubicación.

Se observa un perro dentro de la escuela y merodeando por el patio, dando vuelta el tacho de basuras; pero el juego con el balón ha vuelto de nuevo a su normalidad; el inspector entrega instrucciones para que los niños no sigan jugando en la vereda del murete, no hay mucha respuesta de los niños, la situación sigue igual, el riesgo es un accidente.

El recreo ha terminado, vuelven los niños a las aulas, luego lo hacen los docentes.

Observaciones en escuela 2: Fechas, 6, 8 y 11 de Octubre 2014.

Un dato significativo de esta escuela es que todos los Asistentes de la Educación profesionales o no-, personal de servicios y docentes directivos, por instrucción de la dirección deben estar presentes en el patio durante los recreos, usando la observación permanente como modo de control y contención: los alumnos se sienten observados; poseen herramientas para recreo entretenidos, juegos, habilitación de sala para ajedrez y algún juego de salón, tacataca, espacio diferenciado para el recreo de los menores de primero y kínder.

Además, han implementado el uso de balones forrados en espuma para no crear daño con el golpe de estos a los alumnos que no participan de esta entretención. Los baños son observados por una persona de servicios “menores”.

En los tres recreos observados, transcurren las mismas prácticas de estudiantes que juegan intensamente al fútbol en equipos de 25 a 30 niños por lado, o conversan entre ellos, o se acercan a conversar con los adultos presentes; no se observaron incidentes de agresión física ni verbal. En el recreo que no se da colación se abre el quisco y se expenden golosinas; un grupo grande niñas y algunos niños se agolpan para comprarlos.

En el último de ello observamos patio donde van niños mayores, algunos con aspectos de adolescentes; en este no se ven adultos observando, hay algunos juegos amorosos, pero los cortan se han dado cuenta de mi presencia y se dedican a jugar con un balón, el ausentismo es muy alto y luego de almorzar, al final del recreo, parten de vuelta a casa.

Recreos Observados en escuela 3: Fechas 13, 15 y 17 de Octubre de 2014.

Esta escuela tiene especialidad en niños con discapacidad intelectual leves, que comparten con niños en plenitud de sus capacidades intelectuales; al iniciar el toque campana el recreo, los niños ya están el patio, que es uno muy grande dividido por un corredor al medio; en sector sur también se observan los comportamientos de algunos niños con discapacidades

mentales; supervisan todos los y las asistentes de la educación, acompañados por la inspectora general.

Durante todo el recreo niño con mucho desarrollo físico, sufre de un trastorno, y tiene el comportamiento repetitivo de pasearse y dar vueltas solo, no se comunica con nadie, ni adultos ni pares, no produce daño ni violencia y los niños no toman ninguna actitud, ni positiva ni negativa, con respecto a este estudiante.

Al fondo del pasillo que va a las salas, se produce un conflicto; es un lugar con muy poca luz, dos niños peleando caen al suelo; aparece una adulta que interviene conteniendo; los niños son separados y conversan con la mujer adulta y termina la agresión.

Los niños y niñas se acercan a informar y conversar con dos Asistentes que observan el recreo; en otro sector está el taller ecológico, donde niños realizan quehaceres con plantas que cuidan; además otros se preocupan del aseo del patio e indican que la basura se deposite en tacho habilitado para ello.

En general juegan con algunos contactos un poco agresivos, pero al parecer son parte de sus juegos; nuevamente una Asistente conversa con niños con conflicto entre ellos, es resuelto mediante diálogo, además aleja a jóvenes ajenos al conflicto que viene a mirar y meterse, así solo se relaciona con los niños conflictuados.

La Inspectora de Patio se ha debido desplazar al fondo, para sacar niños que han entrado a las aulas, y ha procedido a cerrar las puertas de estas; en el intertanto se producen juegos con componentes de agresión física, y los involucrados son contenidos directamente por una de las Asistentes y conversa con ello hasta detener las agresiones.

En el el área norte del patio, llama la atención un grupo de jóvenes sentados en una pestaña del muro, rodeando a un joven varón, al parecer líder, con capucha sobre su cabeza, mirando hacia el suelo que les conversa al resto de otros cinco jóvenes que observan atentamente; se ve claramente que manda a uno de ellos a buscar algo, pero siempre con su cabeza gacha; por su gestualidad visto a la distancia similar a lo que aparece en films sobre vida en patios de cárceles.

También un niño tirado solo en el piso, joven limítrofe que tiene ese comportamiento durante los recreos, no hay más intervención que dejarlo hasta que termine el recreo, los niños no se acercan ni tienen alguna reacción, hacia esta conducta.

En la medida que transcurre el recreo siguen los juegos con importante cuota de agresividad, el niño “enfermo” sigue tirado en el suelo, en tanto el grupo con el líder con capucha sigue escuchando sus instrucciones. Se visualizan más los Asistentes de la Educación en el patio, y baja el nivel de agresividad. Asistente sostiene, conversación con grupo de niños que podían destrozarse malla de arco de Baby fútbol, por la fuerza con que se cuelgan de ella. En el recreo en que no se da colación, se abre el quisco y se expenden golosinas; un grupo grande niñas y algunos niños se agolpan para comprarlos

Continúan dos Asistentes en el Patio con mucha actividad, desplazándose en distintas direcciones, en trabajo de contención y conversación con niños cada tres minutos. Niño que permanecía tirado en el suelo, se ha sentado, se ha levantado y partido a clases pues ha sonado el timbre que indica que terminó el recreo; lo hace caminando de manera muy normal.

Observaciones en escuela 4: Fechas: 20, 22 y 24 de Octubre de 2014.

Esta escuela tiene un solo patio; todos los Asistentes de la Educación, profesionales y no profesionales, supervisan el recreo; aparecen los primeros niños y niñas, que son pequeños; por tratarse del primer recreo se van directamente a tomar el desayuno que les da el colegio.

Luego juegan a pillarse o con una pelota; otros cuatro varones realizan simulaciones de patadas sin tocarse, pero también sucede en algunos casos; este juego de pelea simulada se disuelve solo pues el Asistente de la Educación más próximo se encuentra lejos del incidente.. Otras niñas se han llevado al patio parte de sus colaciones y terminan de comerlos allí conversando. Aparecen profesores abandonando y cerrando sus aulas, los estudiantes comiendo, y otros pillándose.

Una asistente de la educación le indica a un niño pequeño que su sector es otros, antes que aparezcan más alumnos de mayor tamaño. Suena la campana, y salen a recreo los más grandes; la rutina de los mayores es la misma, primero al comedor y luego al patio, algunos de ellos con alimentos.

