



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

85 años
1928-2013

TRABAJO DE TITULACIÓN
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA
SIMBÓLICA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES NOVELES.

Tesis para Optar al Título de Profesora de Educación Básica y al Grado de
Licenciada en Educación.

Nombres:

Jocelyn Vanessa Aguilera Aravena

Ana Belén Jara Díaz

Scarlett Andrea Toledo Guzmán

Marcela Catalina Valdés Novoa

Profesora Guía: Mg. Claudia Carrasco Aguilar

Viña del Mar, 27 de mayo de 2014.

ÍNDICE.

	Página
AGRADECIMIENTOS	1-3
RESUMEN	4
I.- INTRODUCCIÓN	5
II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6-8
III.- OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	9
IV.- MARCO TEÓRICO	10-53
4.1. Sobre Violencia Escolar	10
4.1.1. Consideraciones del contexto en violencia escolar	10-14
4.1.2. Aproximaciones Innatistas para el análisis de la violencia escolar	15-16
4.1.3. Aproximaciones ambientalistas	17
4.1.4. Teoría de la Frustración-Agresión	18
4.1.5. Aproximaciones sociológicas conservadoras	19-20
4.1.6. La tradición de los observatorios de violencia escolar: El caso de Brasil Francia	21-23
4.1.7. Violencia escolar como discriminación	24-25

4.1.8. Violencia escolar y la pedagogía crítica	26-28
4.1.9. Violencia y Control Social: El debilitamiento del Orden Social de la modernidad	29-31
4.1.10. Vigilar y Castigar: del cómo opera la represión	32-37
4.1.11. Modelo reproductivo Cultural	38
4.1.12. La teoría de la Violencia Simbólica	39-45
4.1.13. Algunos cuestionamientos a la Teoría de Violencia Simbólica	46
4.2. Prácticas Pedagógicas	47-49
4.3. Profesores principiantes o noveles	50-53
V.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	54-63
5.1. La investigación Interpretativa	54
5.2. Tipo de estudio: La etnografía	54-55
5.3. Muestreo	55-58
5.4. Técnicas de producción de información	58-61
5.5. Técnicas de análisis	61-62

5.6. Aspectos éticos: El consentimiento informado	62
5.7. Proyección original del trabajo.	63
VI.- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	64-88
CATEGORÍA I: PRÁCTICAS DE AULA	64-72
Subcategoría 1: Enseñanza y Fomento de valores que promueven el control social	64-66
Subcategoría 2: Inculcación y legitimación de un orden socio cultural	66-68
Subcategoría 3: Estrategias de control que penalizan	68-72
CATEGORÍA II: CREENCIAS	73-76
Subcategoría 1: Inculcación y legitimación de un orden socio cultural	73-74
Subcategoría 2: Estructuras de dominación	75-76
CATEGORÍA III: PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	77-84
Subcategoría 1: Significaciones presentadas como universales	77-79
Subcategoría 2: Inculcación y legitimación de un orden socio cultural	79-81

Subcategoría 3: Relaciones de Poder	81-83
CATEGORÍA IV: SOBRE LA CONDICIÓN DE NOVEL DE LA PROFESORA	84-86
Subcategoría 1: El shock al enfrentar la realidad	84-85
Subcategoría 2: Estrategias procedentes de su formación Inicial	85
Subcategoría 3: formación Inicial docente	85-86
VII.- CONCLUSIONES Y DISCUSIONES	87-91
1.- Objetivos Específicos	89-90
2.- Limitaciones de la Investigación	90-91
3.- Líneas que se abren a partir de la investigación	91-92
XIII.- BIBLIOGRAFÍA	93-97
IX.- ANEXOS	98-248

AGRADECIMIENTOS

El trayecto que hoy concluimos, fue el resultado de un gran trabajo en equipo, encabezado por nuestra profesora guía Claudia Carrasco a quien agradecemos enormemente por transmitir sus conocimientos y dirigirnos hacia el desarrollo de una investigación que nos ha permitido comprender el impacto que tiene nuestro quehacer en la sociedad.

Necesario es, manifestar un profundo agradecimiento a cada una de las integrantes de este equipo, por la disposición, esfuerzo, perseverancia y confianza, sin lo cual no hubiésemos podido llegar al final de este camino.

A su vez, queremos agradecer profundamente a nuestras familias, quienes nos han apoyado toda la vida y en especial, en nuestro desarrollo profesional

Agradecimientos Jocelyn Aguilera

La presente tesis ha significado un esfuerzo colegiado entre futuras colegas y amigas que durante largas horas hemos compartido el mismo objetivo: disfrutar cada momento enfocado en nuestra querida tesis.

Hubiese sido una tarea muy compleja de no haber contado con el infinito amor, apoyo y contención que me ha brindado mi hermosa familia, sin ustedes, Mamá, Papá y Son, todo hubiese sido todo más difícil, pues hoy mis agradecimientos de corazón son para vosotros. A mis bellas amigas de la vida, Lin, Gorda, Ani, cada una en su esplendor ha logrado que aprecie y valore aquellas cosas, antes, insignificantes y que hoy amo. Y por supuesto, a mi gran amor, que ha tenido la capacidad de amarme aun cuando me ha odiado, entender mi ausencia y brindarme ese cariño que sólo tú puedes entregar.

Y a todos quienes han dedicado un pensamiento positivo al momento de construir nuestra tesis, mis agradecimientos profundos.

Agradecimientos de Ana Jara

En primer lugar agradezco a Dios por haberme guiado hasta este momento y por haber puesto en mi camino a personas tan maravillosas, está de más decir que sin ti no estaría en este lugar. Doy infinitas gracias a mi madre, por todo, desde las caricias hasta los retos, porque cada día me impulsa a ser mejor; y a mi padre, por darme siempre ánimo para seguir adelante. También agradezco a Fernando, por apoyarme en mis momentos malos y celebrar conmigo mis triunfos, te amo. A mi amiga querida Jocelyn, mi compañera desde que nos conocimos e iniciamos esta larga y ardua aventura, anhelo que siempre estemos juntas apoyándonos.

Para concluir agradezco profundamente a toda mi familia por el apoyo brindado a lo largo de este largo proceso, sin ustedes: padres, hermanos, sobrinos, primos y tíos, esto no hubiese podido ser posible, pues soportaron conmigo la presión, me dieron descanso cuando me enfrente al cansancio y compartieron conmigo, mis tristezas y mis logros.

Agradecimientos de Scarlett Toledo

Quiero agradecer de forma especial a mi familia: mi madre, mi padre y mi hermana; por el apoyo, cariño y confianza hasta en los peores momentos. Y a quienes a la distancia me brindaban su apoyo incondicional: mi mami y mi tía. Además a los amigos que desde años están a mi lado conteniéndome y alegrando mis días. Finalmente, sé que hoy hay una persona en el cielo que estaría muy orgulloso de mí y de los logros que ha visto, ese es mi tata, de quien estoy agradecida por cada momento que pasamos juntos y, como cada vez que lo necesito, sé que está aquí. Gracias a todos y los llevo siempre en mi corazón.

Agradecimientos de Marcela Valdés Novoa

Mi eterna gratitud para mi gran amor, mi madre, sin su comprensión ni esta carrera ni esta tesis hubiera sido posible, a mi familia: papa Víctor, mama Teresa, Nina, Constanza y Francisca que iluminan mis días y acompañaron incondicionalmente en este trayecto hasta llegar a la meta, y finalmente a mi tío José Corvalán, que su ejemplo de superación, humildad y sus ganas de nutrirse del mundo y sus saberes lo han hecho ser un ejemplo en mi vida.

RESUMEN

En la presente investigación se estudió cómo un profesor novel ejerce la violencia simbólica en una escuela municipal de la Quinta Región. Esto se realizó a través de un estudio etnográfico, basado en observaciones, entrevistas, un grupo focal y análisis de documentos. A partir de lo anterior se obtuvo como resultado, que la violencia simbólica ejercida por la profesora novel se manifiesta a través de un ejercicio de inculcación de un arbitrario cultural a través de normas, las cuales comienzan desde las prácticas institucionales del establecimiento y son dirigidas culturalmente hacia la profesora novel, para ser reproducidas luego a los/las estudiantes. Esto tiene la función de reproducir un determinado orden social.

I.- INTRODUCCIÓN

La educación es esencial para el ser humano y para el progreso de la sociedad, puesto que tiene como finalidad desarrollar a las personas en aspectos cognitivos, sociales y valóricos, y disponerlos como ciudadanos íntegros, activos, reflexivos, capaces de tomar decisiones que contribuyan a la comunidad. Esta sociedad está cambiando de manera acelerada principalmente producto del progreso tecnológico, derivando en la búsqueda de igualdad de oportunidades, derechos y obligaciones de las personas, y en donde cada vez, en este contexto, es más valorada la habilidad para establecer consensos de convivencia sinérgicos.

En relación con lo anterior subyace un fenómeno de transformación cultural que está dejando atrás las relaciones del tipo jerárquico en las interacciones humanas (dominador-dominado), lo cual obviamente también conlleva un desafío de adaptación en todos los ámbitos de los procesos educativos. En este sentido, la Escuela como complemento formativo de la familia, debe alinear las metodologías y prácticas del quehacer pedagógico a esta tendencia actual, ya que es allí donde se generan los primeros espacios de razonamiento social de los alumnos fuera de su zona de confort (seno familiar).

¿Qué rol juega el docente en este proceso? En opinión de las integrantes del equipo de tesis, desempeñan un rol fundamental, tanto en la construcción de conocimientos como en la relación pedagógica. Por esta razón este trabajo de titulación, tiene como objetivo comprender ¿Cómo son las prácticas de violencia simbólica de un profesor principiante de Educación Básica en un colegio municipal de la Quinta Región?

A continuación se presenta el Planteamiento de Problema, Marco Teórico, objetivos de la investigación, Diseño de Investigación, Presentación y análisis de la información, Discusiones y Conclusiones, Bibliografía y Anexos.

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela es considerada como un espacio de socialización, en donde los niños obtendrán educación, siendo una comunidad diversa, en donde los alumnos no siempre reciben triunfos, sino también fracasos. Se asume además que la escuela es un lugar en donde se prepara a los individuos para que sean parte de la sociedad y se les responsabiliza de su conservación y transformación (Durkheim, 1976 citado en Echavarría 2003).

Hoy en día el interés de la mayoría de los participantes de la comunidad educativa se centra en poner fin a la violencia física y verbal, condenando dichos actos, en donde la violencia es el peor enemigo de las relaciones sociales (Monclús, 2005; UNESCO, 1992; Mertz, 2006), pero ¿Qué sucede en aquellos casos en donde somos violentados y no hacemos nada para evitarlo?, o peor aún, ¿Qué podemos hacer cuando ni siquiera hemos notado que somos violentados?; ¿Existe acaso una violencia en donde el violentado, permite que lo violenten sin hacer nada al respecto? La respuesta a esta interrogante es sí, dicha violencia existe y se le conoce como violencia simbólica.

Bourdieu (citado en Calderone, 2004), el sociólogo francés que desarrolló este concepto para entender esa forma de violencia no ejercida físicamente, explica que:

La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural (...) (Bourdieu, 1999, p. 224-225, citado en Calderone, 2004, p. 1).

La violencia simbólica “se ejerce en forma de control, persuasión e imposición que origina como consecuencia la resistencia que se manifiesta muchas veces en actos de indisciplina, en violaciones a las normas escolares que prevalecen en el interior de la escuela” (Bourdieu y Giroux, citado en Heras y Sarabia, 1997, p. 8).

Las investigaciones referidas a la violencia simbólica evidencian que ésta se trasmite de forma jerárquica, partiendo principalmente desde el Estado (Riella, 2001). Por un lado, las políticas educativas y las diversas exigencias que se imponen a los establecimientos educativos, generan un cierto estrés en donde la administración del colegio se ve obligada a presionar a los profesores, quienes a su vez presionan a los alumnos. De esta forma el maestro es el encargado de apoyar las relaciones de poder dentro del aula, imponiendo los contenidos que desde un nivel más superior le han sido impuestos, presionando a los alumnos a cumplir con las exigencias solicitadas, premiando entonces a aquellos estudiantes que parecieran ser un *modelo a seguir* y dejando muchas veces sin afecto alguno, a quienes no lo parecen.

Desde esta perspectiva se aprecia que la Escuela, en este sentido de socialización, transmite de forma explícita a veces y latentes otras, una ideología cuyos valores más promovidos son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales (Sacristán y Pérez Gómez 2000 citado en Cabo, 2012).

Este círculo vicioso, alimentado por la violencia desde los lugares más altos de la jerarquía, se ambienta día tras día en diversas comunidades educativas, en donde los docentes absorbidos por el sistema acostumbran violentar simbólicamente a sus alumnos, sin siquiera notar que lo están haciendo, pues muchos desconocen la existencia de este tipo de violencia, pero ¿Cómo ejercen la violencia simbólica aquellos docentes que al poco tiempo de ejercicio, que vienen incorporándose a este círculo vicioso? O siendo aun más precisos, ¿Cómo se relaciona con la violencia simbólica, un profesor principiante de Educación Básica?

La investigación acá presentada, se centró en un colegio de dependencia municipal debido a que es allí donde se puede observar la reproducción económica dado su contexto de vulnerabilidad socioeconómica, lo que actúa como un contexto de reproducción social y cultural, procesos implícitos en el ejercicio de violencia simbólica. Con esto, no queremos decir que la violencia simbólica sea exclusiva de contextos socioeconómicos bajos, sino que en estos contextos podemos evidenciar con mayor claridad, el conjunto de implicancias sociales, culturales e incluso políticas que este ejercicio puede llegar a tener.

De este modo, se pretende observar el capital cultural con el que se cuenta en esa realidad debido a que es ahí en donde se puede presenciar el sistema educativo y los códigos éste posee (Téllez, 2002); además del capital simbólico, del cual Bourdieu deriva las nociones de poder y autoridad que puede apropiarse un agente social en un momento y contexto dado (Bourdieu 1999, citado en Téllez, 2002)

III.- OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Pregunta de investigación:

¿Cómo son las prácticas de violencia simbólica de un docente principiante de Educación Básica en un colegio municipal de la Quinta Región?

Objetivo General:

Comprender las prácticas de violencia simbólica de un docente principiante de Educación Básica en un colegio municipal de la Quinta Región

Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas de aula de un profesor en relación con los mecanismos de reproducción de violencia simbólica.
- Describir las creencias vinculadas con las prácticas de aula de un profesor en relación con los mecanismos de reproducción de violencia simbólica.
- Describir las prácticas institucionales que posibilitan o dificultan la violencia simbólica en la Escuela.
- Relacionar las prácticas de aula, con las creencias y con las prácticas institucionales que posibilitan o dificultan la violencia simbólica en la Escuela.

IV.- MARCO TEÓRICO

4.1. Sobre violencia Escolar

El siguiente capítulo aborda diferentes perspectivas sobre violencia escolar, para finalizar con violencia simbólica, que es el tema de esta tesis.

4.1.1. Consideraciones del contexto en violencia escolar

Hasta fines de los años ochenta, la mayoría de las corrientes teóricas sobre violencia aunque no coincidían sobre las causas y consecuencias, compartían el supuesto de que la violencia en las sociedades constituía un obstáculo en las relaciones. En general se sostenía que con el aumento de la racionalización de la vida social, para unos, o con una distribución equitativa de los bienes materiales, para otros, la violencia tendería paulatinamente a reducirse, desapareciendo como problema social. Sin embargo, las teorías sociológicas más conservadoras postulaban que la violencia era parte de la naturaleza humana y por tanto elemento constitutivo de toda relación social en cualquier tipo de sociedad (Riella, 1999), “(...) hasta inicios de esta década los temas relacionados a la violencia no fueron considerados en la agenda de los partidos progresistas, y solo los partidos más conservadores fueron los que mantuvieron una prédica constante para aumentar la represión como única forma de resolución del problema” (Riella, 1999 p. 1)

Diversas teorías aportan interesantes explicaciones para la comprensión de la violencia, que centran las causas en factores de tipo social o individual. Pero cualquiera de estas dos formas, finalmente, validan la idea de que la violencia en sí misma no es deseable, y que la represión o tratamiento individual del sujeto, son una forma válida para aislar el problema.

Desde hace ya al menos diez años, se podría plantear que la investigación científica debe contribuir para comprender la violencia en las sociedades, y en particular, la manifestación de este fenómeno en la Escuela (Araujo, 2001).

Todo lo que está sucediendo en el mundo con la imposición ideológica neoliberal y su proyecto económico cultural, evidencia múltiples expresiones de violencia, no sólo a través de la guerra abierta y explícita, sino también, y principalmente, con la exclusión que sufren millones en nuestras sociedades; la falta de trabajo, salud, educación y la negación de los derechos humanos más elementales, son, en sí, violencia. Esta se vive, de modo inevitable, en nuestros establecimientos educacionales (Cifuentes, y otros, 2003, p. 3)

Relacionado con lo anterior, y desde las teorías sociocríticas en educación – esencial para el análisis posterior en violencia simbólica- comprendemos el fenómeno desde su construcción social y contextualizado, analizando la naturaleza de la violencia escolar como un fenómeno con múltiples explicaciones. Entre los diversos fenómenos de violencia susceptibles de producirse en el ámbito escolar, por todo lo anteriormente planteado, hemos decidido centrar nuestra investigación fundamentalmente en la violencia escolar.

En el año 2000, proclamado por las Naciones Unidas como Año Internacional de la “Cultura de la Paz y la No Violencia”, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, OREALC, realizó un concurso entre las Escuelas Asociadas a la UNESCO sobre “Cultura de Paz en la Escuela: Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar”, en la que menciona lo siguiente:

La violencia juvenil es un fenómeno que se expande en todo el mundo con cifras alarmantes (...) En la escuela se producen abusos injustificados de los adultos hacia los niños y niñas, y también de unos grupos de niños sobre otros, a través de sutiles formas de discriminación, atropellos, humillaciones. A veces,

la escuela no es del todo consciente de cómo un currículum poco flexible y significativo para los jóvenes, la falta de diálogo y el autoritarismo que se permite en la convivencia diaria, alimentan la violencia que cada día se expresa con mayor fuerza en los centros educativos. (UNESCO, 2000, p.2)

Esta institución menciona que allí donde hay esfuerzos por generar buenos climas de convivencia no sólo se combate a la violencia en los establecimientos, sino también se elevan significativamente los aprendizajes de los alumnos. La necesidad de mejorar el clima escolar ha sido destacada por los Ministros de Educación de toda América Latina y el Caribe en la reunión de PROMEDLAC VII, realizada en Cochabamba en Marzo del 2001. (UNESCO, 2000)

En Chile, y a partir de la Política de Convivencia Escolar re construida el año 2012, con base en la Ley de Violencia Escolar, se han realizado diferentes estrategias que apuntan a la discusión y posterior intervención en el tema dentro de los establecimientos escolares, lo que ya desde el año 1999 se venía haciendo con el documento oficial del Ministerio de Educación, denominado “Prevenir Situaciones de Violencia Escolar. Orientaciones para la acción”, formulado en agosto de ese año, en el cual se pretende abordar desde el programa Mece-Media la temática de la convivencia escolar, pues se considera como un ámbito fundamental para la formación personal y ciudadana de los estudiantes y para lograr aprendizajes de calidad (Mineduc, 1999).

Todo lo anteriormente nombrado, se suma a las capacitaciones que ha llevado a cabo la Superintendencia de Educación Escolar el año 2013 en la región de Valparaíso, donde trabajó con el 100% de los colegios particulares subvencionados y las corporaciones municipales o DAEM, con el fin de trabajar los reglamentos internos en convivencia escolar, exigidos por la Ley de Violencia Escolar. En esta misma línea, desde el año 2014, la Agencia de Calidad de la Educación se encuentra construyendo indicadores complementarios, algunos de los cuales consideran clima escolar, con el fin de ser

incluidos en la medición del Sistema de medición de la Calidad de la Educación SIMCE, los cuales serán considerados incluso en el cálculo del puntaje final. Esto nos coloca en un escenario donde la convivencia es clave, y donde la violencia parece ser abordada de forma sólo explícita, pero se invisibilizan formas de violencia sutiles, o más bien simbólicas.

Por su lado, la violencia en las escuelas ha sido entendida como el mejor ingrediente de los medios masivos de comunicación. Cada día que pasa, se nos informa de la violencia en este o aquel punto del mundo, y de la violencia escolar en tal o cual establecimiento escolar, presenciando un continuo de actos que brutalizan y martirizan a nuestros semejantes. Al estar sometidos a tanta información - índices, discursos, programas, etc.- ya no se posee distanciamiento en relación al acontecimiento en tiempo real, lo que nos dificulta repensar y profundizar en el tema. Los medios de comunicación masivos no nos informan sobre las razones y riesgos de la violencia, sino más bien, sobre la propia violencia. No suscitan así una opinión pública, sino una emoción pública (Muller, 1995 en Guimaraes, 2000).

Lo anterior dificulta comprender una cuestión fundamental de la relación de la violencia con la civilización. La violencia no es, como algunos califican, una onda, epidemia, una crisis, y, por tanto, un accidente de la civilización, pasajero. Ella es un hecho de la civilización y como tal debe ser analizada y enfrentada (Guimaraes, 2000).