La asistente conversa con los niños y niñas, pequeños y grandes, a quien se le acercan los estudiantes a plantear sus inquietudes de manera muy espontanea; dicha intervención no altera los juegos a los cuales los jóvenes que han conversado vuelven a integrarse con naturalidad.

Se observan equipamiento para recreo entretenido: Balones de futbol, taca taca, mesa ping pong, y juegos de mesa, que los estudiantes ocupan; el futbol es practicado por niños de ambos sexos y es la actividad más masiva en el patio. La permanente observación de los adultos es usado como recurso para el control y autocontrol de los niños en los patios.

Continúa el acercamiento natural a conversar con la Asistente de la Educación, mientras otros juegan; ahora se observa que el Balón ha estado monopolizado por 2 niños de mayor desarrollo físico; suena la campana, finaliza el recreo, se retira el Balón y vuelven a las salas de clases.

En el recreo que no se da colación se abre el quisco y se expenden golosinas; un grupo grande niñas y algunos niños se agolpan para comprarlos; allí se produce una algarabía y algún nivel de agresiones por comprar rápido.

Observación en escuela 5: Fechas, 27, 29 y 30 de Octubre de 2014

Se observa en el patio de esta escuela a todos los Asistentes, con la excepción de la secretaría administrativa, también están observando los docentes directivos, todos estos adultos están alrededor de los patios, los cuales contienen estudiantes destinados etariamente; se observa a auxiliares de servicios menores, cuidando y regulando las entrada y salida de los baños.

Se registra que los niños juegan con balones forrados en esponja para no dañarse con los golpes; otros usan los juegos de taca taca, ping pong y de salón (ajedrez y damas); un grupo menor se dirigió a la biblioteca donde se permite uso de computadores durante el recreo; un grupo de seis niñas, se encuentran sentadas alrededor del patio jugando con sus celulares.

Se aprecian bajos niveles de conflictividad y los pocos que se pueden observar son rápidamente contenidos por los Asistentes, con un nivel muy alto de acatamiento por parte de los estudiantes; hay demostraciones gestuales de admiración y respeto de los alumnos hacia el personal adulto; también mucha conversación entre los estudiantes.

En el recreo que no se da colación se abre el quisco y se expenden golosinas; un grupo grande niñas y algunos niños se agolpan para comprarlos; se ve que un auxiliar permanentemente está manteniendo limpio el patio, con la colaboración de los niños y niñas que se preocupan de botar sus basuras en los tachos.

Observación en escuela 6: Fechas, 3, 5 y 7 de Noviembre de 2014.

Se observa que solo participan de la supervisión del recreo los Asistentes de Educación, y en la regulación de salida y entradas a los baños y las puertas de acceso a la escuela, los auxiliares de servicios menores: existe un patio principal y otro lateral.

Los estudiantes se dividen entre los que juegan con una pelota y los que conversan en grupos mixtos de cinco a seis jóvenes; el colegio también tiene infraestructura para recreos entretenidos y en el taca-taca, se produce una discusión, el Asistente controla conversando con los niños que estaban discutiendo de manera agresiva y restableciendo la rutina, sin mayores problemas y con plena aceptación por parte de ellos.

En el primer recreo observado, al igual que en el resto de los colegios, la primer parte de la rutina consiste en ir al comedor a servirse desayuno y/o retirar alimentos para comérselos en el patio; en tanto, en el recreo que no se da colación se abre el quisco y se expenden golosinas; un grupo grande niñas y algunos niños se aglomeran agresivamente para comprarlos, se producen discusiones, interviene el asistente y se supera el impasse; en el último recreo, que es el más largo, se hace antesala para el almuerzo y luego se retiran a sus casas.

Observación en Escuela 7: Fechas, 10, 12 y 14 de Noviembre de 2014.

Se observa en esta escuela que los recreos son supervisados por Asistentes de la Educación, junto al personal de servicios menores que controlan los baños y la participación del Inspector General. Esta escuela posee un gran patio central con habilitaciones para futbol, ping pon, taca-taca y espacios y además en su parte trasera un pequeño patio colindante con otras dependencia educativas no propias, la que normalmente es usada por alumnos mayores.

Se observó una intervención de Asistente de la Educación en un conflicto entre varios alumnos, niños y niñas, quien llama a las partes a conversar y luego continua el dialogo apartados de grupo con la niña más agresiva, finalmente se supera el conflicto y continúan

compartiendo en el grupo. En otro caso, se registró una intervención directa en una agresión física entre alumnos, por parte de un asistente que luego de separarlos envía a la más agresiva a la oficina del Inspector General; como este se encuentra supervisando otra área del patio la niña debe esperar hasta el final del recreo, momento que el Inspector General conversa con el Asistente y deja registrado el incidente en cuaderno que lleva para tal efecto, luego de lo cual la niña vuelve directamente a su sala de clases.

Observación en Escuela 8: Fechas, 17, 19 y 21 de Noviembre 2014.

Esta escuela es una de la más alejada del centro de la ciudad y elevadas en los cerros de Valparaíso; como todas ella ubicadas en los márgenes de la ciudad tienen una alta rotatividad de alumnos, año a año, debido a la migración por motivaciones económicas y/o por el obligado desplazamiento territorial debido a órdenes judiciales en su contra de sus padres.

En el momento de la observación esta en funciones un sola Asistente de la Educación y es la que efectúa la acción de Inspector de Patio, solo le colaboran el personal de servicios menores y no cuenta con supervisión directa en los recreos; el observador recibe el testimonio de la Asistente de que la Directora del establecimiento no respalda su quehacer de supervisión con los alumnos más conflictivos.

Se constata que poseen instalaciones para recreo entretenido, taca-taca, mesa de ping-pong; sin embargo existe la dificultad que además del patio principal que está a la vista, tiene un patio posterior con muchos recovecos y arboles; se registra que los jóvenes desarrollan actividades amorosas, fuman a escondidas y cualquier actividad que requiera de falta de control por observación directa.

Al sonido de la campana que toca el asistente de la educación, los niños se dirigen a los comedores a tomar su desayuno y/o a buscar alimentos para continuar sirviendo en el patio; luego van apareciendo cinco que se integran a jugar con el Balón.

Un grupo grande, 20 a 25 de mayor edad, varones y niñas, inician el desplazamiento al patio de atrás; se observa en este patio trasero, fuera de la vista de la asistente de la educación y entre medio de los arboles un conflicto entre tres a cinco de ellos, la cual partió con garabatos y culmina a golpes entre varios de ellos; algunos niños han ido a buscar a la Asistente, quien se dirige de inmediato y su observa su intervención a viva voz ante dos niños bastante desarrollados, quienes aún están muy agresivos verbalmente y tienen huella de la agresión física; una vez que controlo la situación a viva voz y separando físicamente a los beligerantes, la asistente va al patio en busca de uno de los niños que fue a buscar, porque paradójicamente habría sido el que armó el lío; ahora se le observa aclarando la situación conversando con él; queda todo normalizado y continua el recreo.