Como menciona Camacho (2001), la violencia está presente en toda sociedad, y no se restringe a determinados espacios, a determinadas clases sociales, a determinados grupos etarios, o a determinadas épocas. Es equivocado pensar que ella se vincula sólo directamente con la pobreza, con los grandes centros urbanos, con los adultos, y con la actualidad. Se verifica, por ejemplo, el crecimiento de las prácticas de violencia entre los jóvenes de clase media y de los segmentos privilegiados de la sociedad, en sus diferentes espacios de actuación: en la familia, en la escuela, etc.

Si se pretende educar para la paz, e instaurar la cultura de la paz como un camino para la superación de la violencia, más allá de postular medidas contra ésta, es preciso comprender y analizar críticamente cómo la violencia se articula en el conjunto de vivencias ocurridas en el proceso educacional. “No basta hablar de paz para constituir la educación para la paz” (Guimaraes, 2000 s/p). Es preciso colocarla en el corazón del currículum entendido como el conjunto de vivencias realizadas en el proceso educacional, superando el episodio o evento que caracteriza muchas veces las iniciativas pedagógicas en torno a la paz en nuestro país.

4.1.2. Aproximaciones Innatistas para el análisis de la violencia en la escuela

Las teorías Etológicas postulan, en lo grueso, que la agresividad, como en todos los animales, y por tanto en los seres humanos, es una respuesta innata y adaptativa al medio, genéticamente determinada (Ortega Ruiz, 1994).

El Psicoanálisis, por su parte, consideraría que la agresividad es un instinto básico, constitutiva del ser, que se asienta en el inconsciente, pudiendo expresarse tanto hacia la propia persona como hacia los demás. Los humanos buscaríamos controlar este impulso a través de la cultura, la educación y la socialización (Ortega Ruiz, 1994). Freud parte del principio general de que los hombres tienden a resolver sus conflictos mediante la violencia (Martín-Baró, 1999).

Más ligado a la violencia escolar, entendida como violencia dentro del ámbito educativo, esta perspectiva podría relacionarse con las investigaciones realizadas por el programa VALORAS-UC. El planteamiento de las autoras que investigan en este programa, en los diferentes estudios realizados, se basa en que cuando se efectúa una conducta violenta, la motivación que hay a la base no es necesariamente agredir al otro, sino que imponer algo, es decir, someter a la otra persona. El violento no encontraría otras formas de expresar sus emociones, deseos e ideas. En este sentido, un acto de violencia expresaría una carencia de recursos sociales de la persona violenta, una dificultad para interactuar con otros haciendo valer sus puntos de vista y necesidades. (Aarón 1999, citada en Mena y Ramirez, 2003)

Martín-Baró, (1999) analiza críticamente los enfoques innatistas, planteando que no consideran la perspectiva histórica de la violencia. Éstas, para el autor, permiten que la violencia sea analizada desde su carácter individual, sin tomar en cuenta los procesos históricos, ocultando, su carácter clasista. Se trataría de fuerzas que brotan en el ser humano independientemente de sus circunstancias, si bien los factores circunstanciales ofrecen el marco para que las fuerzas instintivas se desplieguen de una u otra manera.

Según Torres, (2001) las teorías y explicaciones que vienen insistiendo en que cada ser humano está condicionado por estructuras orgánicas y/o psíquicas sobre las que no podemos intervenir; tienen como fundamento presentar a un ser humano sin autonomía, condicionado y sin posibilidades de intervenir en el curso de la propia vida. Para el autor:

La naturaleza histórico-social del ser humano queda relegada a un segundo y secundario plano, pues pasan los determinantes biológicos a ser los motores de la historia (...) La biologización y/o psicologización de los problemas sociales se convierte así en una estratagema para legitimar las opciones políticas hegemónicas y convertirlas en las únicas y verdaderas posibles (Torres, p. 169).

Por ende, la naturalización de lo individual recurriendo al innatismo, porta una ideología que propugna que es conveniente no alterar el estado actual de las cosas, el modo de funcionar de las sociedades, bien porque este es el mejor mundo de los posibles, bien porque es el único (Torres, 2001).

4.1.3. Aproximaciones Ambientalistas

El Aprendizaje Social explica que la agresividad se aprendería y mantendría gracias al aprendizaje vicario y el modelaje (Ortega Ruiz, 1994). La visión de violencia tendría un doble aspecto: por un lado, la persona adquiere el conocimiento sobre nuevas formas de comportamiento agresivo, por otro lado, experimenta un refuerzo vicario, positivo o negativo, según si la conducta violenta sea premiada o castigada (Martín-Baró, 1999).

Esta perspectiva considera los supuestos de la teoría del modelamiento social basado en Bandura (citado en Martín-Baró, 1999), y la forma de aprendizaje vicario a la base del mismo –basta revisar el experimento del muñeco bobo para comprender cómo según estos autores, la violencia se aprende observacionalmente-.

4.1.4. Teoría de la Frustración-Agresión

Como resultado de las teorías Psicoanalíticas y de la importante emergencia de los modelos ambientalistas, surge una explicación intermedia, entre lo interno y lo ambiental. Ésta sería la Teoría de la Frustración – Agresión. En esencia este modelo prevé que, efectivamente, la agresión es un comportamiento resultante de una pulsión interna pero que depende de un elemento externo: la generación de frustración. En definitiva, cuando las personas ven impedida la acción que pretenden por alguna fuerza externa, experimentan frustración. Su aumento desencadena agresión. La agresión elimina la frustración y no se producirá nuevamente hasta que los niveles de frustración sean nuevamente altos (Dollard y otros, 1939, en Doménech e Iñiguez 2002).

Según Martín-Baró (1999) los enfoques ambientalistas no suelen superar la inmediatez de los estímulos circunstanciales. Para el autor, la importancia de los factores situacionales no se cifra tanto en su poder inhibitor o desinhibidor, sino en el hecho de que al inhibir o desinhibir los comportamientos violentos están sirviendo de canalización a determinadas fuerzas e intereses sociales.

4.1.5. Aproximaciones Sociológicas conservadoras

La teoría de la anomia, de Emile Durkeim, que luego es reformulada y ampliada por Robert Merton, en sus postulados en torno a la desviación social, se presenta como un marco posible de comprensión para el análisis de la violencia. La vida social estaría regida por una normatividad formulada explícita e implícitamente, que gobierna la mayoría de sus actos, determinando tanto las acciones presentes como las futuras. Estas normas son operadas por la Sociedad, la que ejerce un control sobre sus miembros, destinado a impedir cierto tipo de desviaciones y a canalizar otros (Montero, 1979).

Este autor así formula el concepto de anomia, quien la definiría, según Montero (1979), como “(...) la falta de normas dentro de un grupo, producto de una sociedad que no fija límites claros a las necesidades (...) de sus miembros (...)” (p. 334). Robert Merton (citado en Montero, 1979) reformula este concepto, entendiendo anomia como “el quiebre de la estructura cultural, debido a una disfunción aguda entre las normas y los objetivos culturales, y las capas socialmente estructuradas de los individuos del grupo para obrar de acuerdo con aquellos” (p. 335).

Como una reacción respecto de la posición funcionalista desarrollada por Merton, Edwin Lemert acuña el concepto de desviación, o conducta no adaptada, basada en la idea del control social. El punto de vista básico es que la desviación es consecuencia de la extensión y formas que adopte el control social. Por ende, la conducta desviante dependería de la calidad de control en las interacciones entre personas y grupos (Montero, 1979).

Frente a lo anterior, Montero (1979) agrega que la conducta de los individuos debe verse ubicada en un continuo, en cuyo punto central estaría colocada la adaptación, y a medida que se desplaza hacia los extremos cae en la desviación. En uno de los extremos de este continuo se encontraría la desviación positiva; conducta que desecha las normas establecidas con fines altruistas, y las sustituye por otras que aportan mayores beneficios al grupo. En el otro extremo caería la desviación negativa, es decir, el rechazo de las normas

por medios considerados ilícitos por el grupo, y con consecuencias dañinas para él y fines predominantemente egoístas. Como uno de estos medios ilegítimos, podría considerarse la violencia, puesto que ésta sería una de las formas de conseguir un objetivo legitimado por la sociedad.

Un primer problema que Riella, (1999) encuentra en los planteamientos nombrados anteriormente es que tienden a un reduccionismo individualista del fenómeno. Siempre es el individuo o el grupo específico, el que es considerado como problema.

En segundo lugar, más allá de la pertinencia de su explicación, estas teorías pagan un alto tributo al contexto social en que surgieron. Según Riella (1999) su formulación se origina principalmente en Estados Unidos, en años de fuerte integración social por lo que, en alguna medida, en esa época pudieron dar cuenta de ciertas regularidades de los fenómenos de la violencia y la delincuencia.

Para Riella, (1999), hoy basta sólo pensar en la creciente heterogeneidad cultural y social de la mayoría de las sociedades del mundo para constatar fácilmente que estas teorías ya no pueden pretender dar cuenta del fenómeno actual de la violencia. Su principal supuesto entraría en crisis: ya no habría valores que se puedan postular como universales y los ciudadanos tendrían una amplia gama de metas y de medios muchas veces contradictorios entre sí.

4.1.6. La tradición de los observatorios de violencia escolar: El caso de Brasil y Francia

En Latinoamérica, el observatorio de violencia escolar de Brasil, es el más antiguo y el que más investigaciones tiene en el tema (aunque posteriormente, el observatorio de Argentina, comienza a destacar a nivel internacional): Hay países como Perú y Chile, que también poseen observatorios, pero no tienen la abundancia de investigación, ni la tradición, del de Brasil. Un observatorio de violencia, es un centro de estudios que retroalimenta las políticas públicas de un país, con el fin de tomar decisiones informadas en el tema. El observatorio de Brasil, se vincula con el Observatorio de Francia, el cual es el más complejo a nivel internacional.

Lo que presentaremos a continuación, rescata los principales resultados a modo de conclusiones de las investigaciones de estos observatorios, lo que es puesto en discusión además, con los desarrollos teóricos de un experto nacional: Humberto Maturana.

Para Sposito, (2004), la ausencia o negación del diálogo son imprescindibles dispositivos de análisis cuando nos referimos al tema de la violencia. En el mismo sentido, Maturana, (1997) nos dice que la violencia se presenta como un modo de resolución de conflictos basado en el uso de la fuerza o de la coerción, que establece una relación social innegociable, y por lo tanto, opuesta al diálogo. De esta manera, la negación del otro como legítimo otro, imposibilita toda opción de apertura al diálogo, presentándose como una forma de violencia. Marilena Chauí, en 1999, define violencia como:

Todo lo que se vale de la fuerza para ir en contra de la naturaleza de un actor social, o sea, el acto de fuerza contra la espontaneidad, la voluntad y la libertad de alguien o de todo acto de trasgresión contra lo que la sociedad considera justo y un derecho (Chauí, 1999, citado en Abramovay e Pinheiro, 2003, p. 2).

La autora, en una búsqueda por dilucidar las diversas formas de expresión que podría llegar a adoptar la violencia, se refiere a ésta de dos maneras: como actos y como estados. En la primera, Chauí (1999, citada en Abramovay e Pinheiro, 2003) se refiere a los actos concretos de agresión, destrucción y transgresión de las reglas; mientras que la segunda daría cuenta de un ocultamiento de la violencia a través de una situación o circunstancia social que oprime.

Charlot y Debarbieux (Charlot, 1997; Debarbieux; 1996 citados en Abramovay, 2004) en un afán por ampliar las formas de comprensión sobre la violencia escolar, hacen alusión a los conceptos de: violencia física, incivildades, y violencia simbólica; situándolos en un grado ascendente de abstracción.

Con violencia física, los autores hacen referencia a “(...) heridas, golpes, robos, crímenes, vandalismo, droga, tráfico y violencia sexual (...)” (p.1); mientras que el concepto de incivildad se caracteriza principalmente por lo que ellos denominan “microviolencias”, compuestas por “humillaciones y faltas de respeto” (p. 2). Al destacar la relevancia del término violencia simbólica, los autores enfatizan una forma de violencia centrada en las relaciones de poder y las estructuras sociales, basándose en los planteamientos teóricos de Pierre Bourdieu, los que detallaremos más adelante.

Charlot y Debarbieux (Charlot, 1997; Debarbieux; 1996 citados en Abramovay, 2004) acuñan el concepto de incivildad en una búsqueda por denunciar la invisibilización de ciertas prácticas sociales y sus efectos en las escuelas, las que raramente son penalizadas, siendo tratadas como delitos secundarios o comportamientos naturales, típicos de determinadas fases o edades. Las incivildades, para los autores, consisten en pequeñas delincuencias, agresividades e insensibilidades en relación a los derechos del otro.

Estas prácticas sociales, para los autores, generan un sentimiento de inseguridad en los estudiantes, llegando incluso a socavar su autoestima. Las víctimas de incivildades se sienten desprotegidas, estimulando la falta de confianza en las instituciones, que puede

llevarlas a desertar de los espacios colectivos como la escuela. Para esta autora, las incivildades pueden ser también la puerta de entrada para formas más duras de violencia.

4.1.7. Violencia escolar como discriminación

Así como los autores anteriormente mencionados, ponen énfasis en las prácticas sociales entre estudiantes cuando se refieren al fenómeno de la violencia escolar, Magendzo (1996) incorpora una mirada institucional a través del concepto de discriminación. Según el autor, la discriminación que ejercen individuos al interior de las instituciones educativas conlleva efectos muy dolorosos e impactantes, sin embargo, no poseen la amplitud y el efecto de prolongación en el tiempo que poseen las discriminaciones institucionales.

Magendzo (1996) identifica distintos ámbitos en que la discriminación opera en el sistema educacional:

Derecho a la Educación: En relación a un sistema educacional que margine a algún sector de la población de edad escolar del derecho a la educación.

Segregación Escolar: La segregación es considerada discriminatoria cuando se crean escuelas diferentes con el fin de separar a estudiantes argumentándose que es no deseable social y educacionalmente que estos grupos se eduquen en una escuela única.

Currículum: Según este autor, poco espacio se le ha otorgado en el currículum al saber cotidiano, al saber popular, aduciendo que “(...) son saberes primarios, primitivos, fragmentos dispersos, etc., sin el rigor de la lógica científica que sentó el orden y las diferencias de la cultura erudita (...)” (Magendzo, 1996, p.11).

Profesores: En estudios anteriores revisados por el autor, muchos docentes, frente al fenómeno de la discriminación, asumirían una actitud de administradores de justicia actuando como juez, escuchando brevemente a las partes, decidiendo cuál de ellas es culpable y asegurándose que haya disculpas y sanciones. Los estudiantes, en estos casos, estarían acostumbrados a esa ceremonia de pedir disculpas o a que los profesores impongan una pena y los estudiantes las acepten. Otros ejemplos de este ámbito de discriminación

para el autor, son las bajas expectativas académicas que se espera de estudiantes pertenecientes a sectores tradicionalmente discriminados; como también la homogenización de los métodos de enseñanza impartidos.

Estudiantes: El autor, hace referencia al término de matonaje – posteriormente denominado bullying- para referirse a una dinámica en la que se ejerce violencia física o mental, hostigamiento y marginación contra alguno o algunas personas. El matonaje existiría cuando un grupo de estudiantes con mayor poder lo ejerce contra una persona.

Infraestructura física y material: Se refiere puntualmente a la inequidad en la estructura física de los establecimientos educacionales.

Disciplina escolar: “Las escuelas pasan más tiempo controlando y sancionando a los que se desvían de la norma que tratando de dialogar y comprender el por qué los estudiantes elaboran diferentes y variados mecanismos para afirmar sus identidades” (Magendzo, 1996, p. 16), perpetuando la lógica de la homogenización. Para Camacho, (2001), la garantía de mantención de la disciplina en las escuelas siempre exige una presencia de relaciones de dominación y subordinación. Sin embargo, para el autor, al pensar sobre la indisciplina, siempre hay que recordar su lado positivo. Muchas veces, ella se torna un instrumento de oposición frente a la dominación, a la sumisión, a las injusticias, a las desigualdades y a las discriminaciones en busca de identidad y de los derechos (Apple, 1989, Camacho, 1990 citados en Camacho, 2001).

4.1.8. Violencia escolar y la pedagogía crítica

Paulo Freire, pedagogo brasileño, es un referente en Latinoamérica cuando hablamos de pedagogía crítica y de educación popular. Es de los autores de pedagogía, contextualizados en nuestra historia, que más aporta para diversos temas como en este caso, para violencia. En el caso puntual, para el autor, violencia es equivalente a opresión. Esta relación es la que presentaremos a continuación.

Para Freire (2005), la educación como práctica de libertad postula necesariamente una pedagogía del oprimido. De allí que toda relación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B; o A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda sería, en sí misma, violenta. Se trataría de una violencia que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más.

Siguiendo estos planteamientos, una vez establecida la relación opresora, estaría instalada la violencia: “De ahí que ésta, en la historia, jamás haya sido iniciada por los oprimidos (...) Son los que oprimen, quienes instauran la violencia (...)” (Freire, 2005, p. 48). Sin embargo, para los opresores, “(...) en la hipocresía de su falsa “generosidad”, (...) son siempre los oprimidos, los que desaman (...) Son siempre aquellos los violentos, los bárbaros, los malvados, cuando reaccionan contra la violencia de los opresores” (Freire, 2005, p. 49).

Para el autor, una vez instaurada la situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella (opresores y oprimidos). Es así como los oprimidos poseerían ciertas características forjadas en esta relación de opresión. Una de ellas es que no alcanzarían a ver claramente el orden que sirve a los opresores, que en cierto modo vive en ellos. Esto, debido a que existiría, en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, una atracción irresistible por el opresor y sus patrones de vida (Freire, 2005).

Otra característica, sería la auto desvalorización, donde: “De tanto oír de sí mismos que son incapaces (...) terminan por convencerse de su “incapacidad”” (p. 57).

Según Freire (2005), los dominadores pretenderían aparecer como salvadores de los hombres a quienes deshumaniza, sin embargo, en el fondo, este “mesianismo” no conseguiría esconder sus intenciones: “(...) lo que desearían realmente sería salvarse a sí mismos” (p.186). Es la salvación de sus riquezas, poder y estilo de vida, con los que aplastarían a los demás; ya que en la medida en que oprimen, no podrían estar con los oprimidos, porque sería propio de la opresión estar contra ellos.

Siguiendo estos planteamientos, toda acción social que se pretenda desplegar en el ámbito de la educación, tendría un carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el nombre de asistidos o marginados, derivando en prácticas asistencialistas sobre ellos. En este caso, los oprimidos serían representados por los opresores, como “(...) la patología de las sociedades sanas” (Freire, 2005, p. 75). A través de estas acciones sociales que aparecen en las escuelas, lo que pretenden los opresores “(...) es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (Freire, 2005, p. 75), a fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación. Para los opresores, la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser *seres fuera de* y asumir la de *seres dentro de*.

Sin embargo, según Freire (2005) los llamados marginados, jamás estuvieron *fuera de*, siempre estuvieron *dentro de* la estructura que los transforma en seres para otro. Su solución no estaría en integrarse a esta estructura que los oprime, sino en transformarla para que puedan ser seres para sí. Es en relación a esto, que el autor sostiene que: “Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento” (Freire, 2005, p. 94).

Interesante resulta, entonces, la dinámica que posibilita que tanto opresor como oprimido, se liberen en esta lucha:

(...) es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde aparece el gesto de amor (...) Los opresores violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión (Freire, 2005, p. 50).

Para el autor, en la medida en que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen; dividir las y mantenerlas divididas, son condiciones indispensables para la continuidad de su poder. Lo que interesaría al poder opresor, entonces, sería el máximo debilitamiento de los oprimidos, procediendo para ello a aislarlos, creando y profundizando divisiones a través de una gama variada de métodos y procedimientos. En este contexto, los opresores, defenderían la armonía de clase como si fuesen conglomerados fortuitos de individuos, sin embargo, la única armonía viable y comprobada, es la de los opresores entre sí. Éstos, se unificarían frente a una amenaza a su clase en cuanto tal.

Los opresores, para Freire (2005), “(...) no pueden darse el lujo de aceptar la unificación de las masas populares, la cual significaría, indiscutiblemente, una amenaza seria para su hegemonía.” (p. 180)

4.1.9. Violencia y Control Social: El debilitamiento del Orden Social de la modernidad

Para Alberto Riella (1999), la violencia actual ha renovado profundamente sus significados surgiendo un nuevo tipo de violencia: la violencia difusa. Ésta sería un indicador del agotamiento de las formas de control social de dominación instaladas a partir de la sociedad industrial.

Tavares dos Santo (1995, citado en Riella, 1999), desde una perspectiva inspirada en Foucault, busca elaborar una definición sociológica de esta nueva violencia difusa. Para el autor, las diferentes formas de violencia deberían comprenderse como actos de exceso de poder que constituye una relación social innegociable, donde la violencia sería un exceso de poder.

La pregunta que se hace Riella (1999), al respecto, es por qué surgen los excesos de poder. Para una primera aproximación en el intento de dar una respuesta a esta interrogante, el autor recurre a las conceptualizaciones de Giddens sobre la violencia. Para Giddens (1996, citado en Riella, 1999), no es el aumento de la fuerza y la violencia lo que hace que el Estado se asegure el monopolio de la fuerza y del poder soberano, sino el desarrollo de mecanismos de vigilancia y de control. De esto se podría derivar que el uso de la fuerza estaría siempre asociado a un déficit en materia de control y esto ocurre con todos los sistemas de poder. La dominación se transforma en un exceso de poder cuando comienza a perder su capacidad de persuasión y la violencia sería una reacción a esta situación.