Observación en Escuela 9: Fechas, 24, 26 y 28 de Noviembre 2014.

Cuando suena la campana los niños, niñas y adolescentes salen contentos y se dedican a diferentes actividades; los niños más chicos generalmente juegan a la tiña siempre con un par de niñas; otras niñas de apariencia física más frágil llevan agendas y lápices scripto y dibujan y pintan en las bancas que hay en el patio; en otros recreos, se ponen de acuerdo y juegan a pillarse hombres contra mujeres, o inventan juegos con los implementos deportivos, principalmente conos de diferentes colores y colchonetas, que les entrega la Asistente.

Otros pocos ocupan los balones de basquetbol y un aro chico; los más pequeños la mayoría de las veces quieren jugar a lo que está jugando el resto, imitan mucho; cuando se les niega el entrar al juego van y se lo señalan a la Asistente, la que interviene indicando que los implementos son de todos, que hay que compartir y lo aceptan de inmediato; hay otro grupo,

niños menos inquietos que se van a la biblioteca y allí juegan damas o arman cosas con los materiales didácticos que existen.

Hay un grupo más grande en porte y cantidad que se dedica exclusivamente a jugar baby fútbol en la cancha, y esto es mixto, hasta la Asistente que es mujer se integra a jugar o arbitrar, o contener a los más impetuosos. En otro recreo y con el mismo grupo de adolescentes, en circunstancias de estar jugando a contener mediante una cadena humana a un niño que corre, se registra un incidente con la directora del establecimiento, quien visiblemente alterada le llama la atención a viva voz a la Asistente, delante de los alumnos, lo que resiente visiblemente su ánimo; sin perjuicio de ello se registra un comportamiento de los niños, niñas y adolescentes de esta escuela de mucho respeto y cariño hacia la Asistente.

Anexo N° 12. Comité de expertos 1ª ronda de preguntas

Contiene la primera ronda validada de preguntas abiertas realizadas al comité de experto.

Ronda N° 1 Comité de Expertos

Presentación

El presente instrumento corresponde a la primera ronda de consultas a un Comité de expertos conformado por los siguientes actores:

- Cinco (5), Pedagogos/as.
- Dos (2), Psicólogos/as con experticia en educación y convivencia en las escuelas.
- Una (1), Asistente Social con experticia en educación y convivencia en las escuelas.
- Un (1), Sociólogo, con experticia en educación y convivencia en las escuelas.

Este grupo de hombres y mujeres profesionales de distintas disciplinas, todos/as expertos en los temas convivencia escolar desde sus respectivos ámbitos de estudios, es convocado a contestar una serie de tópicos relacionados con lograr responder a la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que realizan los Asistentes de la Educación, durante los recreos en los patios de las escuelas públicas básicas, y su relevancia en la gestión de la convivencia?

El formato de trabajo del Método Delphi permite responder a ciertos aspectos del futuro, o bien contestar de forma grupal a un fenómeno complejo, en que se consulta en sucesivas rondas, anónimamente una serie de preguntas acerca del tema en cuestión. El objeto central de esta técnica, es la identificación de convergencias de opiniones y deducir consensos posibles en el grupo, de esta forma se evita el efecto de los posibles líderes en el grupo que dialoga.

En el primer cuestionario, se entregan una serie de preguntas abiertas, que permitirán la sistematización de las opciones en cuestionarios de posterior aplicación. En estos posteriores se aplican con el objetivo de disminuir los espacios intercuartiles precisando la mediana, es decir, buscan determinar los diversos consensos, asociados a la identificación de los principales resultados del grupo, en una opinión intermedia, ubicada al centro de las diversas opiniones, es en dicho sentido que se deducen los acuerdos.

Habiendo dado cuenta de la metodología, lo invitamos a contestar desde su experticia y brevemente las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo definiría usted una práctica pedagógica?
2. ¿Cuáles son los elementos o características que debe tener una acción pedagógica para convertirse en práctica pedagógica?
3. ¿Considera que es necesario tener conciencia de la ejecución de una práctica pedagógica para realizarla de manera adecuada?

4. ¿Las prácticas pedagógicas pueden desarrollar la emocionalidad, o solo están destinadas al aprendizaje de materias cognitivas?
5. ¿Qué característica de prácticas pedagógicas se requieren para la enseñanza de valores?
6. En general ¿Pueden las prácticas pedagógicas prevenir la violencia y fomentar la convivencia en la escuela?
7. En particular, ¿Pueden las prácticas pedagógicas prevenir la violencia y fomentar la convivencia en la escuela?
8. ¿Qué competencias mínimas se requieren para realizar prácticas pedagógicas con estudiantes de educación básica, con altos niveles de vulnerabilidad socio económico?
9. Además de los profesores/as, ¿Existen otros actores de la comunidad educativa que realizan prácticas pedagógicas en las escuelas?
10. ¿Cómo se relacionan las prácticas pedagógicas de los diversos actores de la comunidad estudiantil, en la gestión de la convivencia en el establecimiento educacional?
11. El recreo, como momento de distensión de las y los estudiantes, ¿Es un escenario válido para la realización de prácticas pedagógicas?
12. ¿Qué características mínimas debiera tener un patio para realizar prácticas pedagógicas durante los recreos?
13. ¿Ha observado usted que los asistentes de la educación se sienten actores importantes en la formación de las y los estudiantes de los establecimientos educacionales en que se desempeñan? ¿A través de qué medios a conocido de este sentimiento?
14. ¿Por qué el recreo puede ser un espacio privilegiado de acción para que mediante prácticas pedagógicas los asistentes de la educación aporten a la convivencia escolar en las escuelas públicas?
15. ¿Conoce usted las herramientas con que cuentan los asistentes de la educación para la realización de prácticas pedagógicas, en especial durante los recreos?

16. ¿De cuáles competencias para realizar prácticas pedagógicas son necesarias dotar a los Asistentes de la Educación que se desempeñan como Inspectores de Patio?
17. ¿Qué otras acciones considera necesarias para la realización de mejores prácticas pedagógicas por parte de los asistentes de la educación en los recreos?
18. ¿Quién, a su juicio, debería generar acciones de habilitación, formación y/o capacitación de los asistentes de la educación en ésta línea?

Anexo N° 13. Ronda N° 2 Comité de expertos

Contiene la segunda ronda de preguntas realizadas al comité de experto esta vez con alternativas.