Por lo tanto, un orden social se debilita cuando se debilitan sus formas de control social. Con base en Pegoraro (1994, citado en Riella, 1999), el autor desarrolla el concepto de control social, definiéndolo de la siguiente forma: “Una estrategia tendiente a naturalizar y normalizar un determinado orden social constitutivo por las fuerzas sociales dominantes” (p. 11).

De esta manera, para Riella, (1999) la violencia contemporánea siempre refiere a algún problema de eficacia del sistema de control social, el cual no estaría permitiendo que el poder implícito en la violencia se exprese como dominación legítima. Estos problemas son explicados por el autor, planteando que estamos en un momento histórico donde aún no se han naturalizado las nuevas diferencias sociales derivando en respuestas violentas, tanto de los que realizan excesos de poder para naturalizarlas como de aquellos que responden por no hallarlas legítimas.

Una evidencia más del agotamiento del orden social, para Riella, (1999) es la creciente manifestación de la violencia en la escuela y en el resto de los espacios educativos. La escuela, para el autor, ha sido tradicionalmente la institución central de normalización de los sectores sociales y ha jugado un papel preponderante en la legitimación de los valores sociales que permiten la naturalización de la dominación, sin embargo, hoy se encontraría en crisis.

Riella, (1999) sostiene que la función de integración de la escuela, se encuentra fuertemente cuestionada por un entorno social cada vez más desintegrado. Las expresiones de violencia serían uno de los modos en que toma forma esta crisis en el sistema de educación. Esta violencia expresaría así la dificultad del actual modelo de dominación para reproducirse y legitimarse en el sistema escolar actual.

Sin embargo, para el autor, hoy en día pareciera ser cada vez más problemático fundamentar la igualdad de oportunidades, las posibilidades de ascenso social y la necesidad de educación, ya que estas representaciones del mundo estarían siendo socavadas por las transformaciones que ha sufrido la sociedad en el último tiempo: “Los crecientes actos de violencia que se producen en la escuela, considerada hasta hoy como el “reino del orden y la normalidad” son por encima de todo un fuerte cuestionamiento simbólico a la capacidad de integración del actual orden social” (Riella, 1999, p. 13). Esto es lo que para el autor estaría en juego en la actualidad.

Las clases dominantes, en respuesta a esta situación, habrían aumentado la cantidad y sofisticación de la represión, lo que para el autor, estaría legitimando el uso de la fuerza y la violencia como única forma de resolver los problemas en la sociedad, acentuando en especial la violencia “contra los grupos sociales excluidos, a efectos de aumentar la “protección” de los incluidos” (Riella, 1999, p. 13)

Para Riella, (1999), resulta esencial no olvidar que:

(...) cuando hablamos de violencia en las sociedades contemporáneas, esta discusión expresa un momento de profundos conflictos sociales, cuya resolución puede derivar en un aumento del diálogo para negociar las diferencias sociales, o en la creación de un orden post democrático donde las diferencias sociales se tomarán como dadas haciendo desaparecer la necesidad de reforma social” (Riella, 1999, p. 14).

4.1.10. Vigilar y Castigar: del cómo opera la represión.

El filósofo francés Michel Foucault, relaciona en su libro “Vigilar y Castigar”, los métodos disciplinares carcelarios con aquéllos que se imparten en las escuelas. Para el autor:

Lo carcelario naturaliza el poder legal de castigar, como legaliza el poder técnico de disciplinar. Al homogeneizarlos así, borrando lo que pueda haber de violento en el uno, y de arbitrario en el otro, atenuando los efectos de rebelión que ambos pueden suscitar (...), lo carcelario permite efectuar esta gran economía del poder” (Foucault, 2002, p. 310).

Debido a lo anterior, es que la lógica carcelaria funcionaría al momento de comprender algunas prácticas escolares.

Foucault (2002) comprende las disciplinas como los “(...) métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad (...)” (Foucault, 2002, p. 141). La disciplina procedería a la distribución de los individuos en el espacio, para lo que emplea varias técnicas (Foucault, 2002):

La clausura: la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Lugar protegido de la monotonía disciplinaria. “Ejemplos: colegios con el modelo de "convento", cuarteles, talleres manufactureros” (Foucault, 2002, p. 145)

La localización elemental o división en zonas, espacios: “A cada individuo su lugar (...) Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa; táctica de anti deserción, de anti vagabundeo y de anti aglomeración” (Foucault, 2002 p. 147). Se trataría de saber dónde y cómo encontrar a los

individuos, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades.

Los emplazamientos funcionales: “Se fijan unos lugares determinados para responder no sólo la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas sino también de crear un espacio útil” (Foucault, 2002 p. 147)

El rango: Se trataría del lugar que se ocupa en una clasificación. “Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (Foucault, 2002 p. 149)

Foucault, (2002) habla de los “medios del buen encauzamiento”, mecanismo común en los espacios disciplinarios. El autor, señala que: “El poder disciplinario (...) tiene como función principal "enderezar conductas”” (Foucault, 2002 p. 175). Para Foucault (2002), este poder, llevaría sus procedimientos de descomposición hasta las singularidades, encauzando las “(...) multitudes móviles, confusas, inútiles de cuerpos y de fuerzas en una multiplicidad de elementos individuales” (Foucault, 2002 p. 175). La disciplina, como mecanismo, fabricaría individuos como objetos y como instrumentos de su ejercicio. De esta manera, “El éxito del poder disciplinario se debe al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen” (Foucault, 2002 p. 175).

En este mismo sentido, Foucault (2002) habla de la “vigilancia jerárquica”, donde “El ejercicio de la disciplina supone (...) un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen visibles aquellos sobre quienes se aplican. Miradas que se controlan unas a otras” (Foucault, 2002 p. 175). De esta manera, el aparato disciplinario perfecto permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente: “(...) ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas” (Foucault, 2002 p. 178).

Para el autor, esta vigilancia, necesitaría descomponer sus instancias para aumentar su función productora a modo de especificar la vigilancia y hacerla funcional. Foucault (2002) plantea que éste es el problema de los grandes talleres y fábricas, donde se organiza un nuevo tipo de vigilancia. Se trataría de un control intenso, a lo largo de todo el proceso de trabajo. Este control no recaería solamente sobre la producción, sino que tomaría en cuenta la actividad de los hombres, ya que se efectuaría por empleados, vigilantes y contralores. Para el autor,

(...) a medida que aumentan el número de obreros y la división del trabajo, las tareas de control se hacen más necesarias y más difíciles. Vigilar pasa a ser entonces una función definida, pero que debe formar parte integrante del proceso de producción (...) Se hace indispensable un personal especializado, constantemente presente y distintos de los obreros” (Foucault, 2002 p. 179).

Foucault (2002) plantea que este tipo de vigilancia que sería tan común en ciertas fábricas, se encuentra presente en la organización de la enseñanza elemental. Se daría una institución donde estarían integrados en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por la actividad pedagógica, y una observación recíproca y jerarquizada. En el corazón de la práctica de enseñanza, habría una relación de vigilancia como mecanismo inherente. Es así como “Se organiza también como poder múltiple, automático y anónimo (...) su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente” (Foucault, 2002 p. 182), dando cuenta de “(...) vigilantes perpetuamente vigilados” (Foucault, 2002 p. 182), funcionando como una maquinaria.

Dentro de los mecanismos de la vigilancia, Foucault (2002) nos habla de la “sanción normalizadora”, refiriéndose a lo siguiente:

En el centro de todo sistema disciplinario funcionaría un pequeño mecanismo penal. Las disciplinas establecerían una "infra-penalidad"; conectando un espacio que las leyes habrían dejado vacío al reprimir conductas que su relativa indiferencia hacía sustraerse a los grandes sistemas de castigo.

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta (...) que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante (Foucault, 2002, p. 183).

El autor, con la palabra castigo hace referencia a "(...) todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión:... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto" (Foucault, 2002 p. 183).

Lo que competiría a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleje de ella, las desviaciones: la "falta" del alumno sería una ineptitud para cumplir sus tareas (Foucault, 2002).

Para Foucault (2002), el castigo disciplinario tendría por función ser correctivo, reduciendo las desviaciones. El efecto correctivo esperado pasaría accesoriamente por la expiación y el arrepentimiento; obtenido directamente por el mecanismo de un encauzamiento de la conducta, dando privilegio a la ejercitación como castigo.

El castigo disciplinario sería un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción, con las siguientes características (Foucault, 2002): la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal; se tiene una distribución entre polo positivo y polo negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. Una contabilidad penal permitiría obtener el balance punitivo de cada cual. “La distribución según los rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, competencias y aptitudes; pero también castigar y recompensar” (Foucault, 2002, p. 186).

La penalidad perfecta sería aquella que controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye; es decir, normaliza. De esta manera, el poder de normalización obligaría a la homogeneidad; pero individualizaría al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras (Foucault, 2002).

Una forma de combinación de las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza, para Foucault (2002) es el examen. Se trata de “(...) una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (p. 189). En todos los dispositivos de disciplina el examen estaría altamente ritualizado, manifestando el sometimiento de aquellos que están sometidos. Así, la escuela pasaría a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se trataría de una comparación perpetua que permite medir y sancionar; a la vez que crearía un constante intercambio de saberes entre el maestro y el discípulo (Foucault, 2002).

El examen “(...) invertiría la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder” (Foucault, 2002, 192). Foucault (2002) plantea que tradicionalmente, el poder es lo que se ve, y aquellos sobre quienes se ejerce “(...) pueden mantenerse en la sombra (...)” (p. 192). En cuanto al poder disciplinario, “(...) se ejerce haciéndose invisible, en cambio impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio. En la disciplina, son los

sometidos los que tienen que ser vistos (...)” (p. 192) para garantizar el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que para Foucault (2002) mantendría en su sometimiento al individuo disciplinario:

Y el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación. En el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta en cuanto a lo esencial su poderío acondicionando objetos. El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación (Foucault, 2002, p. 192).

El examen haría de cada individuo un “caso”: “(...) un caso que constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder” (Foucault, 2002, p. 196). El caso es “(...) el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc.” (Foucault, 2002, p. 196)

La posición central que ocupa la prisión no estaría sola, sino ligada a toda una serie de otros dispositivos “carcelarios”, que son en apariencia muy distintos, “(...) ya que están destinados a aliviar, a curar, a socorrer, pero que tienden todos como ella, a ejercer un poder de normalización” (Foucault, 2002, p. 314). Estos dispositivos se aplicarían no sobre las transgresiones respecto de una ley central, sino en torno a una verdadera multiplicidad de ilegalismos con su diversidad de índole y de origen. “Ya no es la falta, tampoco es ya el atentado al interés común, es la desviación y la anomalía; esto es lo que obsesiona a la escuela, al tribunal, al asilo o a la prisión” (Foucault, 2002, p. 306).

4.1.11. Modelo Reproductivo Cultural

La violencia simbólica, base esta tesis, es parte de lo que algunos autores denominan “reproducción cultural”, entonces, debemos explicar brevemente a qué nos referimos cuando hablamos de reproducción y en términos culturales.

Para Giroux (1983), es central en estas teorías un esfuerzo sostenido para desarrollar una sociología de la escolarización que vincule cultura, clase y dominación. En este modelo, el rol mediador de la cultura es priorizado por sobre el estudio de las ideas relacionadas como son el origen y las consecuencias de la desigualdad económica. El trabajo de Pierre Bourdieu y sus colegas en Francia representa la perspectiva más importante en el modelo reproductivo cultural.

Este autor sostiene que la cultura transmitida por la escuela está relacionada con las diversas culturas que constituyen la sociedad, todo lo cual participa en la conformación de la cultura de las clases gobernantes, en la que simultáneamente se ven desconfirmadas las culturas de otros grupos sociales. Lo anterior se hace más comprensible a través del análisis del concepto de capital cultural, habitus, campos de producción cultural y violencia simbólica que abordaremos con mayor profundidad más adelante (Giroux, 1983).

4.1.12. La teoría de la Violencia Simbólica

Siguiendo las ideas de López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy (2011) la escuela debe ser un espacio en donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas. Es en relación a esta definición, que surgen diferentes interrogantes acerca del verdadero papel que la Escuela está ejerciendo en nuestra sociedad actual y a partir de estas interrogantes se evidencian alarmantes cifras, obtenidas en diferentes investigaciones, en donde se refleja que un 87% de los estudiantes y el 92% de los docentes se comentaba que existía agresión en la convivencia escolar de sus establecimientos (Idea, 2005, citado en López y otros, 2011). En relación con la violencia escolar, y continuando con los autores, la violencia escolar es síntoma de las inequidades de la globalización, emergiendo, entonces, la relación entre escuela y sociedad en el análisis de la violencia en la escuela.

En relación con la violencia en general es importante destacar que ésta no siempre se presenta de la misma forma, ya que para López y otros (2001), la violencia siempre estará situada en un determinado contexto, involucrando formas de agresión directa, indirecta y simbólica, intra e inter- estamentos, de manera a veces más explícitas que otras.

La violencia simbólica en sus diversas formas contribuye a la reproducción y transformación de las estructuras de dominación. El poder de la violencia simbólica reside en la capacidad para inculcar e imponer significaciones, imponiéndolas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que constituyen su fundamento. En este sentido, la violencia simbólica transmuta relaciones de fuerza en relaciones de sentido (Bourdieu, citado en Téllez, 2002, p. 120).

Es a partir de allí entonces, que es posible concluir que la violencia simbólica actuaría como una forma de violencia que pone en el centro de la discusión a las relaciones de

poder, las cuales se ven expresadas en las estructuras sociales (López y otros, 2011). En este sentido, para Bourdieu (citado en Calderone, 2004):

La violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. (...) En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello de los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina (p. 5)

En torno a lo pedagógico, Bourdieu (citado en Téllez, 2002) plantea que “la violencia simbólica es inherente a todo trabajo pedagógico” (p. 121) ya que para este autor, toda forma de acción pedagógica, de alguna manera seleccionaría y buscaría inculcar “significaciones culturales de una pretendida validez universal, cuando en efecto no son más que la expresión de intereses de segmentos o sectores sociales” (p. 121).

Por otra parte, y complementando lo anterior, hay autores que plantean que el discurso es acción y es capaz de construir procesos de violencia simbólica, toda vez que los hablantes producen ciertos sentidos que no construyen visiones de mundo y utilizan recursos lingüísticos tendientes a legitimizar las ordenes de mundo de los grupos de poder y privilegio, bajo la complicidad del discurso dominante (Gorski, 2011, citado en López y otros, 2011).

Para Bourdieu (citado en Téllez, 2002), la función propia de la Escuela es la inculcación y apropiación del arbitrario cultural de clase o grupos sociales determinados en formas de conductas, saberes y disposiciones durables (habitus). Así, la escuela estaría contribuyendo a la reproducción de las estructuras sociales, al asegurar la transmisión hereditaria del capital cultural. De allí que sean los niños mejor dotados en esquemas de percepción, apreciación, disposiciones y acciones (habitus) aprendidos en el proceso de socialización familiar, quienes tengan un mayor acceso y posibilidades de éxito en el

campo de las actividades escolares. Es por ello que Bourdieu (citado en Téllez, 2002) manifiesta que la Escuela, basa su trabajo en el ejercicio de poder simbólico, y por lo tanto, en el poder de violencia simbólica que juega un papel central en la legitimación de las relaciones sociales.

Bourdieu y Passerón (2002), parten del supuesto que la realidad individual y social es a la vez objetiva y subjetiva. La actividad humana y las complejas formas de organización social serían el resultado de una dialéctica que el autor, al mostrar el origen de los dos conceptos centrales de su teoría (habitus y campo), presenta como:

1. El momento de la interiorización de la exterioridad: Habitus o la historia hecha cuerpo.
2. Exteriorización de la interioridad: Campus o la historia hecha cosas.

“(…) la realidad y la historia de los agentes sociales es el resultado del encuentro entre las estructuras internas y las externas, esto es, entre dos estados de la historia: la historia incorporada en forma de disposiciones durables (habitus), y la historia objetivada en las cosas y en las instituciones (campos sociales). Dicho de otra manera, existe un intercambio dialéctico y permanente entre los individuos y la sociedad, que permite la interiorización de la exterioridad, y la exteriorización de la interioridad” (Téllez, 2002, p. 46).

Al conceptualizar habitus, Téllez (2002) lo entiende como:

“(…) un sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles, que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los agentes sociales de una cierta manera, generalmente escapando a la conciencia y a la voluntad. El habitus, es el producto de una gigantesca e incesante

empresa de aprendizaje, inculcación, apropiación y control, el cual hace parte de todas las instituciones y campos sociales” (Téllez, 2002, p.61).

Se trataría de una estructura interna en continuo proceso de reestructuración, creación y adaptación a situaciones nuevas, pues el habitus “(...) tiene la capacidad de “generación infinita” de prácticas, cuyo límite sólo radica en las condiciones sociales de producción (...)” (Téllez, 2002, p.60)

En cierta forma, los diversos habitus individuales serían variantes de un habitus colectivo, lo cual podría explicar, en parte, la armonía y similitud de comportamientos de los individuos que pertenecen a una misma categoría social. Los acuerdos y desacuerdos, las empatías y antipatías, amistades y enemistades, el amor o el odio y las elecciones afectivas, corresponderían al habitus de clase. Para Bourdieu y Passerón (2002) esto sucedería porque la relación con los otros suele ser una comunicación entre habitus, que se da de manera espontánea y práctica, más que como relaciones racionalmente definidas.

Otro concepto necesariamente complementario a la noción de habitus es el de campo de producción cultural, “Los campos son espacios sociales dinámicos y estructurados, conformados por puestos jerarquizados y reglas de juegos propias; es decir, en calidad de sistemas integrales de posiciones, donde los agentes sociales se relacionan de manera permanente y dinámica” (Téllez, 2002, p.65).

Cada campo de producción cultural produciría una especie concreta de capital, susceptible a ser traducida en capital económico que, al adicionarse a otros capitales, constituye lo que Bourdieu y Passerón (2002) denominan capital simbólico. Así, los agentes sociales invertirían en los campos sociales con miras a acrecentar los recursos comprometidos y a multiplicar la totalidad de especies de capital, es decir, su capital simbólico. Quienes concentran o monopolizan el capital específico de cada campo, lo que constituye el fundamento de su poder y autoridad, adoptarían estrategias de conservación del orden establecido. Por el contrario, quienes carecen de capital debido a su ingreso tardío

o a su posición relativamente dominada en un campo, tenderían a desarrollar estrategias de subversión de la estructura y de las reglas del juego.

Bourdieu y Passerón (2002) construye cuatro categorías de estos bienes y recursos:

- Capital económico: incluye los bienes de naturaleza económica, entre los cuales el dinero ocupa el lugar preponderante.
- Capital cultural: Se puede asociar con la forma específica (sistemas y códigos) que adopta la cultura. Puede presentarse de diversas formas: desde la interiorización del trabajo pedagógico de inculcación y asimilación de un orden específico a lo largo del tiempo; bajo la forma de bienes culturales (pinturas, libros, instrumentos, máquinas, etc.) que se usan y consumen; y finalmente, en estado institucionalizado, cuya forma particular se traduce en títulos escolares que ayudan a la conversión de capital cultural en capital económico.
- Capital social: Son los recursos y posibilidades actuales ligados a la posesión de una red durable de relaciones sociales, expresadas por medio de pertenencia a grupos, integrados por agentes que, además de poseer propiedades comunes, se relacionan por medio de lazos permanentes, los cuales posibilitan el intercambio de “favores y servicios”.
- Capital simbólico: es la acumulación de todas las especies de capital posibles, que generan crédito y autoridad en los agentes que la poseen. La fuerza del capital simbólico reside en la significación que toman los atributos de los agentes por medio de un trabajo permanente de legitimación que se funda en la transformación de las diferencias de hecho (propiedades en sí), en diferencias de valor (representaciones).

Desde esta lógica “(...) el trabajo social de adhesión al orden establecido, se ejerce con la complicidad de los agentes que padecen violencia simbólica de dicho orden; violencia “suave” y eficaz, que hace que los dominados plieguen sus intereses, pensamientos y sentimientos a favor de los dominantes” (Téllez, 2002, p. 78).

Sin embargo, el trabajo ideológico no es una mentira ni un montaje: el dominante también cree en las verdades que fundamentan su dominación y que se expresan en construcciones ideológicas y simbólicas, tales como las religiones, los sistemas filosóficos y morales, las instituciones jurídicas y el derecho. Por esto los actos de dominación presentan una doble dinámica: son actos de reconocimiento en la medida que logran la aceptación de la legitimidad y del sentido impuestos por las relaciones de dominación, y son actos de desconocimiento, puesto que suponen la ignorancia del carácter arbitrario que los hace posibles (Téllez, 2002, p. 78).

Para lograr estos efectos, “(...) se requiere de un trabajo ideológico, basado en acciones pedagógicas múltiples, difusas e institucionales, capaces de sustituir la violencia física y psicológica (no tolerable socialmente) en violencia simbólica, inherente a todo proceso de socialización – trabajo pedagógico-“ (Téllez, 2002, p.89).

Bourdieu y Passerón (2002) manifiestan que la Escuela, basa su trabajo en el ejercicio de poder simbólico, y por lo tanto, en el poder de violencia simbólica que juega un papel central en la legitimación de las relaciones sociales.

Para Bourdieu y Passerón (2002) lo más frecuente en el trabajo pedagógico, como trabajo de inculcación y legitimación de un orden sociocultural, se realiza sin necesidad de recurrir a la represión externa o a la coacción física. Las instancias educativas y de socialización realizarían un trabajo prolongado, a través del cual los agentes adquieren saberes y disposiciones, indispensables para una inserción social que aparece como la correcta; es decir, para realizar las prácticas sociales adecuadas al orden establecido.

De esta manera, la efectividad y productividad del trabajo pedagógico se podría evaluar por los siguientes factores: el grado de duración del habitus inculcado; la medida en que el habitus es transferible de una situación a otra; y por la exhaustividad del habitus, es decir, por su capacidad para engendrar prácticas sociales que corresponden al orden cultural inculcado (Bourdieu y Passerón, 2002).

Sin embargo, para Bourdieu y Passerón (2002) el trabajo pedagógico no remite exclusivamente a aquél que ocurre en las escuelas. La acción pedagógica primaria, entendida como el resultado de la educación familiar, ejercería los efectos más durables. En ella estaría el origen del habitus de clase, por lo que los niños llegarían a la escuela:

(...) equipados de estructuras lógicas de pensamiento, de habitus y modelos implícitos que implican un cierto ethos o sistema de valoraciones y normas y, finalmente, de expectativas que, de una u otra forma, inciden en los resultados de la actividad escolar (Téllez, 2002, p.109).

4.1.13. Algunos cuestionamientos a la teoría de violencia simbólica

A pesar de los grandes aportes de la teoría de la Violencia Simbólica, Giroux, (1983) cuestiona el hecho de que el pensamiento reflexivo y el agenciamiento histórico sean relegados a un detalle menos teórico en Bourdieu. Además, le critica a esta teoría que “(...) sugiere falsamente que las formas culturales de la clase trabajadora y sus conocimientos son homogéneos y un pálido reflejo del capital cultural dominante (...)” (p. 13), lo que es posible visualizar con mayor fuerza cuando Bourdieu acuña el concepto de habitus de clase. La producción cultural de la clase trabajadora y relación con la reproducción cultural a través de la compleja dinámica de la resistencia no serían reconocidos por Bourdieu (Giroux, 1983).

El análisis de Bourdieu y Passerón (2002) sobre la escuela, también es analizado críticamente por Giroux, (1983), quien plantea que las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante; ellas son activos agentes en su construcción también, por lo que su función, sobrepasa la simple reproducción de las estructuras sociales asegurando la transmisión del capital cultural.

El autor, por otro lado, señala que Bourdieu y Passerón (2002) olvidan que ideologías impuestas a los estudiantes, ocasionalmente son vistas como contrarias a sus propios intereses, resistiéndose a ellas abiertamente, por lo que para tener éxito, las escuelas deberían reprimir la producción de ideologías contrarias. Esta idea, cobra fuerza cuando Bourdieu señala que al interior de los campos, se podrían cuestionar las jerarquías, pero no el sistema como tal, de manera que Giroux (1983) finalmente plantea que los estudiantes poseen la capacidad de cuestionar el sistema en su totalidad. En esto se basa Giroux, (1983) para señalar que “el análisis de Bourdieu desarrolla poca fe en las clases y los grupos subordinados y poca esperanza en su habilidad o voluntad de reconstruir las condiciones bajo las cuales ellos viven, trabajan y aprenden” (p.15).

4.2. Prácticas Pedagógicas

La educación formal supone un proceso que requiere de compromisos mutuos entre educando y los educadores, otorgando un rol esencial al docente puesto que:

El papel del maestro es triple: buscar motivos adecuados, aprovechar los efectos derivados de la motivación para reforzar el aprendizaje, desarrollar la cooperación y fomentar la iniciativa. El maestro ha de saber que motivar no es hacer entretenida y sencilla la labor escolar; esto es demagogia. Motivar es una de las secuencias de toda buena programación escolar, superior al uso de la metodología y las técnicas; motivar es tener en cuenta los intereses de los educandos, aunque no se consienta siempre en ellos; motivar es definir bien los objetivos escolares, porque el objetivo definido genera más trabajo y menos fatiga (Fermoso, 1990, p. 6)

En la actualidad la educación es un tema contingente, puesto que se hace necesario que las prácticas pedagógicas progresen acorde con las necesidades actuales que exige la sociedad y la cultura en la que se está inmerso. Es por ello que se hace necesario definir el significado de la práctica pedagógica. En el marco de esta tesis, se entenderá por práctica pedagógica “el quehacer diario de los docentes que les permite establecer relaciones cada vez más humanas y participativas; involucrando a todos los protagonistas del proceso institucional.” (Odreman, 1997, citado en Prieto, Zambrano, Cuenca y Prieto, 2006, p. 10). A su vez,

(...) las prácticas pedagógicas dependen de la adecuación del currículo en función de las características de los educandos, la institución escolar y el entorno socio natural, mediante la formulación de proyectos pedagógicos que generen en los actores del proceso educativo altos niveles de participación y compromiso social (Prieto y otros, 2006, p. 3)

En cuanto a las prácticas docentes, por lo general, éstas buscan innovar a modo de potenciar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Referente a esto, muchos docentes creen que las prácticas pedagógicas más efectivas son las innovadoras, es por ello que:

(...) se debe señalar que los mayores niveles de aprendizaje de los alumnos generan en el profesor la sensación de que las prácticas pedagógicas innovativas son efectivas, esto es interpretado como un símbolo de deseabilidad social, provocado por las nuevas tendencias educativas que señalan la centralidad que tiene el aprendizaje constructivo del alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Miranda, 2005, p. 14)

Esto se ve reflejado en el rol activo de los alumnos en su educación, un uso más amplio de recursos didácticos y planificaciones estructuradas (Miranda, 2005). Sin embargo, estas prácticas pueden estar dando cuenta de acciones pedagógicas de violencia simbólica, ya que la innovación no asegura que finalmente no se dé la inculcación de un arbitrario cultural de clase (Bourdieu, citado en Téllez, 2002). Entonces, para el estudio de la violencia simbólica, siempre será necesario, un estudio sistemático de las prácticas pedagógicas, y de las estrategias que las acompañan.

La preocupación por estudiar las prácticas pedagógicas cuando estamos frente al tema de la violencia simbólica, viene desde lo que desarrolla Téllez (2002). Para el autor, lo que se transmite en la relación de aprendizaje no sería sólo información. Para el aprendizaje, sería necesario el reconocimiento de la legitimidad de la emisión y de los emisores; es necesaria la autoridad pedagógica del emisor (profesor o maestro), que en cualquier circunstancia condiciona la recepción de la información convirtiéndola en formación. El contenido informativo del mensaje no se agota en el de la comunicación, pues generalmente la comunicación pedagógica se mantiene, aunque la información transmitida tienda a desaparecer.

Para Bourdieu (citado en Téllez, 2002), lo más frecuente en el trabajo pedagógico, como trabajo de inculcación y legitimación de un orden sociocultural, se realiza sin necesidad de recurrir a la represión externa o a la coacción física. Las instancias educativas y de socialización realizarían un trabajo prolongado, a través del cual los agentes adquieren saberes y disposiciones, indispensables para una inserción social que aparece como la correcta; es decir, para realizar las prácticas sociales adecuadas al orden establecido. De esta manera, se concluye con la efectividad y productividad del trabajo pedagógico, en términos de violencia simbólica

4.3. Profesores principiantes o noveles

El profesor novel es el profesor nuevo que egresa de las aulas universitarias o instituto pedagógico, de donde se formó durante cinco años o más, con todo lo necesario para ejercer la profesión, con esos métodos de enseñanza, técnicas educativas, psicología educativa etc., con una práctica pre-profesional como curso al término de los estudios. A este docente joven, *nuevo* en el inicio de su profesión debemos denominar como la etapa del profesor Novel (Vilca, 2005, citado en Eírin, García y Montero, 2009). Sin embargo los profesores que llevan más de un año en ejercicio, también son considerados noveles al someterse a algún cambio drástico, ya sea de currículo, de organización educacional e incluso el ingreso de las TIC'S al aula de clase (Eírin, García y Montero, 2009). En Chile, los permanentes cambios en términos de adecuaciones curriculares y de políticas educativas, nos hacen pensar que es posible seguir hablando entonces de profesor novel al primer año de ejercicio docente.

Según los estudios llevados a cabo por Álvarez (2008), estos profesores, a pesar de tener un primer shock al enfrentar su formación inicial versus la realidad educativa en la cual está inmerso, tienen un gran empuje, quieren cambiar y mejorar la realidad; superando la angustia e inseguridad inicial que principalmente se deben a la búsqueda de identidad docente. En general, los profesores noveles investigados por Álvarez (2008) tienen una formación muy sólida en cuanto a lo profesional y están muy dispuestos a cooperar y a aportar en el establecimiento; por otra parte, son estos quienes tienen mejor relación con los alumnos, conectan mucho más con ellos y por lo tanto, no tienen mayores dificultades para integrarse al centro educativo.

Siguiendo con los resultados de estudios de la autora, también se puede decir que son los profesores principiantes quienes tienen una mejor valoración de ellos mismos en cuanto a su capacidad de innovación, entusiasmo e interés por aprender y mejorar, en comparación con los profesores más antiguos (Álvarez, 2008).

No obstante, los profesores principiantes no reaccionan de igual forma a la inserción laboral en su primer año de ejercicio (Eírin, García y Montero, 2009), y es por ello que podemos distinguir tres tipos de profesores noveles. En primer lugar existen docentes que al ejercer su primer año de docencia, suelen acatar y someterse a todas las exigencias, tradiciones y reglamentos de la organización escolar en la que se insertan: “El profesor principiante acepta y apoya los requerimientos asociados a su nuevo rol, cumpliendo las nuevas demandas y requisitos emanados del deseable desempeño de su función” (Eírin, García y Montero, 2009, p. 4). En segundo lugar se encuentra aquel profesor que “(...) no se conforma ni limita su actuación a los requerimientos “esperados”, sino que tiene interés en probar nuevas estrategias didácticas o romper con comportamientos rutinizados e introducir innovaciones procedentes de su formación (...)” (Eírin, García y Montero, 2009, p. 4). Finalmente, es posible observar a profesores que realizan un ataque a los fundamentos de la organización en la que se insertan, tratando de cambiar y redefinir el rol de ésta (Eírin, García y Montero, 2009).

Cabe destacar que muchos docentes noveles, al iniciarse en su profesión suelen ser solitarios y retroalimentan sus prácticas a partir del ensayo y error. Esta práctica, a la cual los profesores principiantes recurren, los lleva a recordar sus años de estudiantes, sintiéndose así más identificados con el rol del estudiante y no el de docente (Eírin, García y Montero, 2009).

Todo esto hace que en los profesores que llevan poco tiempo y experiencia de práctica profesional, se puedan evidenciar formas de reproducción de la violencia simbólica, que sean especialmente interesantes de analizar, ya que ellos se encuentran en proceso de socialización de la docencia, así como sus estudiantes se encuentran en proceso de socialización escolar, lo que según Téllez (2002) propicia el contexto del ejercicio de la violencia simbólica.

El tema de los profesores principiantes constituye una preocupación central en las universidades que imparten la carrera de pedagogía. Nuestra propia casa de estudios,

actualmente posee un Convenio de Desempeño en Formación Inicial de Profesores, el cual es el marco para que la Universidad haya definido un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) para “aumentar la calidad del desempeño profesional en las aulas escolares de los profesores formados en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso” (http://convenios.ucv.cl/?page_id=712), apoyado por el Programa MECESUP a través del Fondo de Desarrollo Institucional 2012.

Nuestra Universidad se ha comprometido mediante la implementación del PMI, en establecer estrategias de apoyo y monitoreo para quienes están en sus primeros años de ejercicio profesional. En ese sentido, ya se ha avanzado en las siguientes acciones:

- Concurso de innovaciones en la enseñanza de profesores principiantes: La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y su Vicerrectoría Académica, tuvo el agrado de invitarlo a participar al “Concurso Innovaciones en la Enseñanza de Profesores Principiantes 2013”, el cual se encontró dirigido a los titulados de programas de formación de profesores que posean un máximo de 5 años de ejercicio profesional en el sistema escolar. El Concurso se enmarca en el Convenio de Desempeño en Formación Inicial de Profesores. El objetivo fue seleccionar y premiar experiencias de enseñanza innovadoras de los profesores principiantes, con impacto en los aprendizajes de los estudiantes. La exposición de las mejores experiencias se realizó en el Panel de Innovación de la “1ª Conferencia Internacional de Profesores Principiantes” de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a realizarse el 6 y el 7 de enero de 2014, en el Salón de Honor de nuestra Casa de Estudios Superiores. Los proyectos Ganadores fueron: “Educación y Ciencias Cognitivas: Bajada práctica en sistema de pre-universitario”. Waldo Carvalho, Profesor de Lenguaje y Comunicación PUCV. “Grupo de Estudio de Clases. INSUCO”. Sergio Morales, Profesor de Matemáticas PUCV. “El despliegue de la Memoria”. Daniela Soria, Profesora de Filosofía PUCV.

- Primera conferencia internacional de profesores principiantes: La 1ª Conferencia Internacional de Profesores Principiantes de la PUCV fue un espacio de encuentro para profesores que están en sus primeros años de ejercicio docente, donde se abordarán los principales desafíos para el desempeño profesional de calidad, mediante la presentación de resultados de investigaciones, un panel de innovaciones en la enseñanza y talleres de desarrollo profesional. Esta instancia estuvo dirigida a los profesores egresados de las 14 carreras de pedagogía de la PUCV y tiene como propósito promover la reflexión profesional sobre el propio desempeño en los establecimientos escolares. Con ello se espera enriquecer a nuestros profesionales en su capacidad de impactar positivamente en los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que estudian en los contextos de más vulnerabilidad. En este contexto, la 1ª Conferencia Internacional contó con variadas actividades: (1) Académicos nacionales presentarán los resultados de investigaciones relativas a los desafíos los profesores principiantes en sus primeros años de inserción laboral. (2) Expertos internacionales orientarán sobre cómo fortalecer el desarrollo profesional de los profesores principiantes en los establecimientos escolares. (3) Presentación de experiencias de innovación en la enseñanza: Concurso “Innovaciones en la Enseñanza de Profesores Principiantes 2013”. (4) Académicos nacionales e internacionales mostrarán herramientas de desarrollo profesional más eficaces, necesarias para impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes del sistema escolar. Esta Conferencia se realizó el 6 y el 7 de ENERO 2014, en el Salón de Honor de la Casa Central de la universidad, Avenida Brasil 2950, Valparaíso.

V.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

5.1. La Investigación Interpretativa

La presente investigación se basa en los sustentos teóricos de la Investigación Interpretativa, la cual es definida como una perspectiva que pretende investigar desde la propia interpretación del sujeto, tratando de buscar qué significan los acontecimientos para él y qué intenciones hay detrás de lo que se pretende estudiar; es decir, se focaliza en el ámbito de los significados (Prieto, 2001).

En este tipo de investigación el investigador no puede presentarse con pre concepciones a la realidad social, debido a que ésta “requiere ser estudiada en forma natural, sin recurrir a la técnica de control o medición artificial” (Prieto, 2001, p. 27). En estas investigaciones, el investigador aparece como un instrumento de medida, pues todos los datos son filtrados por él, comunicando a otros lo que él interpreta y lo que ha comprendido respecto de la experiencia en estudio (Prieto, 2001).

Por otro lado este paradigma es holístico, es decir, “(...) abarca al fenómeno en su conjunto. Esto implica que se deben tomar en cuenta todos los aspectos involucrados: las personas, sus relaciones, los contextos, significados, etc. (...)” (Prieto, 2001, p. 29).

5.2. Tipo de estudio: La etnografía

En cuanto al tipo de estudio se recurrió a la etnografía, la cual es definida como un tipo de investigación interpretativa que “(...) está referida a un estudio de campo asociado a la descripción y comprensión de un grupo, su organización, cultura y prácticas sociales (...)” (Prieto, 2001, p. 59). Su base es el estudio antropológico, por lo tanto, el hilo conductor de la etnografía educacional es la descripción de la cultura y subcultura de los grupos estudiados (Prieto, 2001).

Este tipo de investigación se relaciona directamente con el contexto del objeto de estudio, es por esto que uno de los principios básicos de la etnografía es describir la cultura de un situación tal y como se le encuentra, sin interferir en ellas. Desde esta perspectiva la etnografía busca que lo cotidiano se convierta en extraordinario al ser estudiado (Prieto 2001).

El trabajo de la etnografía representa la construcción de un objeto de estudio, siendo fundamental conservar la complejidad del fenómeno social que se está estudiando y la riqueza de su contexto particular; ya que la etnografía es la producción de un conocimiento cultural de un grupo (Prieto, 2001).

Uno de los objetivos de la etnografía es dar cuenta en detalle de una realidad mirada como un todo, sin distorsionarla, generando un proceso de análisis en torno al problema definido previamente, en este caso, la violencia simbólica en el contexto de profesores nóveles. Además este tipo de estudio favorece el conocimiento en profundidad de una situación o experiencia, proporcionando informaciones de distinta índole a partir de las descripciones de lo investigado y permite la identificación de pautas recurrentes que practican los actores observados (Prieto, 2001).

5.3. Muestreo

La estrategia de muestreo mediante el cual se seleccionaron las situaciones, eventos, actores, lugares, temas y momentos que se abordaron fue el muestreo por conveniencia y el muestreo de variación máxima (Quintana, 2006).

El muestreo es progresivo y está sujeto a la dinámica que se deriva de los propios hallazgos de la investigación. Incluye al menos el muestreo de las personas, de espacios y escenarios, y de tiempos y momentos. Esto es necesario porque cada actividad humana tiene unos tiempos y cada escenario también

puede cambiar con el momento del día o la actividad que se desarrolle en él (Quintana, 2006, p. 52)

El muestreo de variación máxima se focaliza sobre los casos tipo reconocidos como usuales en el contexto investigado, y busca describir los temas centrales que tipifican una realidad humana, en este caso educativa. El muestreo por conveniencia tiene su origen en consideraciones de tipo práctico ya que interesa obtener la mejor información en el menor tiempo posible. Entonces, para la selección del colegio, se buscó un colegio típico en el grupo al cual pertenece (municipal) y se llegó a este según la disponibilidad del mismo, y así se evidenciaron las dos formas de muestreo. De este modo, se escogió una Escuela Municipal Urbana de la Quinta Región en la cual existía al menos un profesor novel ejerciendo la profesión, y por supuesto, en donde se dispusiera de voluntad para participar de la investigación. El procedimiento fue el siguiente: contactamos telefónicamente a diferentes escuelas preguntando en primer lugar si es que contaban con docentes en estas condiciones. Dos escuelas nos respondieron que sí, y ambas nos citaron a reunión. Asistimos a las escuelas a conversar con las directoras de cada establecimiento, y finalmente en uno de estos colegios nos confirmaron nuestra participación.

El establecimiento educativo con el cual trabajamos cuenta con dos cursos por nivel, y nosotras nos enfocamos en el 2° año básico, debido a que allí trabajaba la profesora novel. Los/las estudiantes que asisten a Segundo Básico son distribuidos considerando su rendimiento académico del siguiente modo: en el Segundo Básico A (descendidos académicamente) y Segundo Básico B (más aventajados). Las clases observadas en esta investigación corresponden al Segundo Básico A, el cual posee una matrícula de 21 alumnos, donde son 14 varones y 7 mujeres.

El liceo entrega sus servicios educativos desde el año 1997, se encuentra ubicado en el centro de la comuna de Valparaíso. La escuela posee la categoría de Urbano Municipal, otorga Jornada Escolar Completa Diurna, cuenta con una oferta académica que comprende los niveles educativos: Educación Básica y Educación Media (Científico –humanista y

Formación Técnica) cada nivel presenta dos cursos los cuales son mixtos, la matrícula total del establecimiento haciendo actualmente a más de 800 estudiantes.

Al llegar a la escuela, nos presentaron a la profesora de educación básica que llevaba menos de un año titulada, a la cual le preguntamos directamente si estaba de acuerdo con participar de este estudio. La profesora supo en detalle del tema de investigación, nunca le ocultamos información, y le explicamos el concepto, ya que no significaba que veríamos violencia física o psicológica entre los estudiantes o desde ella hacia ellos, sino más bien, nos concentraríamos en la interacción pedagógica. Le explicamos esto cuando estuvimos a solas con ella, con el fin de que pudiese aceptar o rechazar la invitación libremente, considerando que fue el Jefe de UTP, enviado por la Directora, quien nos presenta a la docente. Con esto, y luego de su aprobación, armamos un cronograma de visitas en aula para que pudiésemos comenzar el proceso de estudio. La docente que participó en la investigación, estudió cuatro años en una universidad privada de la V Región y hoy realiza un post título en el área de las ciencias naturales. Su primer trabajo en el área de la educación, fue en este establecimiento y hoy sigue trabajando allí.

A continuación, la siguiente tabla muestra un resumen de las principales características de la profesora nivel con la cual trabajamos en esta tesis.