Presentación

El presente instrumento corresponde a la segunda ronda de consultas realizadas al Comité de Expertos, conformado por nueve (9) profesionales ligados a la educación y en particular a la investigación sobre convivencia en la escuela.

La sistematización de las respuestas entregadas en la primera ronda, han permitido confeccionar un nuevo cuestionario, el que corresponde a una modalidad de selección múltiple.

Instrucciones: Seleccione **todas** la(s) alternativa(s) que le parezca(n) más adecuada(s)

1. Una práctica pedagógica se caracteriza por:

- Orientación a generar aprendizajes.
- Espacio de diálogo y reflexión pedagógica.
- Conjunto sistemático planificado e intencionado de actividades.
- Ser realizadas por un educador con participación de un educando en un contexto determinado.
- Debe ser de realización cotidiana.
- Buscan desarrollar el gusto por el saber.
- Incluye las normativas propias del currículo y filosofía institucional.
- Otros, Indicar: _____

2. Las prácticas pedagógicas pueden ayudar a desarrollar la emocionalidad:

- A través de la formación de la integralidad de la persona.
- A través de la movilización de los recursos de los educandos.
- A través del trabajo de la Socioemocionalidad.
- A través del desarrollo espiritual del educando.
- A través de su fundamento en la experiencia.
- Otros, Indicar: _____

3. Las prácticas pedagógicas se pueden relacionar con la formación de valores:

- A través del reconocimiento del otro (estudiante) como legítimo otro.
- A través de la Filosofía Institucional y/o el proyecto educativo (PEI).
- A través de la incorporación de criterios democráticos en las relaciones entre estudiantes.
- A través del ejercicio práctico democrático en la relación estudiante y los adultos que los enseñan.

- A través de la reflexión acerca de dichas prácticas.
- A través de la entrega de confianza y respeto.
- Otros, Indicar: _____

4. Las prácticas pedagógicas se relacionan con la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia:

- Son en sí mismas una expresión de convivencia.
- Son un factor que aporta, pero no son suficientes.
- Pueden contribuir a disminuir la violencia y promover la convivencia en la escuela en la medida en que se implemente con altos estándares.
- Siempre y cuando se realicen a través de un trabajo coordinado entre los diversos actores del establecimiento.
- Permiten generar una ideología de la resistencia frente a la violencia.
- Otros, Indicar: _____

5. ¿Qué competencias se requieren para realizar prácticas pedagógicas en educación básica en sectores vulnerables?:

- Detectar pertinentemente situaciones y escenarios conflictivos y/o de riesgo para los estudiantes; así como los recursos personales, familiares, comunitarios, favorecedores de una convivencia enriquecedora en la escuela.
- Actuación desde una ética de la responsabilidad, y en atención a los valores de convivencia democrática; credibilidad en la persona; y realización de los derechos humanos.
- Establecer comunicación asertiva con los distintos sujetos de la comunidad educativa; asimismo proactividad en el desarrollo de trabajo colaborativo con los otros sujetos de la comunidad educativa.
- Estimular el desarrollo de la Inteligencia Emocional y gran énfasis en la Educación en Valores.
- Tener altas expectativas en los estudiantes.
- Liderazgo de Gestión y Pedagógico.
- Otro, Indicar: _____

6. Su valoración del recreo como espacio de ejecución de prácticas pedagógicas:

- Es un espacio privilegiado para su desarrollo.
- Forma parte de los espacios de desarrollo que entrega también el colegio.
- El recreo puede ser definido como un espacio más natural que influye en las relaciones interpersonales entre los alumnos.

- Es un espacio de continuidad y monitoreo de la práctica de los aprendizajes en el aula.
- Es un espacio de socialización entre pares, que permite observar la integración de los aprendizajes diseñados a través de las prácticas pedagógicas del aula.
- Debe contar con la presencia de educadores/adultos como parte de este espacio.
- Otro, Indicar: _____

7. ¿Se requieren condiciones especiales en el patio para el desarrollo de prácticas pedagógicas?

- Debe contar con espacios para juegos.
- Debe contar con espacios para la lectura/conversación.
- Debe contar con espacios para actividades de movilidad rápida (carreras, jugar al pillarse, etc).
- Debe privilegiar los espacios abiertos, sin lugares ocultos.
- Debe contar con la presencia de educadores/adultos como parte de este espacio.
- Otro, Indicar: _____

8. La experiencia de usted respecto a la percepción de los Asistentes de la Educación, en su rol de la generación y aplicación de prácticas pedagógicas:

- Se sienten actores privilegiados.
- Se sienten actores relevantes.
- Se sienten actores irrelevantes.
- No se consideran parte de esta posibilidad.
- Existe una serie de realidades sobre cómo son incorporados los asistentes de la educación como parte del colegio.
- Otro, Indicar: _____

9. ¿Qué capacitación específica requieren los Asistentes de la Educación para generar y realizar prácticas pedagógicas en los recreos?

- Perfeccionamiento según lineamientos de cada establecimiento
- Entrenamiento en habilidades comunicativas
- Entrenamiento en habilidades de contención emocional y ventilación de emociones y sentimientos
- Capacitación en competencias ciudadanas
- Generación de espacios de reflexión permanente respecto de la práctica pedagógica por ellas desarrollada.

- Generación de espacios de contención entre los propios asistentes de la educación.
- Otros, Indicar:_____

10. ¿Quiénes son los principales responsables del desarrollo de iniciativas orientadas a realizar la capacitación?

- MINEDUC.
- Corporaciones Municipales.
- Fundaciones Educativas.
- Universidades que forman docentes.
- El cuerpo docente de la escuela.
- Instituciones relacionadas (Sindicatos, ONG's, etc)
- Otros, indicar:_____

Anexo N° 14. Comité de expertos resultados

Este anexo muestra los resultados del trabajo realizado por el comité de expertos.

Análisis Segunda Ronda Delphi		
1. Una práctica pedagógica se caracteriza por	%	Casos
Orientación a generar aprendizajes.	75%	6
Espacio de diálogo y reflexión pedagógica.	63%	5
Conjunto sistemático planificado e intencionado de actividades.	88%	7
Ser realizadas por un educador con participación de un educando en un contexto determinado.	63%	5
Debe ser de realización cotidiana.	50%	4
Buscan desarrollar el gusto por el saber.	25%	2
Incluye las normativas propias del currículo y filosofía institucional.	50%	4
2. Las Prácticas Pedagógicas Pueden Ayudar a Desarrollar la Emocionalidad		
A través de la formación de la integralidad de la persona.	63%	5
A través de la movilización de los recursos de los educandos.	63%	5
A través del trabajo de la Socioemocionalidad.	50%	4
A través del desarrollo espiritual del educando.	13%	1
A través de su fundamento en la experiencia.	50%	4
3. Las prácticas pedagógicas se pueden relacionar con la formación de valores		
A través del reconocimiento del otro (estudiante) como legítimo otro.	88%	7
A través de la Filosofía Institucional y/o el proyecto educativo (PEI).	50%	4
A través de la incorporación de criterios democráticos en las relaciones entre estudiantes.	75%	6

A través del ejercicio práctico democrático en la relación estudiante y los adultos que los enseñan.	88%	7
A través de la reflexión acerca de dichas prácticas.	75%	6
A través de la entrega de confianza y respeto.	75%	6
La aceptación de la libertad del sujeto para definir su inserción en el mundo	13%	1
4. Las prácticas pedagógicas se relacionan con la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia		
Son en sí mismas una expresión de convivencia.	88%	7
Son un factor que aporta, pero no son suficientes.	38%	3
Pueden contribuir a disminuir la violencia y promover la convivencia en la escuela en la medida en que se implemente con altos estándares.	38%	3
Siempre y cuando se realicen a través de un trabajo coordinado entre los diversos actores del establecimiento.	63%	5
Permiten generar una ideología de la resistencia frente a la violencia.	38%	3
5. ¿Qué competencias se requieren para realizar prácticas pedagógicas en educación básica en sectores vulnerables?		
Detectar pertinentemente situaciones y escenarios conflictivos y/o de riesgo para los estudiantes; así como los recursos personales, familiares, comunitarios, favorecedores de una convivencia enriquecedora en la escuela.	100%	8
Actuación desde una ética de la responsabilidad, y en atención a los valores de convivencia democrática; credibilidad en la persona; y realización de los derechos humanos.	50%	4

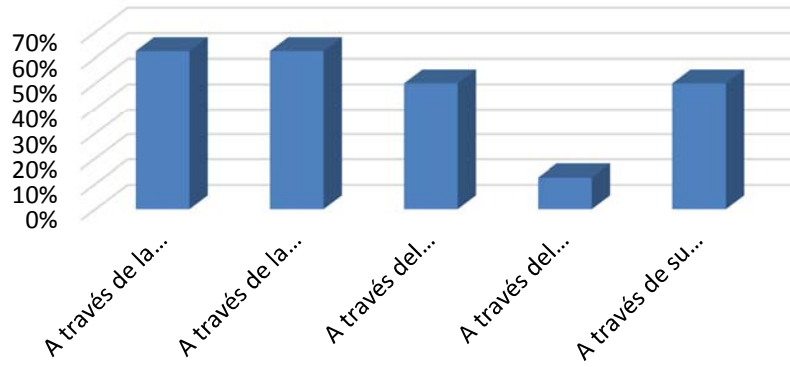
Establecer comunicación asertiva con los distintos sujetos de la comunidad educativa; asimismo proactividad en el desarrollo de trabajo colaborativo con los otros sujetos de la comunidad educativa.	75%	6
Estimular el desarrollo de la Inteligencia Emocional y gran énfasis en la Educación en Valores.	38%	3
Tener altas expectativas en los estudiantes.	63%	5
Liderazgo de Gestión y Pedagógico.	75%	6
Estimular el análisis crítico de su situación de vulnerabilidad que, entre otras, responde y está en directa relación con la situación sociocultural y económico-política de la sociedad imperante.	13%	1
acompañar a través del diálogo al sujeto para que pueda decir su palabra (y transformar el mundo)	13%	1
capacidad para tomar decisiones y asumir riesgos	13%	1
6. Su valoración del recreo como espacio de ejecución de prácticas pedagógicas		
Es un espacio privilegiado para su desarrollo.	63%	5
Forma parte de los espacios de desarrollo que entrega también el colegio.	63%	5
El recreo puede ser definido como un espacio más natural que influye en las relaciones interpersonales entre los alumnos.	75%	6
Es un espacio de continuidad y monitoreo de la práctica de los aprendizajes en el aula.	50%	4
Es un espacio de socialización entre pares, que permite observar la integración de los aprendizajes diseñados a través de las prácticas pedagógicas del aula.	88%	7
Debe contar con la presencia de educadores/adultos como parte de este espacio.	50%	4
Es otro espacio de aprendizaje	13%	1

7. ¿Se requieren condiciones especiales en el patio para el desarrollo de prácticas pedagógicas?		
Debe contar con espacios para juegos.	38%	3
Debe contar con espacios para la lectura/conversación.	38%	3
Debe contar con espacios para actividades de movilidad rápida (carreras, jugar al pillarse, etc).	38%	3
Debe privilegiar los espacios abiertos, sin lugares ocultos.	63%	5
Debe contar con la presencia de educadores/adultos como parte de este espacio.	88%	7
No se requieren condiciones mínimas	13%	1
8. La experiencia de usted respecto a la percepción de los Asistentes de la Educación, en su rol de la generación y aplicación de prácticas pedagógicas		
Se sienten actores privilegiados.	13%	1
Se sienten actores relevantes.	50%	4
Se sienten actores irrelevantes.	38%	3
No se consideran parte de esta posibilidad.	38%	3
Existe una serie de realidades sobre cómo son incorporados los asistentes de la educación como parte del colegio.	63%	5
Los asistentes de la educación pueden cumplir funciones socioeducativas importantes para el aprendizaje y desarrollo del estudiante	13%	1
9. ¿Qué capacitación específica requieren los Asistentes de la Educación para generar y realizar prácticas pedagógicas en los recreos?		
Perfeccionamiento según lineamientos de cada establecimiento	38%	3
Entrenamiento en habilidades comunicativas	88%	7
Entrenamiento en habilidades de contención emocional y ventilación de emociones y sentimientos	75%	6
Capacitación en competencias ciudadanas	38%	3

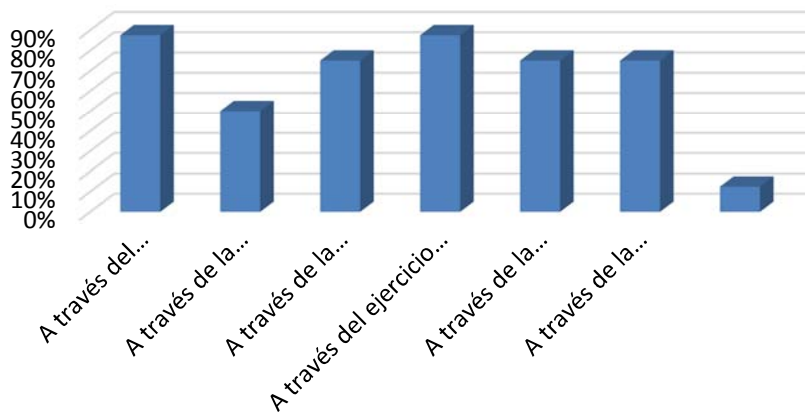
Generación de espacios de reflexión permanente respecto de la práctica pedagógica por ell@s desarrollada.	50%	4
Generación de espacios de contención entre los propios asistentes de la educación.	38%	3
10. ¿Quiénes son los principales responsables del desarrollo de iniciativas orientadas a realizar la capacitación?		
MINEDUC.	88%	7
Corporaciones Municipales.	63%	5
Fundaciones Educativas.	13%	1
Universidades que forman docentes.	75%	6
El cuerpo docente de la escuela.	63%	5
Instituciones relacionadas (Sindicatos, ONG's, etc)	50%	4