GÉNERO	TRAMO ETARIO	TIPO DE UNIVERSIDAD	AÑO DE TITULACIÓN
FEMENINO	23 AÑOS	PRIVADA	2013

Nos resultó de interés el sector municipal en el estudio de la violencia simbólica, ya que para Bourdieu (citado en Téllez, 2002), la Escuela a través del ejercicio de esta forma de violencia, estaría contribuyendo a la reproducción de las estructuras sociales, al asegurar la transmisión hereditaria del capital cultural, y en sectores de pobreza se evidencia con mayor fuerza las consecuencias éticas de la reproducción de estas estructuras sociales, ya que sus consecuencias siempre estarán asociadas al riesgo e la exclusión social. En Chile, la

educación municipal concentra a los mayores niveles de estudiantes en situación de pobreza y vulnerabilidad social.

5.4. Técnicas de producción de información:

Las técnicas de producción de información consistieron en primer lugar, en recolectar y analizar los documentos oficiales de la institución (Prieto, 2001), como lo fueron el Proyecto Educativo Institucional, el Reglamento Interno de Convivencia del establecimiento. Estos documentos constituyen una información vital, pues en ellos se especifica con claridad datos relevantes que servirán de apoyo a la investigación. Ambos documentos fueron facilitados por el jefe de UTP, quien actuó como informante clave en nuestra relación formal con el colegio. Preferimos pedirle los documentos y no obtenerlos de la página web de Infoescuelas, para tener en mano los documentos en la versión que efectivamente ellos dispusieran. Posterior a esto, realizamos una entrevista semiestructurada con el Jefe de UTP, con el fin de contextualizar la escuela, y conocer el marco que de algún modo, regula o promueve ciertas prácticas cotidianas en la escuela.

Luego de lo anterior, se realizaron cuatro observaciones de una hora pedagógica cada una, todas fueron observaciones directas en la sala de clases en la que se desarrolló el proceso de investigación. Estas observaciones, cumplieron con ciertos requisitos sugeridos por Prieto (2001) tales como:

- Fueron llevadas a cabo por dos de nosotras
- Describieron el tipo de organización de la sala (diagrama de clases)
- Caracterizamos a los actores
- Consignamos el comportamiento de los actores a través de la nomenclatura pertinente para los Registros Ampliados de Aula (conductas no verbales)

- Evitamos adjetivos calificativos al registrar de forma escrita

En síntesis, registramos todo, acogiendo las recomendaciones de Prieto (2001) para quien hay que escribir todo “aunque parezca insignificante” (Prieto, 2001, s/p). De este modo, cada observación fue grabada (audio) y transcrita de forma textual, ampliando esta transcripción sobre la base de los apuntes tomados en nuestros cuadernos de campo, con el fin de ofrecer una observación con conductas no verbales, y así, construir un libreto de las clases. Estas observaciones fueron revisadas por nuestra profesora guía, y validadas por ella, corregidas tantas veces fuese necesario, hasta quedar sin juicios de valor y representar lo más cercanamente posible, la descripción de lo que ocurrió en clases. Al comienzo de la primera observación, nosotras nos presentamos al curso indicando que veníamos a observar y que estaríamos presentes en las clases sólo observando. Luego de eso, la profesora comenzó su clase, con nosotras sentadas hacia el final de la sala.

Posterior a esto, las observaciones transcritas fueron entregadas a la docente observada, con el fin de que una semana antes de la realización de la entrevista, ella las pudiera revisar, validar y manejar la misma información que nosotras antes de que le hiciéramos las preguntas que a su vez, se basaron en las propias observaciones.

Luego de esto, realizamos una entrevista en profundidad con la profesora principiante observada. Esta entrevista no fue dirigida pues constituyó un proceso relatado por la misma persona que ha experimentado los hechos. El principal objetivo de esta técnica fue conocer lo que la profesora pensaba acerca de lo que se investigó, y especialmente, sobre las clases observadas y aquellas situaciones que fueron llamativas en función de la pregunta de investigación (Prieto, 2001). Para esto, nosotras realizamos un pre análisis que fue validado por nuestra profesora guía con el fin de construir el guion temático sobre el cual se basó la entrevista. El guion temático fue el siguiente:

- Contextualización de su formación inicial.

- Conocimiento previo al insertarse al establecimiento.
- Conocimiento previo del curso.
- Rol que tuvo en su quehacer docente.
- Valores esenciales que fomentan en su quehacer.
- Expectativas de los/las estudiantes del curso.

La entrevista la realizamos en un lugar alejado del colegio (un café) con el fin de que la profesora se sintiera cómoda y pudiese desplegar sus comentarios sin presiones de ningún tipo. Ella propuso el lugar cuando le preguntamos dónde se sentiría más cómoda para ser entrevistada. La entrevista fue acordada de forma previa, así como los resguardos éticos vinculadas con la misma.

Finalmente, se realizó un grupo focal con estudiantes del curso observado. En el marco de esta tesis, el grupo estuvo focalizado en una experiencia vivida, entendida directamente como representación o comprensión que tienen los estudiantes respecto de lo que hicieron y vivieron, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos (Canales, 2006). El rol de las investigadoras fue dirigir los temas y los turnos de habla, logrando que los participantes hablaran de todos los temas, considerando además que el tramo etario dificulta la obtención de grandes discursos. Aun así, estos grupos focales estuvieron dirigidos a estudiantes con el fin de conocer sus vivencias y acciones, la perspectiva observadora del actor, así como las racionalidades de la acción (Canales, 2006). El guion del Grupo Focal fue el siguiente:

- Vinculación de la profesora con los aprendizajes de los/las estudiantes.
- El papel de las diferencias en la sala de clases.

- El trato de la profesora por género (preguntar hacia a los niños más que a las niñas).
- Sobre actividades: ¿Son motivantes? ¿Son desafiantes? ¿Se concentran en estas?
- Valores del PEI

5.5. Técnicas de análisis

Las técnicas de análisis que utilizamos en la presente investigación, son las detalladas a continuación, siguiendo las sugerencias de Prieto (2001):

- En primer lugar, se realizó la *preparación de los datos*, y para esto se revisó el material recogido, asegurándonos de que todos los datos necesarios se encontraban en ellos. Luego se realizaron copias de cada material para ordenar la información de una manera coherente, tomando en consideración las preguntas y los objetivos de la investigación. El principal objetivo de esta etapa fue organizar de forma lógica la información recogida.
- En segundo lugar se realizó la etapa de la *formalización* de la información. En esta etapa se identificaron los aspectos más relevantes de la información recogida, relacionando la selección de los datos con las preguntas de investigación. A continuación de esto se procedió a etiquetar los datos recogidos a través de la codificación de los mismos:

(...) la codificación debe incluir siempre la identificación del origen (registro, entrevista, documento), el lugar de ocurrencia (sala de clases, laboratorio, patio u otro), el momento u ocasión en la cual se recogió la información (fecha, hora) y las unidades de análisis (si es un dialogo, un párrafo) (Prieto, 2001, p. 45).

Luego de codificar la información, se organizó la información en categorías, en donde la información recopilada, en cada una de ellas, posee registros y elementos recurrentes. Estas categorías respondieron a cada objetivo de investigación, aunque en su interior, las subcategorías corresponden a un análisis de tipo emergente, permitiendo que fuese la propia información la que guiara los análisis internos. Con base en las subcategorías, se procedió a descubrir los hilos conductores, que se manifiestan entre las categorías presentes, los cuales son recurrentes e importantes para el cumplimiento del objetivo de la investigación (Prieto, 2001). Finalmente se buscó responder:

(...) por qué pasan las situaciones que hemos agrupado en categorías a partir de la diferenciación entre hechos y situaciones, buscando pistas que permitan detectar relaciones entre ellas, consistencias, inconsistencias, situaciones equivocadas, o contradicciones, entre las manifestaciones observadas. También es necesario descubrir para qué, es decir, identificar los efectos, implicaciones o tendencias que surjan de lo descubierto. Aquí emergen nuevas conceptualizaciones, dado que el paso de una fase a la otra implica grados crecientes de abstracción, puesto que se puede ir de una simple sistematización u ordenamiento de datos hasta la generación de categorías y búsqueda de explicaciones (Prieto, 2001, p. 47)

5.6. Aspectos éticos: el consentimiento informado

En cuanto a los aspectos éticos de esta investigación es importante destacar que se grabaron observaciones y entrevistas, por lo que fue necesario firmar un contrato de confidencialidad (consentimiento informado) para resguardar la privacidad de estos recursos (ver anexo). Además fueron modificados los nombres de las personas que participaron en la investigación.

5.7. Proyección original del trabajo

El cronograma original, se cumplió tal como estaba programado, gracias a la disposición del colegio y profesora. No estuvo exento de problemas, sobre todo para poder realizar la entrevista de contextualización, ya que inicialmente estaba planificada para ser realizada con la directora, pero por las dificultades de tiempo de la misma, la realizamos con el jefe de UTP. Esta entrevista estaba formulada como una entrevista en profundidad, pero debido al escaso tiempo que se nos dio, se vio convertida en una entrevista semiestructurada. Sin embargo, ya en el trabajo con la docente en particular y con los estudiantes, los tiempos siempre estuvieron a nuestro favor. El cronograma original fue el siguiente:

AÑO 2014

	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Contacto con el colegio para comenzar producción de información				
Trabajo de campo				
Análisis				
Redacción de informe				
Primera entrega de informe				

VI. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación, se presenta el análisis de la información, en donde cada categoría de análisis hace referencia a un objetivo específico de la presente investigación. La triangulación de la información fue realizada, mediante una revisión exhaustiva de los documentos recolectados, las entrevistas, observaciones realizadas y el análisis a fondo de los referentes bibliográficos y teóricos utilizados como referentes para esta investigación. A través de la triangulación de la información recolectada, se desprenden las subcategorías de análisis, la cuales agrupan la información recolectada haciendo referencia a la práctica de violencia simbólica en diferentes sectores de la realidad estudiada.

CATEGORÍA I: PRÁCTICAS DE AULA

A continuación se presenta el análisis de las prácticas de aula observadas en la docente novel que participó en la investigación, relacionándolas con la pregunta de investigación.

Subcategoría 1: Enseñanza y fomento de valores que promueven el control social:

Para la profesora novel, el respeto es un valor fundamental y necesario dentro de la sala de clases, explicitándolo como norma de convivencia constantemente. Este valor se intenta imponer con el fin de controlar a los/las estudiantes en las acciones y relaciones que ellos tienen, es decir, en sus procesos de interacción, concluyendo que señala el respeto como un acto de obediencia que deben realizar los/las estudiantes a nivel general en su entorno.

“Mantenemos un ambiente de respeto con los profesores y compañeros. El respeto quiere decir que tú no te tienes que reír de tu compañera si se equivoca, ella reconoció que se equivocó” (observación 3)

“Chicas, voy a repetir las normas de convivencia de esta sala. Mantenemos un ambiente de respeto con los compañeros y profesores. Reconocer que a veces nos equivocamos y que es muy válido pedir disculpas. Luis” (observación 3)

“Mantenemos un ambiente de respeto con el profesor y los compañeros y eso en el juego no se vio. Hay que tener claro que Luis no es igual a ninguno de los que esta acá en la sala, esteban no es igual a ninguno de ustedes. Que su compañera sea más rápida o más lenta es porque es un individuo que tiene su propia personalidad, ninguno de los que esta acá es igual. La falta de respeto el día de hoy ya son muchas, ¡quédate sentado!” (observación 4)

La profesora menciona dos valores que pueden permitir la proyección futura del o los estudiantes: la perseverancia y la constancia.

“Ser perseverante y constante, lo que hoy te cuesta entender mañana con práctica lo podrás lograr” (observación 3)

La profesora menciona el valor del respeto como aquel que no solo debe demostrarse en la sala de clases, sino también a los padres y a la familia como respuesta o consecuencia de lo que ellos realizan por los niños en la vida cotidiana. Hace alusión a la familia o a parte de ésta con el fin de incentivar a los/las estudiantes a responder de la forma que la docente espera que lo haga.

“¡eso es una falta de respeto tu todavía no aprendes, tu papá todo los días viene para acá preocupado por ti, y tú todavía no puedes responderle!” (observación 4)

Subcategoría 2: Inculcación y legitimación de un orden socio cultural:

La profesora insiste en mencionar una norma de convivencia que es comúnmente nombrada en las salas de clases, dando por hecho que los alumnos comprenden el por qué es importante y necesario apropiarla. Se observa una naturalización de la norma por parte de la docente; por lo que la repetición de ésta pretende que la realicen mecánicamente y la incorporen como parte de las interacciones en el interior del aula.

“Diego sin conversar con tu compañero” (observación 1)

“Diego, déjate de conversar” (observación 1)

“Levanta la mano si necesitas hablar, para que todos podamos escuchar” (observación 2)

“Levanto la mano si quiero hablar, no debes decir la respuesta, porque tus compañeros la pueden anotar en su prueba...” (observación 2)

“Diego, no te escuché a ti, porque no levantaste la mano” (observación 2)

“Levanto la mano si necesito hablar para que todos podamos escuchar” (observación 3)

“Levanto la mano si necesito hablar, José” (observación 3)

“no te di la palabra” (observación 3)

“aquí todavía no entienden que tienen que levantar la mano para hablar.” (observación 3)

“levanta la mano si quieres hablar, allá el par de la Josefa y Pedro se pusieron a pelear y hasta ahí llego el juego” (observación 4)

Dentro de las prácticas en el aula observadas desde la docente, se presenta a parte de la familia del alumno como un cómplice en el proceso de inculcación de las normas en la sala de clases y como excusa para lograr una mejor respuesta al trabajo por parte de los/las estudiantes. Se observa como una especie de amenaza con el fin de que se comporten y realicen correctamente lo que se propone en la clase. Se pretende que el alumno deje de hacer o comportarse de una determinada manera y reemplace esto por las condiciones que imparte la docente.

“Dijo tu mamá que si no te portabas mal, si te portabas mal ibas a hacer todo de nuevo en tu casa” (observación 1)

Según lo observado, la profesora no quiere que los/las estudiantes coman en el interior de la sala de clases. Imponiendo una norma al margen de los alumnos creen respecto de lo que ellos creen.

*“Guarda eso, no hay ninguno de tus compañeros comiendo eso”
(observación 3)*

“también guarda eso, no sé porque lo abriste. Ustedes no pueden comer en la sala todos lo saben” (observación 3)

“No, no abras galletas ahora, ya quité una galleta, me entregaron un yogurt y unos cereales, las niñas guardaron los dulces así que nada de comida ahora. Para eso está el recreo, guarda eso Jorge, o si no te lo voy a quitar y no te lo voy a entregar” (observación 3)

La docente observada tiene una práctica y se relaciona con el uso que se le da a las sillas y mesas en la sala de clases. Llama la atención que intenta influir en el habitus, es decir, en la esencia del niño ya que, en un momento, lo indica como distraído y

desordenado como si fuese una característica propia de él, algo natural y no un estado que tuvo en ese momento o durante un lapso de tiempo. Cabe destacar que realiza preguntas con el fin de persuadir a los/las estudiantes a cambiar su comportamiento al momento enfrentarlos, e incitándolos a que este último haga lo que socialmente se espera de él.

“Señorita usted se sienta atrás, no ahí, guarde el dulce Anai” (observación 3)

“Ismael, la silla es para sentarse no para acostarse. Las señoritas allá. Jorge la mesa no es para acostarse. Ehh, Nicolás, una cosa es ser distraído y otra cosa es ser desordenado” (observación 3)

“¡Siéntate bien Jorge!” (observación 4)

“¡Levantán las cosas para correrlas no las arrastran!” (observación 4)

“¿Cómo tengo que sentarte a ti? ¿Allá atrás al lado del estante solo?, ¿eso tengo que hacer?..Basta...una cosa Nicolás es ser distraído y otra cosa es ser desordenado. ¡Guarda eso Andrea que no estamos haciendo eso ahora!, ¡no estamos dibujando Andrea! No sacan nada con enojarse conmigo porque yo no tuve la culpa. Sacan el cuaderno de matemática y anotan dictado” (observación 4)

Subcategoría 3: Estrategias de control que penalizan:

Una de las prácticas observadas que llama la atención es la forma en que la docente hace un llamado a los alumnos al autocontrol y autorregulación, para que los/las estudiantes interioricen la norma.

“Luis, Luis, autocontrol nosotros hablamos de eso ayer. Colaborar con la limpieza de la sala, tengo que felicitarlos porque hoy día la sala está mucho más ordenada y limpia que

los otros días. Levanto la mano si necesito hablar para que todos podamos escucharnos” (observación 3)

“Señorita si quiere hablar levante la mano... Ayer hablamos de lo que era el auto control y auto regulase, el compañero de ahí le llame la atención todo el día y aun así no hace caso. A Luis le llame la atención todo el juego y ahora está enojado porque no puede jugar” (observación 4)

“Luis auto contrólate” (observación 4)

La docente novel, durante sus prácticas en el aula, menciona que los/las estudiantes no pueden utilizar gorro dentro de la sala de clases; incluso hace una comparación entre ella y el/la estudiante con el fin de hacerle ver que lo que está haciendo no es correcto.

“(...) sácate el gorro porque en la sala no puedes estar con gorro” (observación 3)

“sácate el gorro Leandro, yo también tengo frío en la cabeza y por eso no ando con gorro” (observación 3)

Se observa que la docente novel utiliza una estrategia de control la cual consiste en contar desde el número uno en adelante con el fin de conseguir que los alumnos, en ese momento se queden en silencio; destacando que si no tiene efecto positivo esta estrategia, será castigado. Este castigo consistiría en no salir a recreo o no realizar un juego que estaba planificado para aprender un contenido; por lo que se puede decir que es una forma de hacer ver a los estudiantes que sus actos, no deseados, tienen una consecuencia negativa.

“Ismael cuento hasta cinco para que estén todos ordenados, uno” (observación 1)

“Cuento hasta cinco para que todos guarden silencio” (observación 2)

“Si sigues así no saldrás a recreo, la fila más ordenada sale a recreo. Unos, dos, tres, cuatro, cinco” (observación 2)

“Uno...dos...tres...cuatro...cinco... seis...siete...ocho...nueve...diez... A mí no me parece gracioso esto, se siguen riendo de las tonteras, porque son tonteras las del Diego, vamos a volver todos a nuestros puestos originales” (observación 4)

“ seis... siete... ocho... nueve... diez... once... Llego a cuarenta y nos volvemos a nuestros puestos... trece... catorce... quince... dieciséis... diecisiete... dieciocho ... diecinueve... veinte.. Veintiuno... veintidós... veintitrés... veinticuatro... veinticinco... veintiséis... veintisiete... veintiocho...” (observación 4)

La docente novel, intenta controlar la conducta de los/las estudiantes mediante la amenaza o frases de carácter punitivo procurando que haya silencio y se mantengan sentados en sus puestos. Las amenazas constan en cambiar de puesto a los estudiantes si continúan con la conducta observada por ella, también dice que llamará al inspector para que él tome las medidas o sanciones pertinentes respecto a los/las estudiantes.

“Señorita Andrea ¿quiere volver a sentarse aquí adelante conmigo? (observación 3)

“(...) Santiago vas a volver a sentarte acá conmigo.” (observación 3)

“(...)El otro día, oye es suficiente por hoy Diego, Diego una más y te vas a ir hablar a fuera(...)” (observación 3)

“(...) Diego en serio una más y te vas a fuera y voy a mandar a buscar al inspector(...)” (observación 3)

“ las señoritas acá delante también o se comportan o se cambian de puesto, Renata ya estas suficientemente atrasada así que pon atención, Jorge te habías portado bien hasta” (observación 3)

“Diego... Diego, en serio y ahora va en serio una mas y voy a buscar al inspector y el te va a llevar suspendido de nuevo. Jorge... Jorge cuento hasta diez para que se callen, si no, no hay juego” (observación 4)

“(...) Santiago hoy día ya te he llamado suficiente la atención lo mismo va para ti Diego una más y voy a ser yo la que te va a ir a dejar a dirección.” (observación 4)

Se observa que la docente novel intenta que los alumnos realicen lo que ella dice que hay que hacer ya que de no ser así, no se les permitirá jugar; acto que es entendido como un premio o recompensa por mantener una conducta correcta, sin explicar mayormente qué se entiende por ésta. Cabe destacar que la docente no explicita qué es “comportarse”, sentenciando que los alumnos ya comprenden qué significa ese concepto y a qué acciones corresponden.

“Si no se comportan, si no hacen lo que tiene que hacer, no hay juegos, ni en la hora de música, ni en ninguna hora” (observación 3)

“Señoritas, caballeros, matemáticas. Si hoy terminamos todo lo que tenemos que hacer, jugamos al cachipún gigante” (observación 3)

“(...) Va a pasar lo mismo que ayer Luis, no va a haber juego de cachipún gigante por culpa de algunos compañeros” (observación 3)

“¡Chicos se ordenan o no hay más juego!” (observación 4)

“Leandro... Chicos última vez que lo repito, si no se comportan, ordenamos la sala y se ponen a trabajar en la pizarra. Va para ti Luis compórtate tu eres uno de los principales y eres el que esta mas desordenado ahora” (observación 4)

La docente novel impone el control de la clase, evidenciando que existe una necesidad de legitimar la autoridad pedagógica

“No he dicho que saquen cuadernos” (observación 1)

“Te quiero acá Nicolás” (observación 1)

“Ya pero tienes que traérmelo a mí, no ir donde Jorge” (observación 1)

“Así quee, quiero los libros acá ahora, en- orden.” (observación 1)

“Quiero tu nombre con manuscrita, no quiero un dibujo en la portada” (observación 1)

“Así no se entregan la prueba, ordénala” (observación 2)

“Porque los otros me terminaron la tarea y me hicieron caso en todo lo que dije” (observación 4)

Para la docente, una estrategia para controlar a sus alumnos es desafiarlos a que sean empáticos con ella, que se pongan en su lugar y a su vez que recuerden cuál es la posición de ellos. Pretende que los/las estudiantes se inhiban de la actitud o conducta que estaban realizando y se centren en lo que ella les solicita que realicen; siendo una forma de prohibición del comportamiento pero apelando al razonamiento de los alumnos para que observen que ellos no son capaces de hacer lo que ella hace, menospreciándolos de cierta forma. Todo esto vuelve a evidenciar el ejercicio de la autoridad pedagógica.