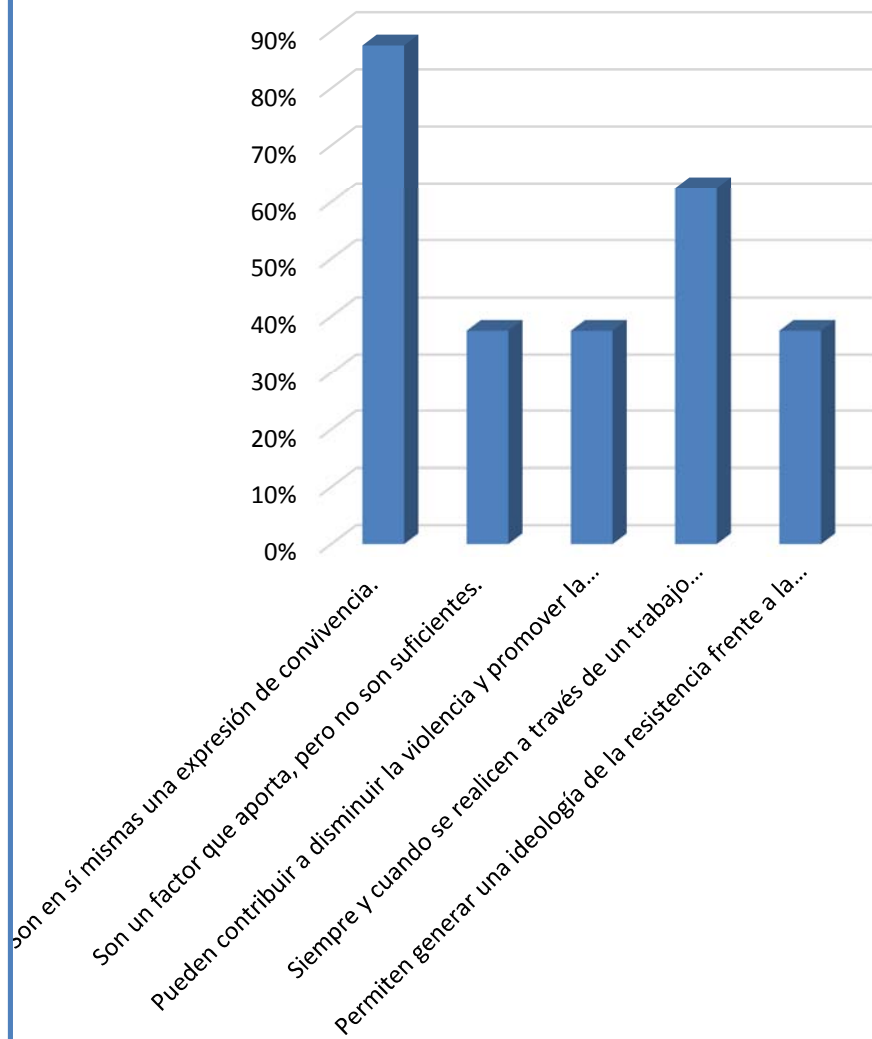
Prácticas Pedagógicas y emocionalidad



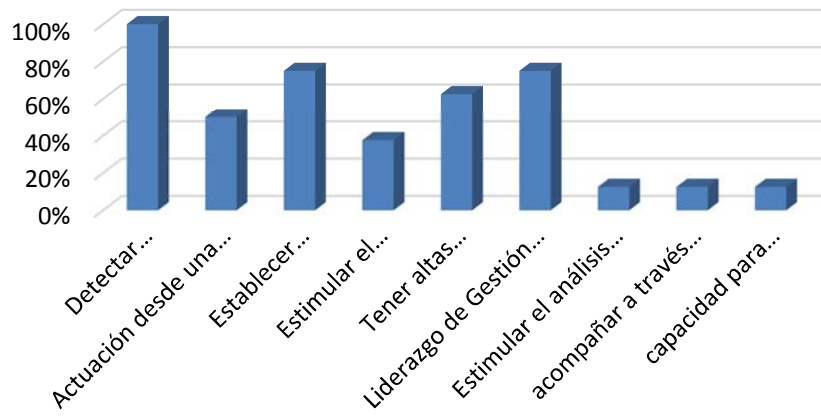
Prácticas Pedagógicas y Valores



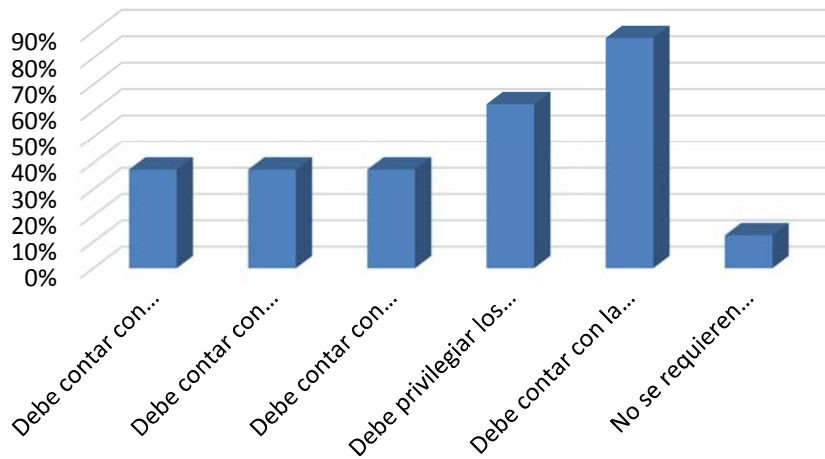
Promoción de Convivencia



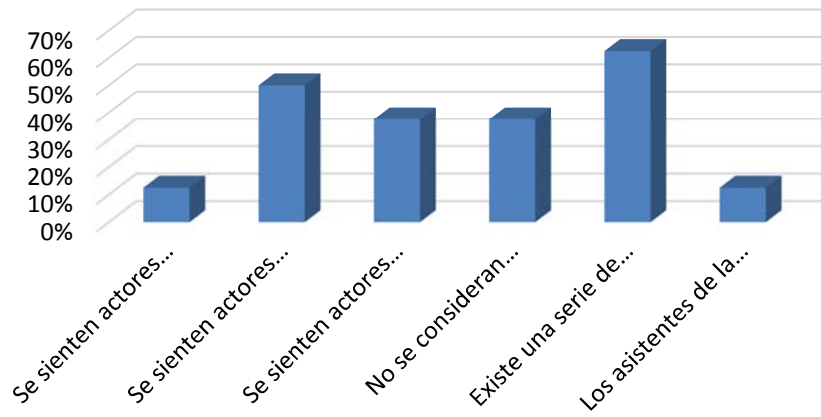
Competencias



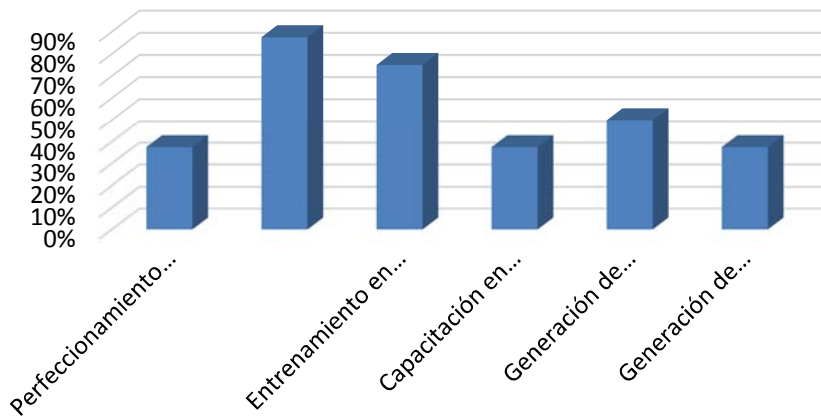
Condiciones de Patio



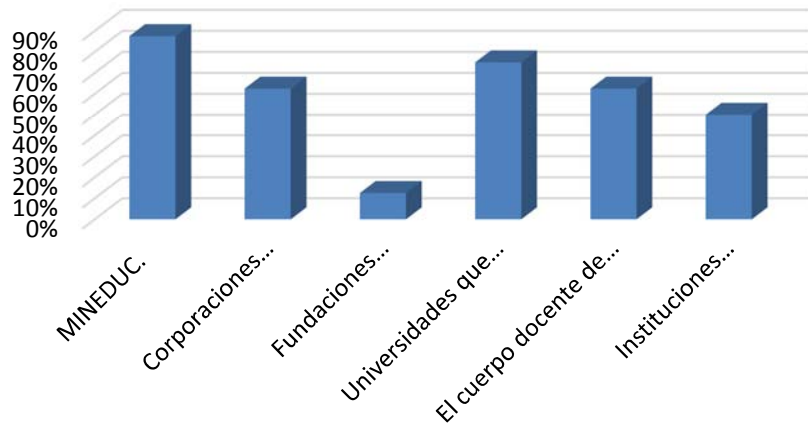
Percepción Rol Asistentes



Capacitación



Responsables Capacitación



Anexo N° 15. Currículos de expertos

Contiene los principales aspectos de la trayectoria profesional de los académicos del comité de expertos.

Ricardo Hevia Rivas (r.heviarivas@gmail.com) es profesor de filosofía titulado en la Universidad Católica de Chile; Master of Arts en educación comparada, de la Universidad de Stanford, California.

Entre 1998 y 2010 fue consultor de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO en temas de educación, diversidad cultural, convivencia democrática y derechos humanos. En 1991 formó parte de la Comisión Presidencial para la Educación Superior. Entre 1992 y 1997 fue Director del Área de Educación del Convenio Andrés Bello con sede en Bogotá y Agregado Cultural de la Embajada de Chile en Colombia.

Fue Presidente del Comité Organizador del Quinto Congreso Iberoamericano sobre Violencia Escolar (Chile, 2013). Coordinador del Diplomado a Distancia sobre Convivencia Escolar “Educar en la Convivencia para prevenir la violencia y aprender a vivir juntos”, desarrollado por la OEI a través del Centro de Altos Estudios Universitarios de España (CAEU) (2012). Participó como especialista en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de Chile para debatir el proyecto sobre violencia escolar (2011).

Elsa Santana Burgos (elsa.santana@hotmail.com), es Profesora de Educación General Básica, mención Ciencias Sociales; Escuela Normal María Auxiliadora (1972); Orientadora Educacional y Consejera Vocacional. Universidad del Norte Antofagasta (1989); Licenciado en Educación. Universidad Católica del Norte. Antofagasta (1992). Magíster en Educación, mención Administración Educacional. Universidad de Tarapacá (1996); DAE, Doctor (c) en Pedagogía Social y Teoría de la Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED. Madrid-España (2000).

Con perfeccionamiento en Administración Educacional, Consejo Mundial de Educación Región 7 América del Sur (1984); Director para Unidades Educativas, Universidad de Tarapacá (1985); Diplomado en Docencia Universitaria. Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología (2007); Sistema de Créditos Transferibles, Universidad de Santiago de Chile (2014).

Entre 1987-1993 Supervisora de práctica pedagógica y académico de aula, Carrera de Pedagogía Básica, entre 1994-1997 Directora de Asuntos estudiantiles, en la Universidad Católica Blas Cañas, actual Universidad Raúl Silva Henríquez; entre 1997-2013 Directora de Títulos y Grados y en paralelo. Actualmente y desde 2014 a la fecha, me desempeño como Directora de la Escuela de Postgrados y Postítulos Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología.

Eliana Villegas Cabrera (elianavillegasc@gmail.com), profesora de filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Magister © en Educación, mención Gestión Educativa y Cultural de la Universidad ARCIS. 2001-2013 Directora de Corporación Ancora, ONG que brinda asesoría y capacitación en temas transversales: Convivencia, Prevención de Violencias, Prevención de drogas, en ámbitos escolar, laboral y comunitario. Directora de programas y proyectos. Diseño y producción de material educativo que se han incorporado como programas nacionales. Actualmente realiza Asesoría en entidades públicas y privadas. Miembro del comité Técnico de la Gerencia Recursos Humanos de la Viña San Pedro Tarapacá, WINW GROUP. Docente de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de las Américas; y de la Universidad Alberto Hurtado en el Diplomado, Gestión de la Convivencia Escolar.