“Diego, te cambio puesto. Yo me siento en tu puesto y tú haces la clase” (observación 1)

“¿quién es el profesor tú o yo? Sacas el cuaderno y anotas dictado, cuaderno de matemáticas” (observación 4)

CATEGORÍA II: CREENCIAS

A continuación se presenta el análisis de la entrevista realizada a la profesora novel y el grupo focal realizado a seis niños de segundo año básico, lo cual tiene estrecha relación con la pregunta de investigación:

Subcategoría 1: Inculcación y legitimación de un orden sociocultural:

Para la docente novel, el control de los/las estudiantes y por ende de la clase es muy importante, por este motivo el orden cumple un rol primordial en sus sesiones donde para ella tiene mayor importancia que el contenido. El orden para la profesora tiene como objetivo que los/las estudiantes sigan una matriz de actitudes y hábitos que les permita desenvolverse en la sociedad. Por esta razón los/las estudiantes llegan a un falso consenso con la docente, puesto que ellos también opinan que el orden fomenta sus aprendizajes. Cabe destacar que existe un falso consenso pues esto no se evidencias en las observaciones de aula.

“(…) personalmente para mí es más importante el orden que el contenido (…)” (entrevista profesor novel).

“Porque si no lo hago, se empiezan a parar, se empiezan a desordenar, yo le copio al niño de al lado, el niño de al lado me copia a mí, esa es como la base que tienen ellos” (entrevista profesor novel).

“Y también la tía, siempre le gustaba a la tía que siempre estuviéramos ordenados en la sala pa que no interrumpirle las tareas y pa que nosotros aprendiéramos más”. (Grupo focal).

Para la docente, el silencio es muy importante para el desarrollo de la sesión de clases, puesto que es imperante para construir contenido. Además particulariza el establecimiento indicando que es diferente a otros.

“(…) cuando uno sigue hablando y no todos están callados la mitad del curso se pierde lo que uno está hablando adelante, aunque mi técnica tampoco es muy buena, porque se pierde el hilo conductor y hay niños que quedan perdidos, tampoco digo que sea muy buena, pero es lo más eficaz para utilizar en ese colegio” (entrevista profesor novel).

Para la docente novel, es muy importante que los/las estudiantes sigan normas y se apropien de estas, puesto que no quiere que sigan la misma cultura de donde provienen, ya que al ser el establecimiento altamente vulnerable, piensa que los estudiantes al no adquirirlas ingresarían al ciclo de la delincuencia o los modelos familiares que los rodean y que son negativos según ella. Por esta razón son preponderantes y decisivas en la formación de los/las estudiantes, ya que piensa que así los estudiantes lograrán el éxito en sus vidas. Por lo que la profesora cumple una función social en cada uno de los/las estudiantes, con el fin que ellos incorporen estas normas en sus vidas cotidianas.

“(…) si tu no les enseñas normas de cierta forma, los niños van hacer lo que siempre han visto, siempre han visto un papá que vende drogas, entonces yo voy por el mismo camino que él, entonces si tu no les enseñas que en la vida hay que seguir ciertas normas no lo van hacer”. (entrevista profesor novel)

La profesora en la entrevista menciona que su formación fue muy estricta y con muchas normas en su niñez, puesto que su padre es uniformado, a consecuencia de su crianza, es sincera al decir que los valores y normas son muy importantes para ella, por lo que pretende inculcar a sus estudiantes lo mismo que ella vivió, ya que considera legítimo para desenvolverse óptimamente en la sociedad.

“(…) a mi me enseñaron así, mi papá es uniformado, me críe así, entonces es re difícil que le pueda enseñar de otra forma a ellos” (entrevista profesor novel).

Subcategoría 2: Estructuras de dominación

La docente novel, en una pared de la sala de clases puso normas de convivencias realizadas por ellas y con apoyo de sus alumnos, las cuales encontraron pertinentes y válidas para el contexto del curso. Esto pone en evidencia que la docente en su autoridad pedagógica del curso, realizó las normas de convivencia que ella encontraba legítimas. Esto implica un acto de violencia simbólica que actúa con la complicidad de los/las estudiantes. Este es un ejercicio de violencia simbólica porque impone un arbitrario cultural a través de las normas, se considera arbitrario porque la docente lo cree correcto y cultural porque está estrechamente relacionado con las conductas de los/las estudiantes.

“(…) esas normas de convivencia las puse yo, en conjunto con ellos las hicimos, para ponerlo en la sala, porque sino la sala era como un granero, animales por aquí animales por allá, de esa forma pudieron aprender si no ¿Cómo?” (entrevista profesor novel).

La docente novel, tiene lugares específicos donde situarse en la sala de clases, como lo es frente al pizarrón, además de cruzar sus manos reiteradas veces. Esto tiene para ella estrecha relación con el poder que ejerce con los/las estudiantes, disimulando las relaciones de fuerzas y lo expresa a través de sus lenguaje kinésico, lo que le molesta o cuando siente que ha perdido el control de sus educandos.

“(…) aparte los que estaban adelante se ponían a pelear y si me movía de ahí se ponían a pelear” (entrevista profesor novel).

“(…) yo creo que eso es para que ellos se den cuenta que estaba molesta, por eso, pero casi siempre ando con los brazos cruzados” (entrevista profesor novel).

En la entrevista con la docente se evidencia lo que orden implica en su quehacer docente, por lo que a sus estudiantes inculca en todo momento que estén con disciplina, pues al incorporar los/las alumnos el orden como un hábito, ella cree que podrán tener contenidos más efectivos y mejores relaciones al interior del aula con ella y con los demás. Aquí queda en manifiesto que la docente reproduce una estructura social que ella encuentra legítima e imperante en los ciudadanos que forma.

“(…) yo soy muy estructurada, soy muy ordenada, entonces a mí molesta que la fila a este toda desordenada, mientras que los de la fila c estén poniendo todos atención, a menos que ellos se ordenen yo no voy a continuar, a que me atrase con los contenidos”(entrevista profesor novel).

Los/las estudiantes en el grupo focal dejan en manifiesto que son partícipe de las prácticas de dominación que ejerce la profesora a través del continuo premio-castigo. Lo anterior tiene como finalidad que los/las estudiantes se comporten de una manera determinada y que dicha práctica reiterada logre que los niños se apropien de un arbitrario cultural.

“Y íbamos que cada vez que se portaba bien le ponía una carita feliz o una estrella” (grupo focal).

“Ya, los valores son cuando nos portamos bien...si nos portamos mal la tía nos pone una estrellita menos y si nos portamos bien nos pone la estrellita de nuevo” (grupo focal).

“Haciendo todo lo que la profesora que diga levantando la mano....todo eso” (grupo focal).

“Es como un premio en realidad, sipo porque si no te comportaste en toda la clase, no es justo que tu salgas primero que el niño que hizo todo, yo creo que más que nada es un premio y eso si lo aprendí en los colegios donde estuve(…)”(entrevista profesor novel)

En el grupo focal quedó en manifiesto la interiorización que tienen los/las estudiantes con las prácticas de la docente, puesto que el/la estudiante asume como inherentes conductas y hábitos que son propios de la profesora, fortaleciendo la relación dominante-dominado, la cual el/la estudiante se siente alagado si esta le pide una conducta de orden diciendo su nombre.

“Pero a mí me gustaba cuando decía, Andrea puede quedarte quieta y y me quedaba quietita” (grupo focal).

CATEGORÍA III: PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

A continuación se presenta el análisis de las prácticas institucionales del establecimiento, relacionándolas con la pregunta de investigación.

Subcategoría 1: Significaciones presentadas como universales

En el Reglamento de Convivencia se plantea que los/las estudiantes, en el establecimiento, deben utilizar un lenguaje pertinente y contextualizado. En él no se construye una definición de lo que, al establecimiento, le parece que corresponde un lenguaje pertinente y contextualizado convirtiendo a este eje en una significación universal.

Respetar a sus compañeros, profesores y personal del liceo usando un lenguaje pertinente y contextualizado. (Reglamento de convivencia, página n° 4)

Las alumnas¹ deberán cuidar el lenguaje en el trato con sus compañeras y con todos los miembros de la comunidad liceana. (Reglamento de convivencia, página n° 7)

Ser llamado respetando su dignidad e identidad por su nombre sin apodos. (Reglamento de convivencia, página n° 7)

Para el establecimiento es importante que sus estudiantes tengan una buena higiene y mantengan un aspecto físico ordenado. En consecuencia a ello, se establece que los varones deben llevar el pelo corto, bien peinado, no usar barba ni bigote.

La presentación personal deberá ser impecable: uniforme oficial del Liceo y sus accesorios. La presentación personal y de prendas de vestir aseada y ordenada. El varón debe llevar el cabello corto y bien peinado, sin barba ni bigotes, las damas llevar el

¹ El proyecto educativo institucional continua haciendo mención a alumnas, siendo que hoy atiendo a una comunidad mixta. Hace al menos 15 años que este colegio es mixto.

cabello ordenado y para ambos evitar el uso de joyas, maquillaje, tatuajes u otro tipo de ornamentos. (Reglamento de convivencia, página n° 5)

En ceremonias y representaciones públicas tener una impecable presentación y actuación de acuerdo a lo establecido por el liceo. (Reglamento de convivencia, página n° 6)

En el Reglamento de Convivencia se indica que los estudiantes deben acatar todas las normas que plantea el establecimiento, estableciendo una relación de dominación.

Acatar todas las normas establecidas por la institución. (Reglamento de convivencia, página n° 6)

En el Reglamento de Convivencia se plantea que los cuadernos de los/las estudiantes deben estar limpios, ordenados y con todas las materias al día. Lo anterior, se contradice con lo que el establecimiento plantea en su Proyecto Educativo Institucional puesto que en él indica que se desarrolla la autonomía en los estudiantes, entendido autonomía como la capacidad de regir los intereses particulares de la vida interna mediante normas propias ajustadas a los deberes y al respeto a los derechos consagrados en la Constitución Política de Chile.

Los cuadernos deben permanecer limpios ordenados y con las materias al día. (Reglamento de convivencia, página n° 6)

Para poder seguir siendo estudiantes de este liceo, en particular, los alumnos deben seguir siempre un comportamiento que corresponda a su rol y cumplir con toda la normativa reglamentaria. Lo contradictorio, es que en el Proyecto Educativo Institucional

del establecimiento no se establece un rol del estudiante y por ello se cree, significación universal, que los alumnos implícitamente comprenden cuál es su rol.

Contar con la garantía de permanencia en el liceo siempre que su comportamiento se enmarque en lo que corresponda a su rol de estudiante y al cumplimiento de la normativa reglamentaria vigente. (Reglamento de convivencia, página n° 7)

Subcategoría 2: Inculcación y legitimación de un orden sociocultural

A continuación se presenta el análisis de informaciones que se relacionan directamente con el ejercicio de violencia simbólica mediante la inculcación y legitimación de un orden sociocultural, en el establecimiento, explicitándola en diferentes citas.

En el proyecto educativo del establecimiento se explicita que sus estudiantes poseen un alto índice de vulnerabilidad social y por lo tanto, el colegio cree que sus aprendizajes se encuentran en niveles inferiores a los estándares de escolaridad mínimos requeridos. A través de estas citas se da a conocer como la institución externaliza la responsabilidad del desempeño académico hacia la condición social, económica y cultural de los estudiantes.

“Este Plan focaliza los esfuerzos en los alumnos prioritarios que son aquellos niños y jóvenes que presentan una alta vulnerabilidad social, económica, familiar y cultural, y por consiguiente aprendizajes descendidos respecto de los niveles normales de escolaridad.”
(Proyecto Educativo Institucional, P.11)

Por otro lado, la gran mayoría de nuestras alumnas² no accede a estudios superiores, ya sea porque sus puntajes no alcanzan los mínimos requeridos para lo que desean estudiar,

² El PEI del establecimiento no ha sido actualizado, por lo cual aún se habla de alumnas excluyendo a los hombres.

como por la carencia de medios económicos que les permita proseguir estudios superiores, ya sea en el área profesional como técnica. (Proyecto Educativo Institucional, P.12)

La condición urbana de nuestro entorno nos relaciona con el mundo del comercio y de la pequeña y mediana empresa, destinadas a la producción de bienes y servicios, tanto en el área privada como pública, que requieren de personas preparadas en el ámbito de la organización y gestión de las empresas. Siendo este al mundo en el que mayoritariamente se mueve la ciudad, la necesidad de preparación para nuestras alumnas se vuelve una urgencia. Si bien el mercado laboral en esta área no tiene la magnitud del de Turismo, no es menos cierto que Administración permite una mayor facilidad para administrar pequeñas empresas y, con ello, ganarse la vida. (Proyecto Educativo Institucional, P.12 Y 13)

Además el ideario del establecimiento expresa que sus estudiantes se encuentran en inferioridad de condiciones ante los compañeros de otros establecimientos, que egresan de la educación técnico profesional, pues la escuela piensa que se encontrarían sin las competencias necesarias para enfrentar los requerimientos laborales de la actualidad, ejerciendo una externalización de la responsabilidad en el alumnado, debido a su condición académica. Es posible también apreciar que la institución a través de esto, manifiesta que sus estudiantes se están formando para ser parte de la clase obrera del mañana, ya que se encuentran frente a un inminente ingreso al mundo laboral, debido a sus condiciones sociales.

“Resulta evidente, entonces, la necesidad de dar una respuesta seria, responsable, solidaria, a los requerimientos de una oferta educativa que permita a nuestros estudiantes enfrentar, con competencias establecidas en los perfiles de egreso, el inminente acceso al mundo laboral frente al cual se encuentran, actualmente, en inferioridad de condiciones con respecto a sus compañeros que egresan de la EMTP, y que han incorporado

competencias técnicas que preparan para la vida del trabajo y que les ayudan a responder con flexibilidad, seguridad y autonomía a los requerimientos laborales.” (Proyecto Educativo Institucional, P. 12)

Subcategoría 3: Relaciones de poder

A continuación se presenta el análisis de informaciones que se relacionan directamente con el ejercicio de violencia simbólica mediante relaciones de poder en el establecimiento, explicitándola en diferentes citas.

En primera instancia el manual de convivencia de la institución manifiesta, que si en alguna situación los estudiantes hacen mal uso de su mochila, esta podrá ser revisada por algún funcionario autorizado. A partir de lo anterior se dan a conocer las relaciones de poder que predominan en el establecimiento, las cuales van imponiéndose en forma jerárquica partiendo desde la dirección hasta los/las estudiantes y como estas normas violentan la propia intimidad y privacidad de los/las estudiantes al examinar e inspeccionar sus pertenencias.

“La mochila de la alumna usada durante la jornada de clases se considera un implemento de uso únicamente escolar, por lo tanto, cuando exista alguna razón fundada el alumno/a deberá mostrar su contenido a algún funcionario autorizado.” (Reglamento de convivencia, página n° 10)

El establecimiento plantea como uno de los valores fundamentales a trabajar la “Autonomía”, sin embargo sostienen que este valor consiste en someterse y regirse adecuadamente a diferentes normas y al respeto por la Constitución Política de Chile. Se puede apreciar, entonces, que a través de la definición de este valor, se ejerce violencia simbólica a través de relaciones de poder, las cuales van desde la Constitución Política

hasta el alumnado. Además se les solicita a los estudiantes que desarrollen la autonomía, siempre y cuando se rijan a una serie de normas que el mismo Reglamento de Convivencia formula, ante las cuales no tienen opción de desobedecer.

“(…) AUTONOMÍA, es decir, la capacidad de regir los intereses particulares de la vida interna mediante normas propias ajustadas a los deberes y al respeto a los derechos consagrados en la Constitución Política de Chile. (...)” (Proyecto Educativo Institucional P. 6)

Es posible apreciar cómo se ejerce violencia simbólica en tanto los profesores se ven obligados a cumplir con diferentes normas y obligaciones determinadas por el establecimiento en el Proyecto Educativo Institucional, mediante las cuales se ejerce violencia simbólica a través de relaciones de poder.

“Algunos Objetivos Estratégicos: Área de Gestión Curricular:

- *Planificar las prácticas pedagógicas en el aula, acorde al PEI reformulado y el Marco Curricular.*
- *Estructurar la clase diariamente cumpliendo con las etapas acordadas.*
- *Supervisar la planificación de la clase en forma periódica.*
- *Desarrollar acciones tendientes a mejorar la Formación General y la Formación Diferenciada ,Nivelación Restitutiva y consolidación de la Formación General, programa de orientación, entre otras)” (Proyecto Educativo Institucional P. 27)*

“El Docente que se desempeña en el establecimiento tiene una función que va más allá de transmitir conocimientos. Acompañará al alumno (a) hacia el logro de su autonomía, facilitándole los medios apropiados; Biblioteca CRA, Biblioteca “La Fuente”, Sala de

Enlaces, TIC en el aula y los instrumentos y experiencias educativas significativas que permitan al alumno(a) su desarrollo integral.” (Proyecto Educativo Institucional P.34)

El Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento, plantea que el docente que trabaja allí, debe creer en el mismo significado de los valores que identifican al liceo, por ello se les realiza una inducción que, según lo que él mismo plantea, no siempre se logra de la mejor manera. Lo anterior personifica la relación de poder existente entre el establecimiento educacional y el docente que se incorpora a trabajar en él.

UTP: “Sí, desde el año pasado tenemos un perfil docente, el cual establece cuales son las características de los profesores que nosotros necesitamos en este establecimiento, junto a eso le entregamos la misión, la visión en términos generales el PEI, con la misión de que ellos lo lean, además este docente tiene la característica, de que se produce una inducción en él, por un mes se le induce, esto depende también de los tiempos que tengamos todos, por lo que se le hace la inducción con respecto al manual de convivencia, al PEI, a los valores, o sea que se incluya dentro del sistema. Porque desafortunadamente en algunos lugares tú llegas a la sala y listo y en cambio acá intentamos hacer esta inducción, no siempre se logra”. (Entrevista U.T.P página n° 1)

CATEGORÍA IV: SOBRE LA CONDICIÓN DE NOVEL DE LA PROFESORA

A continuación se presenta el análisis de la entrevista realizada a la profesora novel, lo cual tiene estrecha relación con la pregunta de investigación:

Subcategoría 1: El Shock al enfrentar la realidad educativa:

Para la docente novel, entrar a la realidad educativa fue muy diferente a lo que ella vivió en su formación inicial, puesto que siente que la Universidad presenta un escenario muy diferente a lo que se vive a diario en el establecimiento donde ella trabaja, desde los contenidos mínimos que los alumnos deberían tener en ese nivel, hasta la forma en la que se enseña a planificar. Esto representa para ella un “shock”, que la frustra y la hace sentir incómoda e incluso insegura.

“Frustrante, porque me di cuenta que es imposible que los niños de segundo básico lleguen sin saber leer” (entrevista profesora novel).

(...) uno como recién salido de la universidad está acostumbrado a planificar, preparar la clase con tiempo y no llegar a un curso y que te digan tienes un curso de 19 niños que no saben leer, entonces quedo con los brazos cruzados (...) (entrevista profesora novel).

(...) entonces es muy diferente a lo que nos enseñan en la universidad, que planifiquemos, que preparemos la clase, que un niño no nos vaya a pillar, entonces en ese colegio ningún niño te va a pillar, porque este colegio esta descendido en dos niveles hacia abajo, los niños de cuarto básico deberían ir en segundo básico.

(...) entonces es una realidad muy diferente a la que vemos en otros establecimientos y lo que nos enseñan en la universidad”. (entrevista profesora novel).

“No estaban definidos los contenidos, porque cuando yo llegue a ese curso, me dijeron que era un segundo básico y eso, y que la mayoría de los niños no sabían leer, esa fue la información que a mí se me dio, nada más. Luego yo entre a ese curso y no tenían material, no tenían planificaciones, no tenía nada escrito en el libro, o donde quedaron la primera semana de clases, nada (...) (entrevista profesora novel).

Para la docente, el material educativo tiene un papel clave en su quehacer pedagógico, pero en la realidad este material que construía para los/las estudiantes es significado como si no tuviera un rol importante para el establecimiento, puesto que las fotocopias que ella requería no eran sacadas a tiempo, por ejemplo. Por este motivo ella señala que no contaba con el apoyo deseado, y que debía buscar la solución para entregar el material a sus estudiantes.

Al final yo tenía que gastar de mi plata, gastar de mi bolsillo, ver yo las copias y llegaba con ellas, sino no tenía nada para hacer”. (entrevista profesora novel).