Mauricio Verón Salinas (mauricio.veron@gmail.com), es Profesor de Estado en Historia y Geografía titulado en la Universidad de Talca; Diplomado en Dirección y Liderazgo Escolar de la PUC y Magister © en Dirección y Liderazgo de la UNAB. Ha sido Jefe Provincial de Educación en Cardenal Caro y Colchagua, región de O'Higgins; Docente en Educación Superior, Jefe de Departamento de Educación Municipal en Comuna de Peumo, Profesional de la Unidad de Apoyo Municipal de la División de Planificación y Presupuesto del MINEDUC y, actualmente, ejerce como Co-Administrador con mandato Especial en la Corporación de Educación de Cerro Navia.

Eusebio Nájera Martínez (eusebio.najera@gmail.com) Profesor de Estado en Filosofía, Universidad de Chile, Chile; Magíster en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile; se desempeñó como Coordinador pedagógico de JUNDEP, entre 1972 a 1982; asesor pedagógico del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIIE 1983 al 2000; fue profesor en la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, desde 1996 al 2004; actualmente docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. **Desde el 2005 es Director para Chile de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.**

Jorge Javier Varela Torres, (jvarelat@gmail.com), el año 2002 obtiene su título de Psicólogo con mención en Psicología Educativa en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el 2011 obtiene su Magister en la misma casa de estudios y actualmentecursa su Phd Student Combined Program in Education and Psychology, en la Universidad de Michigan.

Cuenta con más de 30 publicaciones científicas y ha tenido una activa participación en la investigación en Chile, acerca de la violencia escolar y en especial las estrategias de prevención sicosocial del bullying.

María Luisa Díaz Letelier, (mldiaz@ucsh.cl), Asistente Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magíster © Investigación Educativa, Universidad Academia Humanismo Cristiano. Trabajadora social del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIIE 1980 al 2000. Actualmente es docente de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Verónica López Leiva, (veronica.lopezl@gmail.com) es académica, investigadora y editora de la Revista Psicoperspectivas de la Escuela de Psicología, luego de haberse desempeñado como secretaria académica, actualmente es Directora del Doctorado en Psicología. Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España; Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Cuenta con más de 40 publicaciones científicas; también ha tenido una activa participación en la investigación en la región de Valparaíso y en Chile, acerca de la violencia escolar y en especial las estrategias de prevención sicosocial del bullying.



Anexo N° 16. Informe ejecución 2010-2013

Este informe es la respuesta oficial, a la consulta realizada por el investigador acerca de la capacitación que ha realizado el gobierno de Chile a los Asistentes de la Educación.

El siguiente Informe de Ejecución de cursos para Asistentes de la Educación, da cuenta de los servicios realizados respecto de la línea de cursos en modalidad b-Learning ejecutados durante los años antes mencionados. Estos cursos corresponden a:

- “Fortaleciendo las Competencias y Conocimientos de los Asistentes de la Educación”
- “Culturas Locales, Participación y Comunidad Educativa”.

Los y las asistentes de la educación forman parte de la comunidad educativa de cada establecimiento educacional y en función de ello, contribuyen al desarrollo del proyecto educativo institucional.

Este grupo de trabajadores y trabajadoras de la educación es heterogéneo, realizan actividades auxiliares, profesionales y de apoyo a la docencia¹. Se define como el personal no docente de los establecimientos educacionales que realizan funciones “... de nivel técnico, complementaria a la labor educativa, dirigida a desarrollar, apoyar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo las labores administrativas que se lleven a cabo en las distintas unidades educativas”.²

Las calificaciones del personal son muy diversas, encontrándose entre ellos desde auxiliares hasta profesionales. Los resultados parciales recogidos a partir de 2006 establecen que en la actualidad un 28,15% de las personas que se desempeñan como asistentes de educación se

encuentran en posesión de un título técnico profesional, técnico superior o profesional universitario y que un 71,85% no poseen título alguno y solo han terminado su enseñanza básica o media.

La Ley General de Educación consagra la participación de las y los asistentes de la educación, a través de la definición de los siguientes derechos y deberes: “Los asistentes de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente armónico y de sana convivencia, tolerancia y respeto mutuo y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes; a recibir un trato igualitario y respetuoso de parte de los demás integrantes de la comunidad escolar, a participar de las instancias colegiadas de ésta y proponer las iniciativas que estimaren útiles para el progreso del establecimiento. Son deberes de los asistentes de la educación ejercer su función en forma idónea y responsable; respetar las normas de convivencia del establecimiento en que se desempeñan y brindar un trato respetuoso a los demás miembros de la comunidad educativa”³. Asimismo refiere que “los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (...) y que en cada establecimiento de educación general que imparta enseñanza básica y/o media existirá un Consejo Escolar”⁴.

Con el objeto de realizar adecuada y pertinentemente las funciones mencionadas, los y las asistentes de la educación deben manejar claramente el proyecto educativo institucional del lugar donde se desempeñan, además de los principales lineamientos educacionales y sus énfasis formativos.

Esta línea de perfeccionamiento nace a fines del año 2010 y continúa hasta el año 2013, con iniciativas de formación general para los asistentes de la educación, que giran principalmente en torno a delimitar el rol que juegan al interior de la comunidad educativa, con un fuerte énfasis en el papel educativo que les compete.

El Ministerio de Educación desde el año 2010 requirió la contratación de una institución que ejecutará el curso “Fortaleciendo los Conocimientos y Competencias de los Asistentes de la Educación”, es así como se contrató una institución para el diseño y ejecución del curso en su momento. Su cobertura fue:

Año	Total
2011	705
2012	651
2013	753
Total	2109

Por otra parte, el Ministerio de Educación desde el año 2010 requirió la contratación de una institución que ejecutará el curso “Culturas Locales, Participación y Comunidad Educativa”.

El curso considera una sesión presencial al inicio del curso y otra al finalizar el mismo. El curso se realiza en 5 regiones del país, en cada ejecución se ha tratado de ir cambiando las regiones, manteniendo la región metropolitana en todas ellas. Esta vez su Cobertura fue:

Año	Total
2011	464
2012	656
2013	122
Total	1242

1 Manual Asistentes de la Educación en la Reforma Educativa. MINEDUC, noviembre 2007, Pág. 17

2 Artículo 2 Ley 19464 – 1996 y modificaciones 19917 - 2003

3 Artículo 9 Ley General de Educación.

4 Artículo 14 Ley General de Educación.

Anexo N° 17. Video grabación los recreos en escuelas públicas de básicas de Valparaíso

Se adjunta video, con una duración de veinte minutos con doce segundos, el cual contiene la edición de un original de una hora y cincuenta y dos minutos, correspondiente al registro de recreos en las nueve escuelas investigadas, donde en cada una de ellas se filmaron tres recreos en distintos días de la semana, con una duración útil promedio de tres minutos cada una.