Subcategoría 2: Estrategias procedentes de su formación inicial:

La docente, para estructurar sus clases, realizaba planificaciones de manera personal, puesto que el establecimiento no se las exigía, y de esta manera ella podía tener una matriz de sus clases y por ende del contenido que construía con sus estudiantes. Esto fue producto de sus aprendizajes en su formación inicial, incluso oponiéndose para ello a la cultura escolar del colegio en el cual ingresó a trabajar.

“Yo hacía las planificaciones por mi parte, para poder yo tener una estructura” (entrevista profesora novel).

Subcategoría 3: Formación inicial docente:

La docente no da a conocer detalles específicos acerca de su formación inicial docente, sin embargo revela que en las prácticas realizadas pudo adquirir diversas estrategias relacionadas con el manejo de grupo a nivel aula.

“Estudié en la Universidad (...)” (entrevista a profesora novel)

“Las cuatro primeras prácticas fueron de observación y las otras cuatro son de interferir con proyectos y luego la profesional con clases todos los días” (entrevista a profesora novel)

“(Haciendo las prácticas) Estuve en las tres realidades: particulares pagados, subvencionados y municipales todos entre Viña y Valparaíso” (entrevista a profesora novel)

“Siempre yo elegía tercero o cuarto básico” (entrevista a profesora novel)

“Si me enseñaron el MBE” (entrevista a profesora novel)

“Es como un premio en realidad, porque si no te comportaste en toda la clase no es justo que tu salgas primero que el niño que hizo todo, yo creo que más que nada es un premio, eso lo aprendí en los colegios que estuve. Normalmente hacían como esa técnica las profesoras, adquirido en las prácticas profesionales.” (entrevista a profesora novel)

VII.- CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

A través del análisis de la información recogida en esta investigación, se ha evidenciado que la escuela, como institución, favorece prácticas de violencia simbólica en conjunto con las creencias y prácticas de aula de la profesora novel.

La violencia simbólica ha sido siempre un síntoma de la desigualdad producto de la inminente globalización, por lo que el establecimiento no queda exento de esta realidad. En dicho contexto, emergieron criterios que permitieron visualizar el ejercicio de violencia simbólica desde tres aristas, las cuales son: las prácticas del aula de un profesor novel, creencias vinculadas a las prácticas del aula de un profesor novel y prácticas institucionales.

Nunca esperaríamos que no hubiesen prácticas de violencia simbólica ya que para Bourdieu y Passerón (2002), éstas son propias de la realidad educativa y pertenecen a la esencia del ejercicio docente. Lo que pretendimos hacer acá es comprender cómo en la particularidad de este colegio, y además, con una docente que recién comienza su trayectoria profesional, éstas prácticas van cobrando vida. Sin embargo, tampoco queremos responsabilizar exclusivamente a la profesora por estas prácticas, ya que emergen en un contexto particular, en este caso la escuela.

Siguiendo a Foucault (2002), pareciera ser que el énfasis en el encauzamiento de conductas con una mirada enfocada hacia la norma, son recurrentes como estrategias de visibilización de lo que para el autor es “un caso” y cada estudiante parece ser tratado como un caso, cuando la docente se refiere a ellos a través de sus nombres, como una forma de control. Es acá cuando vemos lo que Riella (1999) nos señala al hablar de violencia y control social, estas formas de indicación de niños y niñas son una manera de evidenciar que el control social ejercido por la docente aparece como un mecanismo de violencia. Sin embargo, estamos frente a un contexto escolar el en que priman las normas como “ideal” o “deber ser”, con documentos como el PEI que señalan que los estudiantes no tienen más futuro que el que se espera socialmente de ellos.

Entonces, ¿cómo estas prácticas parecen expresar más que sólo el aula e incluso más que sólo el colegio? esto se va dando a través de dinámicas invisibles (a esto se refiere Riella (1999) cuando dice que la violencia es difusa), ya que no es tan simple evidenciar cómo se mantiene el orden y el control normativo dentro de las clases, y en el ideario del colegio.

Las normas, y el encauzamiento de conductas hacia estas normas, nos hacen pensar que cuando estamos frente a un colegio que atiende a niños y niñas en contextos de vulnerabilidad social, aparecen formas de dominación que buscan reproducir las desigualdades económicas de nuestro sistema. Es allí donde nos damos cuenta que es la legitimidad docente la que permite que esto sea no cuestionado, y que como dice Téllez (2002) termine actuando con la complicidad del violentado.

De este modo, estamos entonces frente a un sistema de múltiples dominaciones, que al menos en el marco de esta tesis se ve así: el ideario de la escuela estableciendo las expectativas y las miradas posibles de estudiantes, oprimiendo, como diría Freire (2005) a los propios docentes a través de la inculcación de un arbitrario cultural, es decir, una forma determinada de cómo ver a sus estudiantes, y termina, oprimiendo a los propios estudiantes en el ejercicio cotidiano. Ellos no lo detectan, y por eso esto actúa con su complicidad.

En este escenario, lo que más nos llama la atención es cómo la cultura escolar y la función reproductiva de la Escuela, se materializa en el ejercicio de aula de la profesora, considerando que está recién titulada, y entonces, lleva poco tiempo en la escuela. Nos llama la atención lo rápido y efectiva que es la cultura escolar, y la sensación de frustración de la docente, considerando que está recién comenzando. Sin embargo, como dice Giroux (1983), no podemos desesperarnos, porque aunque la violencia simbólica se evidencie claramente, debemos comenzar a mirar los espacios de resistencia y de lucha en la escuela. Esta tesis encuentra prácticas de violencia porque en definitiva eso busca, pero una mirada más global del tema y con mayor detalles de las observaciones y entrevistas, nos pueden

dar algunas luces u orientaciones esperanzadoras, con una docente que a ratos, cree en la posibilidad de sus estudiantes, y en la capacidad de que en algún momento puedan superar condiciones de pobreza inicial, aunque muchas veces, esta mirada aparece en segundo lugar.

1.- Objetivos Específicos:

- *Describir las prácticas de aula de un profesor en relación con los mecanismos de reproducción de violencia simbólica.*

En las prácticas de aula de la profesora novel solicita constantemente a los/las estudiantes que reproduzcan ciertas normas de convivencia que considera legítimas, teniendo prioridad sobre el contenido mismo, esperando que los/las estudiantes imiten este arbitrario cultural y lo interioricen, mediante su autoridad pedagógica.

- *Describir las creencias vinculadas con las prácticas de aula de un profesor en relación con los mecanismos de reproducción de violencia simbólica.*

Las creencias de la docente novel son consecuentes con las conductas que se reflejan en las prácticas de aula anteriormente mencionada. Ella pretende repetir el patrón que ha adquirido y naturalizado, imponiendo normas de convivencia tales como el orden y el silencio.

- *Describir las prácticas institucionales que posibilitan o dificultan la violencia simbólica en la Escuela.*

A través del análisis de las prácticas institucionales del establecimiento, es posible vislumbrar cómo se ejercen relaciones de poder de forma jerárquica a partir de la institución hacia los profesores, mediante una serie de conductas que deben seguir en su

quehacer docente, lo cual implica que estos la ejerzan sobre los/las estudiantes, posibilitando el ejercicio de violencia simbólica.

- ***Relacionar las prácticas de aula, con las creencias y con las prácticas institucionales que posibilitan o dificultan la violencia simbólica en la Escuela.***

Al relacionar las tres aristas principales de esta investigación, se ha podido establecer relaciones entre estas, siendo una de ellas la posibilitación del ejercicio de violencia simbólica en esta escuela.

En primer lugar, fue posible reconocer dos criterios que se manifiestan transversalmente en las tres aristas ya mencionadas, estos son: la inculcación y legitimación de un orden sociocultural y así también: estructuras de dominación, relaciones de poder y estrategias de control que penalizan, que coinciden con el mismo objetivo, pues manifiestan la relación de poder observada en la investigación. La inculcación y legitimación de un orden sociocultural conlleva una reproducción de un arbitrario cultural, ejercida a través de relaciones de dominación y de poder mediante una autoridad pedagógica, representada por el profesor novel; a su vez el profesor novel es violentado simbólicamente mediante la dominación que ejerce el establecimiento, a través de su Reglamento de Convivencia, Proyecto Educativo Institucional y el cuerpo directivo de la institución. Esto origina nuevamente una práctica de violencia simbólica, dado que pretende reproducir un arbitrario cultural, el cual origina a su vez significaciones que son consideradas como universales para la institución, las cuales son transmitidas nuevamente en las prácticas de aula de la docente.

2.- Limitaciones de la investigación

- a) Una de las limitaciones de esta investigación tiene relación con el poco tiempo que estuvo la profesora novel con el curso en particular, ya que nos cuesta hacer un análisis con todo el rigor que corresponde de las prácticas de reproducción

institucional, considerando que la docente llevaba poco tiempo en el establecimiento.

- b) Otra de las limitaciones, fue la catástrofe natural que hubo en la ciudad de Valparaíso dado que éste pudo incidir en las respuestas de los/las estudiantes partícipes del grupo focal.
- c) El alcance parcial de la entrevista realizada a la profesora novel, constituye una limitación para la realización del análisis de la información recogida durante la investigación, pues hay escasa información acerca de la relación entre las prácticas de violencia simbólica y la situación novel de la docente, debido a que no se dio a conocer información suficiente acerca de su formación inicial.
- d) Finalmente, al ser una investigación cualitativa los resultados obtenidos solo sirven para comprender esta investigación, los cuales no se puede generalizar en otros casos. Esta es una limitación propia de las metodologías cualitativas, y por lo tanto, si bien no la asumimos como una limitación propiamente tal, creemos que es necesario mencionar el alcance de este estudio.

3.- Líneas que se abren a partir de la investigación

La investigación realizada permite abarcar y profundizar nuevas líneas de investigación, tales como:

- Relación entre la formación inicial docente de un profesor novel en el desarrollo de las prácticas de violencia simbólica en aula.

- La relación entre el perfil de un egresado de una universidad tradicional con un egresado de una universidad privada, en cuanto a la violencia simbólica que pueden ejercer en sus prácticas de aula.
- La relación entre las prácticas de violencia simbólica de un profesor novel en un establecimiento de dependencia particular en la quinta región.

VIII.- BIBLIOGRAFÍA

Abramovay, M. (2004) *Educação e Incivilidade. Artigos do Observatório*, Brasília/DF.

Abramovay, M. e Pinheiro, L. (2003) *Violencia e vulnerabilidade Social*. In: Freaman, Alicia (ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad iberoamericana*. Madrid: Comunica.

Álvarez, N. (2008) *La situación de los profesores noveles*. España: Fundación SM.

ARAUJO, C. (2001) School experiences of Brazilia youngsters: the effects of violence in the construction of their identities. *Educ Pesq.ç* [online]. Jan./June 2001, vol.27,no.1 Recuperado Agosto, 24, 2004. p.141- 160. <http://www.scielo.br/scielo.php>

Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, política y poder*. Bs. Aires: Siglo XXI

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2002) *Los Herederos: Estudiantes y la cultura*. Bs. Aires: Siglo XXI.

Cabo, C. (2012). *El homeschooling en España: Descripción y análisis del fenómeno*. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.

Calderone, M. (2004). *Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu*. Artículo publicado en “La Trama de la Comunicación” Vol. 9, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina. UNR Editora.

- Camacho, L.M. (2001) The subtleties of the faces of violence in the school practices of adolescents. Jan./June 2001, vol.27, no.1 Recuperado Agosto 24, 2004, p.123-140.
<http://www.scielo.br/scielo.php>
- Canales, M (2006) *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los Oficios*. Santiago: LOM Ediciones
- Cifuentes, C., y otros, (2003) Notas del Editor, *Editorial Revista Docencia* N°19, Año VIII, p.3. Santiago de Chile, Mayo 2003
- Doménech, M., Iñiguez, L. (2002) La Construcción Social de la violencia. *Revista Atenea Digital*, N° 2. Otoño, 2002. Recuperado en Agosto 16, 2004.
<http://blues.uab.es/athenea/num2/domenech.pdf>
- Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Vol 1, n°2.
- Eírín R. Garcia H. y Montero L. (2009) Profesores Principiantes e Iniciación profesional. Estudio Exploratorio, en Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol.13, N°1.
- Fermoso, P. (1990) La personalización. En P. Fermoso, *La personalización, la socialización y la moralización como parte del proceso educativo*. Barcelona, España: Ediciones CEAC
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Giroux, H. (1983) *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico*. Harvard Educational Review N°3.
- Guimaraes, M. (2000) Uma escola para a paz: a educação em tempos de violência. Textos Educación para la paz: 2000. Recuperado en Agosto, 23, 2004. <http://www.educapaz.org.br/texto1.htm>
- Heras M. y Sarabia E. (1997). *La violencia simbólica en la escuela primaria: un estudio de caso en la Cruz Elota Sinaloa*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional.
- Iñiguez, L. (1999) Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista Atención Primaria* vol. 23 n° 8, pp. 496 – 502. Barcelona, España.
- López, V. Carrasco, C. Morales, M. Ayala, Á. López, J. Karmy, M. (2011) Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaiso. *Revista Psykhe* 20(2), 7-23
- Magendzo, A. (1996) *Discriminaciones en la educación: Un tema insoslayable para la educación democrática*. Documento presentado en el Seminario: “Prejuicios, estereotipos y discriminaciones en la educación”, Santiago, junio 18.
- Martín -Baró, I. (1999) *Acción e ideología*. México: Mc Graw Hill
- Maturana, H (1997) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mena, M. I y Ramírez, M.T (2003) Contra la Violencia, la formación de la convivencia. *Revista Docencia* N°19, Año VIII, Santiago de Chile, Mayo 2003.
- Mertz, C. (2006) *La prevención de la violencia en las escuelas*, Fundación Paz Ciudadana.

- Miranda C., (2005) Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docente de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 63-78
- MINEDUC (1999) *Prevenir Situaciones de Violencia Escolar: Orientaciones para la acción*. Programa Mece media. Santiago de Chile: Salesianos.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: Perspectiva desde naciones unidas, *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Montero, M. (1979) *La desviación social*. En Salazar, J., Montero, M, y otros, *Psicología Social*. (Cap. 11, pp. 330– 380). Ciudad de México: Trillas.
- Ortega, R. (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* N° 304. Mayo – Agosto, pp. 253-280
- Prieto A., Zambrano E., Cuenca E. y Prieto M. (2006) Las prácticas pedagógicas, una alternativa para liderar la transformación en las organizaciones educativas. *Revista Encuentro Educacional*. Vol 11 N° 1.
- Prieto, M. (2001) *La Investigación en el Aula: ¿Una tarea posible?* Valparaíso, Editorial Universidad Católica de Valparaíso.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima, UNMSM.
- Riella, A (1999) Violencia y Control Social: El debilitamiento del Orden Social de la modernidad. *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de la República, N°16, p.5-20.

Riella, A. (2001) Violencia y Control Social: el debilitamiento del orden social de la modernidad. *Papeles de Población*. N° 30 Pp. 183-204

Sposito, M. (2004) Apontamentos para discussao sobre a condiçao juvenil no Brasil. Boletín-Programa1: Ensino médio: entre jovens e estudantes, Programa salto para o futuro/tv escola, Mayo/Agosto 2004. Recuperado en Julio, 2004. <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/boletins2004.htm>

Téllez, G. (2002) *Pierre Bourdieu, Conceptos Básicos y Construcción Socioeducativa, Claves para su Lectura*. Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, J. (2001) Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata UNESCO (2000) Cultura de Paz en la Escuela. Mejoras prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar. UNESCO Recuperado en Julio 15, 2004 www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/cpaz_escuela.pdf

UNESCO (1992). Pensar en violencia: Perspectivas filosóficas, históricas, psicológicas y sociológicas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 132.

X.- ANEXOS



ANEXO 1:

Consentimiento Informado

Nombre Institución y Fecha: _____

El documento de consentimiento informado tiene la finalidad de informar a las personas que colaboran en la realización de actividades académicas acerca de los fines que éstas persiguen y, por otra parte, formalizar el **compromiso de participación libre y voluntaria, y resguardo de la confidencialidad** respecto de todos los datos y acciones que surjan de las instancias, actividades y espacios que se implementarán en conjunto. La actividad académica a desarrollar por las estudiantes en proceso de titulación de Educación Básica de la PUCV durante el año 2014 en el marco de su proceso de tesis, consistirá en un trabajo de producción de información a través de revisión de documentos, entrevistas individuales y grupos focales de discusión a los directivos y docentes del establecimiento. Este trabajo requiere de la participación voluntaria de los involucrados, asegurando que la información sólo será utilizada con fines académicos, y que se resguardará la identidad de quienes acceden a participar de las entrevistas. Una copia de esta carta será entregada a Ud., y otra copia será guardada por el grupo de tesis. Esta carta no se adjuntará a la tesis, ni será publicada en ningún sitio.

Por el presente documento **manifiesto que doy mi consentimiento** para la realización de (completar según sea entrevista individual o grupo focal) _____ . Además, **señalo que he sido informado de las condiciones de participación voluntaria, y del resguardo de la confidencialidad.**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

ANEXO 2: OBSERVACIONES

Asignatura: Lenguaje

I Clase observada

Inicio del bloque 8:03, término 8:45

Nivel: Segundo año básico.

Cantidad de alumnos: 21

Niños: 14

Niñas: 7

Los alumnos están en la sala de clase cuando tocan el timbre y la profesora esta frente a sus alumnos en el medio de la pizarra.

Pa: “Cuento hasta cinco para que estén todos...” (Se para adelante para hablar)

(Niños conversan)

Pa:” Luis” (eleva el volumen de la voz desde su escritorio)/ se agacha para revisar hojas/

Ao: “¿Qué cuaderno toca?”

Pa: “Ninguno todavía” / de pie en su escritorio, se agacha para revisar hojas/

(Suenan las sillas)

Pa: “Tengo que aplicarles una prueba”

Ao: “¿Prueba?”

Pa: “Si”

Ao: “¿De lenguaje?”

Pa: “Lenguaje”

(Suenan las mesas)

Pa: “Hasta que Luis se siente no saludo” /de pie frente a los alumnos junto al niño que se sienta en el primer puesto, con los brazos cruzados y mirando al niño que nombra.

(Suena las mesas y sillas)

Pa: “¿tu delantal Andrea? ¿Tu delantal? ¿Tu delantal?” /mira a varios alumnos que están sin delantal/

(Alumnos conversan entre sí)

Pa: “No he dicho que saquen cuadernos”

(Suenan las sillas y mesas)

(Profesora saca y ojea hojas de su escritorio y estante)

Pa: “Ya po Luiiiis...” (Baja el volumen de la voz)

Ao: “Ya oh...” (Susurrando)

Ao 11: “Se demora mucho”

Pa: “¿El Javier no se sienta ahí contigo?” /Se dirige a un estudiante/

Ao: “Él no vino”

Pa: “Andrea Ahumada”

(Tocan la puerta, la abre, le da la espalda al curso, conversa desde la puerta con alguien)

(Suenan las mesas y niños conversan, uno de ellos se ríe)

Pa: “Ismael adentro ahora” (sin elevar volumen de la voz) / Cierra la puerta y le indica con el dedo índice que entre y toma del hombro a un niño que entra a la sala caminando con él hacia su escritorio/

(Murmullo de niños y el sonido al cerrar la puerta)

(Profesora pasa la lista)

Pa: “Javier” /mira buscando al niño/

Aa: “No vino”

Pa: “¿Quién está solo hoy?”

Ao12: “Yo”

Ao14: “Yo”

Pa: “No, si sé que tú, pero ¿tú con quién te sientas?” (Señala con el dedo a otro niño)

Ao12: “Con el Miguel”

Pa: “Con el Miguel. Allá, acá”

(Suenan mesas y sillas, y conversan los alumnos)

Pa: /se acerca al niño que entró recientemente a la sala / “Sí, compañero nuevo, se llama Daniel” (lo ubica en su puesto)

Ao13: “Daniel”

Pa: “Daniel”

Ao11: “Daniel”

Pa: “Es primo de Ismael”. Ssshhh /levanta las manos/ “Diego sin conversar con tu compañero” “¡Luis!”/ levanta una mano moviéndola hacia los lados mirando a Luis.

Ao16: “Yo a él lo conozco” (susurra)

Pa: “¡Jorge!”

Ao11: “Daaaniel”

Pa: “Valentina”

(Suenan hojas, sillas y mesas)

Pa: “José” (silencio en la sala) “Diego” (silencio en la sala)

(Suenan las sillas)

Pa: “Tamara”

Aa: “No vino”

Pa: “Ricardo”

(Murmullo de los niños)

Pa: “Miguel, Nicolás, Renata, Ismael, Andrea González”

Ao: “No vino”

Pa: /mira a alumno nuevo que está frente a ella/ “shhhh eee no tengo libro para ti, voy a sacar otro” (se acerca al escritorio)

(Suenan mesas y sillas)

(Tocan la puerta y llega alumno atrasado en compañía del tío Ramiro)

Ao8: “Buenos días tío Ramiro, él es, buenos días tío Ramiro Tapia, Tapia” /alumno se para de su silla para observar quién está en la puerta/

(Conversan profesora y Don Ramiro Jefe de UTP- desde la puerta dándoles la espalda a los alumnos)

Ao5: “Rami-roo”

Ao6: “No, es Raaamiro” (enfátiza en la letra “r”)

Ao5: “Yo digo Rami- rooo”

Pa: “Luis seguimos conversando” (luego de cerrar la puerta)

(Alumnos conversan)

Pa: “No voy a continuar hasta que se callen todos” (silencio) “y eso incluye a Luis. ¿Daniel?”

Ao11: “Daniel”

Ao13: “Daaaniel”

(Profesora ojea hojas con actividades desde su escritorio)

Ao: “Tía no tengo cuaderno”

Pa: “Todos tenemos uno” /lo mira fijamente/

Ao: “Yo no”

Ao: “¿Qué hay que hacer?”

Pa: “La B”

(Ruido de mesas, sillas y murmullo de alumnos)

Pa: “Te quiero acá Nicolás” (señalándole con las manos el primer asiento de la fila del medio)

(Alumnos conversan)

Pa: “Nicolás, Nicolás” /mira detenidamente al niño que está de pie mirándola/

(Ruido de mesas)

Pa: “Ya, ahora recién voy a saludar, no sé qué haces haciendo eso, Luis” / está de pie desde su escritorio/

Aa: “Tía ¿Y mi cuaderno?”

Pa: “Buenos días niños” /se para frente al curso y los mira a todos /

Aos: “Buenos días tía”

(Niños sentados en sus asientos, excepto uno de ellos que se puso de pie)

Pa: “Bien, buenos días niños” /le sonríe a niño que se para al saludarla/

Aos: “Buenos días tía”

Pa: “Asiento para los que se pararon” /sonríe/

(Ruido de mesas y sillas)

Pa: “Nicolás”

(Ruido de mesas y sillas)

Pa: “Santiago ¿y tu cuaderno? ¿Ayer te pasé cuaderno de esto?” (Muestra un cuaderno de trabajo)

Ao: “Si”

Ao: “¡Ay mi estuche!”

(Ruido de los alumnos murmurando)

(Tocan la puerta, la profesora camina hacia la puerta, la abre y conversa en volumen bajo desde allí dándoles la espalda a los alumnos)

(Profesora cierra la puerta y camina hacia su escritorio)

Pa: “Dijo tu mamá que si no te portabas mal, si te portabas mal ibas a hacer todo de nuevo en tu casa” / mirando a un alumno/

Ao: “Que loco” (susurra)

(Suenan mesas y sillas)

Ao: “Tía mire mi patito”

Pa: “No tengo el tuyo Coni” (se acerca a la alumna)

Ao: “Mire tía el patito” (alumno susurra desde su puesto)

Pa: “Tenía nombre el tuyo” (le habla a otro alumno acercándose a él)

Ao: “Sí, tenía nombre”

Ao: “¿Cómo se llama él?” (alumno indica con la mano al niño nuevo)

Pa: “Daniel”

Ao5: “Danieeel”

Pa: “Daniel. Ya chicos, el único que terminó ayer fue José, guarda eso que no estamos tomando agua ahora, /le dice a un alumno señalando la botella de agua que toma con sus manos. El alumno guarda la botella/ el único que terminó fue José, los demás tienen que continuar haciendo la B por mientras que llega el resto de sus compañeros, tienen que avanzar.”

Ao: “¡Yo voy en esa!” (Levanta las manos)

Pa: “Sí, tú vas en esa. Lápiz ¿todos tienen lápiz mina?” (Mira a todos los niños del curso) /de pie junto a su escritorio/

Aos: “Siiii”

Aos: “Siiii”

(Sonido de silla, se cae un lápiz, niño toma un lápiz y lo golpea repetidamente en la mesa)

Pa: “Trabaja Andrea”

Ao5: “Tía me saca punta po favor” (acercándose a la profesora quien se encontraba de pie junto a su escritorio)

Ao: “Tía ¿Escribo la fecha?”

Pa: “Sí, espérate, anoto al tiro la fecha” (se acerca a la pizarra y anota fecha con plumón)

Ao: “Éste no es mío” (observa el lápiz en su mano)

Pa: “Es mío, sácale punta” /acercándose al niño que le habló/

(Suenan los lápices sobre la mesa)

Pa: “Valentina hoy día tienes que avanzaaar” /mirando a la niña desde la mitad de la sala/

Ao: “Tía hoy me tocaba a mí sacar”

Pa: “Te toca mañana” (mira al alumno)

Ao: “Naa me toca mañana y me astima acá” (no pronuncia bien las palabras)

Pa: “Te lastima” (corroborando qué es lo que le dice el niño)

Ao: “Sii, así la cachá”

(Suenan las mesas)

Pa: “Van por hoja, los que terminan vienen para acá para revisar”

Ao: “¿Qué tengo que hacer?”

Pa: “La B, tienes que...ven, allá no” (mueve la mano señalando que se acerque)

Pa: “No allá no, la B” (le indica con el dedo)

Ao: “Ya po, aquí, acá, ¿La dejo de hacer?” /frunce el ceño/

Pa: “No”

(Ruido de hojas)

Ao: “¿Dónde vas?” (Mira cuaderno de su compañero)

Ao: “En la B”

(Tocan la puerta. Profesora camina hacia la puerta, la abre y conversa con volumen bajo sin que se pueda escuchar desde el interior de la sala, dándoles la espalda a los niños. Luego de 20 segundos cierra la puerta y camina hacia su escritorio)

(Alumnos murmullan)

Pa: “shhhhh” (hace movimiento con las manos, subiendo y bajando los dedos)

(Niño se pone a toser)

Pa: “No tengo rojo” (revisa su estuche)

Ao5: “¿No tiene cojo?” (Desde su puesto le dice a la profesora)

Pa: “Tengo rosado” /mira a niño que le habla desde su escritorio/

Ao5: “¿Le prestó cojo?”

Pa: “No gracias”

Ao5: “Aquí hay cojo, rojo, mire”

Pa: “pasta”

Ao5: “Si po”

Ao11: “Es un mp3 para escuchar música, para grabárselo” (se acerca a la grabadora y la toma)

Pa: “shhhh, lo otro” (silencio. Se acerca alumno con cuaderno de trabajo) “Primero tienes que darte cuenta donde ponis el cero” (le muestra una prueba de la semana anterior)

Ao: “Si sé si sé”

Pa: “Si sé si sé” (pone voz grave y hace como que lo imita. Alumno se va a sentar)

“Lenguaje, matemáticas, ¿Jorge ¿Qué viene después? ¿Lenguaje, matemáticas, música?

José ¿Ese es el horario de hoy?”

Ao8: “Siiiiii”

Ao12: “Siii tía”

Ao: “Cállate tú, que recién veni llegando” (con voz baja) /mirando al compañero que llegó hoy/

Pa: “Pero que venga recién llegando no quiere decir que no sepa el horario, si música”

Ao: “Si hoy día nos tocaaa”

Pa: “Música”

Ao: “Sí música”

Pa: “Ya, gracias”

(Ruido de sillas)

Pa: “Ven” (volumen de voz baja) “ahí” (Le indica algo a un alumno)

(Alumnos murmullan)

Ao: “Aaaa iiiiooouuummm” (eleva volumen de la voz)

Pa: “Andrea Ahumana” (con la cabeza hacia abajo)

Aa3: “Presente”

Pa: “Josefa”

Aas: “No está”

Pa: “¿Mariel?”

Ao: “Presente tía”

Pa: “¿Luis?”

Ao: “Presente”

Pa: “Valentina”

Aa: “Presente tía”

Pa: “¿Nicolás?”

Ao5: “Presente”

Pa: “¿Renata?”

Aa9: “No está”

Pa: “Matilde tampoco”

Aa9: “No”

Pa: “Javier tampoco”

Aa9: “No”

Pa: “Diego sí”

Ao11: “Sí, presente”

Pa: “Jorge también”

Ao13: “Noo no vino”

Ao11: “Caaallaaateee oooohhh , te vo a pegarte” /frunce el ceño/

Pa: “Shhhh Jorge ...¡Santiago!” (Eleva volumen de la voz)

Ao8: “Sii”

Ao5: “Tía ammm la goma de ayer”

Pa: “Miguel”

Ao: “Como es la “yee” de...” (Mira el cuaderno buscando un ejemplo)

Pa: “Ya ¿“yee”?”

(Hablan sobre la una goma)

Aa: “Tía mire”

Pa: “¿Andrea González?” (Sigue pasando la lista)

Aa3: “Presente”

Pa: “¿Ismael?”

Ao: “Presente”

Pa: “Y ¿Quién es el ingreso?, ¿Hoy día estamos a veinticuatro?” (Mira a los niños para que le respondan)

Aa6: “Hoy día estamos a veinticinco”

Ao5: “Mentiiiaa veintedo”

Pa: “Veinticinco Nicolás, mira ayer estuvimos a veinticuatro, hoy día estamos a veinticinco”

Aa6: “Mañana estamos a veintiséis”

(Ruido de mesas y murmullo de un alumno)

(Alumno de la fila del medio se para y se acerca a compañero de la fila de la ventana)

Pa: “Nicolás ¿Qué necesita?”

Ao6: “No, es que yo lo hago y me sale como una “ene”, mire la hago así” (le muestra cuaderno a la profesora)

Pa: “Ya pero tienes que traérmelo a mí, no ir donde Jorge”

Ao6: “Noo, si le dije que me preste goma” / se devuelve a su puesto caminando lentamente/

Pa: (cuenta)”ocho, nueve...” (Se dirige al niño para que la mire. Cuenta a los alumnos)

“¿Y tu goma?”

Ao5: “No a tengo”

Pa: “La rompiste”

Ao5: “No es que la guardé”

Pa: “Toma” (le entrega una goma de otro alumno)

Ao14: “Ya te dijo la tía, tení que traer tus cosas” (le murmura desde la fila del medio)

Ao16: “Yo empresto todo y me lo rompen” (con bajo volumen de la voz)

(Profesora sigue contando alumnos)

Ao: “¿Tía?”

Pa: “Dime”

Ao: “Usted dijo que me iba a traer uno de “playgram””

Pa: “Sí, se me olvidó”

Ao: “¿Mañana lo trae?”

Pa: “Sí”

(Murmullo de un alumno)

Ao: “Tía mire”

Pa: “A ver” (le indica con el dedo en el cuaderno)

Ao: “Aaa eso no sé hacerlo” (levanta la mano)

Pa: “No espérate, espérate, ya mira, partes de arriba, ahí” (le indica con el dedo)

Ao: “Ya”

Pa: “Y tienes que fijarte que las palabras estén separadas”

Ao: “¿Separadas?”

Pa: “Si están separadas, bambi” (le indica el cuaderno) “Es el nombre mira, está con minúscula, tienes que escribirlo con mayúscula”

Ao: “¿Escribo eso entonces?” (Se va)

(Alumnos conversan)

Pa: “Diego, déjate de conversar”

(Murmullo de alumnos)

Pa: “Eee Diego, no estamos en música, si quieres baja a cantar afuera”

Ao14: “jajajaajaj”

Pa: “Acá no”

Ao5: “¿Me presta aapunta?”

Pa: “Toma” /le pasa sacapunta al alumno

Ao: “Si”

(Murmullo de alumnos)

Pa: “Daniiiiiel, trabaja”

Ao12: “si”

(Murmullo de alumnos)

Ao14: “¿Querí conocer el colegio?” (se acerca a su compañero nuevo)

Ao12: “Bueno”

(Hablan varios niños al mismo tiempo)

Ao: “Tía, eee ayer, tía, tía, tía” /le habla desde su puesto/

Pa: “Lee, no tiene que estar juntos, tiene que estar separadas” (indica el cuaderno de trabajo de un alumno que se acerca a su escritorio)

(Murmullo de alumnos)

Pa: “¿Tienes que llevarte el libro?”

(Murmullo de alumnos)

Pa: “Ya chicos” (mira su reloj de pulsera) “No va a venir, no creo que lleguen más compañeros”

Ao: “¡Yu ju!”

Pa: “Así quee, quiero los libros acá ahora, en- orden.”

(Ruido de sillas)

Pa: “Los de acá primero”

Ao6: “Tía es que estoy mirando, estoy mirando eso” (indica cuaderno de trabajo de su compañero)

Pa: “Ya déjame acá” (se acerca a los alumnos por fila)

Ao: “Verdad”

Pa: “Déjame acá” (le estira el brazo con los cuadernos recogidos)

Ao: “E burrito cananero” (canta en la grabadora que esta sobre el escritorio de la profesora)

Pa: “O sea Diego anda a sentarte”

Ao: “¿Le vengo a dejar mi cuaderno o no?”

Pa: “Pedro, José”

(Ruido)

Pa: “¡Santiago! En qué quedamos nosotros ayer”

Ao: “Mira, alcancé hasta la jota” (se acerca al compañero para mostrarle su cuaderno)

Pa: “Ya Nicolás”

(Sonidos de mesas, sillas y murmullo de los alumnos)

Pa: “Ismael, Jorge”

Aa: “¿Cuándo es educación física?”

Pa: “¿Educación física?”

(Niños conversan, hacen ruido con un pito, golpean lápices sobre la mesa)

Pa: “Ya chicos, silencio. Jorge, Jorge tu puesto”

(Ruido de sillas)

Pa: “Eemmm ustedes tienen que hacer una prueba diagnóstica, que recién me la pasaron ayer” (toma las pruebas en la mano)

Ao: “¿Ayer?” (susurra)

Pa: “Si, ayer” (voz baja)

Ao: “Aaaahhh”

Pa: “Pedro”

Ao11: “Aaao aooo” (repidiéndolo por 8 segundos app.)

Pa: “¡Diego!, siempre lo mismo” (deja pruebas diagnósticas en la mesa)

Ao11: “Tengo sueño” (se estira)

Pa: “Todos tiene sueño pero no hacen lo que tú haces”

Aa9: “¿Lápiz grafito?” (en voz baja)

Pa: “Sí, lápiz y goma solamente, solamente lápiz grafito sobre la mesa”

Ao5: “¿Tamben goma?”

Pa: “Si, el lápiz, goma. ¿Quién tiene más de una goma?”

Aos: “No tengo”

Pa: “Más de una” (mira a los alumnos)

Aa14: “Yo tengo lápiz” (habla alumno desde la fila de la ventana)

Ao16: “Yo tengo dos”

Ao13: “Yo tengo tres”

Pa: “Ya, préstame una de tus tres goma. ¿De quién es esa?” (se acerca a uno de los alumnos que le ofreció goma)

Ao: “Aammmmm ammmm”

Ao: “¿Qué vai a borrar?”

Ao: “El Tomás no tiene goma”

Pa: “No la pierdas porque no es mía” (le pasa la goma en la mano) “Ismael cuento hasta cinco para que estén todos ordenados, uno”

Ao11: “Uno”

Pa: “Dos”

Ao11: “Dos”

Pa: “Tres”

Ao11: “Cuatro”

Pa: “Cuatro”

Ao11: “Cinco”

Pa: “Diego, te cambio puesto. Yo me siento en tu puesto y tú haces la clase” (se apoya en la mesa)

Ao11: “ya”

Pa: “ya” (mira hacia otro lado y mueve la cabeza)

(Suenan los lápices y hojas que ojean los alumnos)

Pa: “No comienzan aún porque como hay compañeros que todavía no leen. Hay que leerlo en conjunto”

Ao: “¿Qué hago?”

Ao: “Tu nombreee”

(Niños dicen sus nombres)

Ao5: “Tía, tía ¿Escibimos e nombre?”

Pa: “Es que el otro día cuando revisé la prueba de matemáticas”

Ao: “¿Qué hay que hacer?”

Ao: “Vo a escribir mi nombre coo yo quiera”

Ao5: “¿Esquibimo lo nombre?”

Pa: “Sí, solamente el nombre, lo otro lo vamos a llenar en conjunto, porque el otro día no estaba bien”

Ao: “Me pasea”

Ao: “¿Hay cachao el nombre como lo escribo?”

(Sonido de silla)

Ao11: “Se escucha, escucha, andate a la” (modula “chucha”)

Ao11: “Se escucha, escucha (modula: “Ándate a la chucha”)

Ao13: “¡Aaaaauuu!”

Ao: “Tía, el oto día”

Pa: “Pablo anota tu nombre, después conversamos de eso (interrumpe al alumno) ya, ¿Anotaron el nombre todos?”

Aos: “Siii”

Ao: “Yo todavía no”

Pa: “¿En qué curso estaban?”

Aos: “Segundooo”

Pa: “Segundo, segundo; no tercero, segundo”

Aos: “Segundo básico”

Pa: “Segundo Diego, no tercero básico” (lo mira y se apoya en la pizarra)

Ao: “Jajaja la otra vez le puse tercero básico”

Ao: “Tiaaa”

Pa: “Dime”

Ao: “¿Está bien esto? Mire, venga” (le hace señal con la mano y la profesora se acerca a verlo)

Ao: “Tía, yo puse segundo básico”

Pa: “Sí, segundo básico” (recalca la última palabra)

Ao: “Aa estoy bien”

(Murmullo de niños)

Pa: “Nicolás ¿Anotaste tu nombre? Ahí, segundo básico” (indica con el dedo)

(Silencio)

Pa: “Nombre del colegio”

Ao: “Liceo num”

Pa:”¿Liceo número dos?”

Ao: “Liceo dos”

Pa: “Perooo antes era liceo dos”

Ao: “Si po, si sigue siendo liceo dos” (susurra)

Pa: “No, es que yo lo conozco por el otro nombre: Matilde Brandau de Ross, pero pónganle liceo dos porque es más corto”

Ao: “Ya anote”

Pa: “¿Anotaron segundo, verdad?”

Ao: “Si”

(Profesora camina entre las filas mirando al frente)

Pa: “¿Y la fecha? , veinticinco del tres”

Ao: “Veinticinco del tres del dos mil catorce”

Pa: “Bien”

(Niños murmullan)

(Niño silba)

(Profesora se apoya en la pared junto al alumno que está al lado de la ventana y cruza los pies)

Ao: “Los Simpson”

Ao: “Aa yo no veo”

Ao: “Esa no, es la otra; la otra página” (indica a su compañero la página donde leerán)

Ao: “Listo”

Pa: “La fecha”

(Algunos niños comienzan a leer)

Pa: “¿Quiénes aún no leen? Que levanten la mano”

Ao: “¡Terminé!”

Pa: “¿Quiénes todavía no saben leer?” (Mira a los alumnos)

Ao: “¡Yo!” (Levanta la mano)

Pa: “Uno, dos, tres, cuatro” (cuenta a los alumnos que levantan la mano)

Aa: “¡Yo sí!”

Pa: “Cuatro no saben leer. Ya chicos, voy a leerlo yo primero y despueees lo leen en voz baja ustedes. Jorge, shhh, ¿ya?”

Ao8: “Pero si estoy leyendo” (levanta los brazos y se inclina en la mesa)

Pa: “¿Están todos en esa? (indica con el dedo y muestra la página). ¿Mariel?”

Ao8: “Sí”

Pa: “Nicolás ahí no, en esa (le indica con el dedo). Santiago, sigues en esa, con el dedo en la lectura, tu también Diego. Diego, quiero solamente el nombre en la hoja de portada, no quiero un dibujo en la portada”

Ao14: “Di-e-go”

Pa: “Diego, ahora en esa, si tu nombre está escrito”

Ao11: “Todavía no lo escribo” (se agacha en su hoja y la tapa)

Pa: “Quiero tu nombre con manuscrita, no quiero un dibujo en la portada” (se para frente a su puesto)

Ao11: “No estoy haciendo un dibujo”

(Algunos niños siguen leyendo)

Pa: “Hasta que no termine Diego, no continúa el resto” (se apoya en la pared junto al puesto de Diego)

Ao: “Cállense”

Pa: “¿Ya? Jorge (Lee el título) “La persona más inteligente del pueblo”

Ao8: (interrumpe) “Aaahhh si lo conozco este”

Ao: “Ya me lo hicieron leer”

Ao: “Aaa no lo quiero leer”

Pa: “Shhh, ¿les pregunté si lo conocía o no? ¿Pregunté eso?” (Muestra la hoja con su mano)

Aos: “Noo”

Pa: (continúa leyendo) “ Había una vez un cartero que trabajaba en un pueblo, tan pequeño que casi no tenía cartas que repartir, solo alguna para el alcalde, otra para el médico o para un vecino que tenía un hijo o hija viviendo en otra ciudad. Un día llegó el correo, al correo un paquete, era raro, nunca llegaba un paquete, solamente cartas; el cartero buscó la dirección en el paquete, pero en lugar de eso decía: “para la persona más inteligente del

mundo”. El cartero no salía de su asombro, ¿A quién debía entregar el paquete? ¿Quién era la persona más inteligente del pueblo?”

Ao: “Eeee”

Pa: “Para solucionar este misterio, se le ocurrió inventar un juego; la persona que fuera capaz de subir el monte más alto del pueblo sería el dueño del paquete misterioso; él también debería subir el monte ya que él era el encargado de entregar el paquete. Todos los habitantes del pueblo comenzaron a subir por el monte más alto, el cartero esperó un tiempo, tomó su bicicleta y comenzó a subir; para luego, cuando llegó a lo más alto del monte no había nadie, miró hacia todos lados y abrió el paquete dentro había un libro”

Ao: “Que le pone tanto”

(Tocan la puerta, entra una niña el apoderado mueve su mano de izquierda a derecha despidiéndose de ella, al ingresarla a la sala de clases)

Pa: “Saca una silla de ahí y te sientas al lado de allá” (le indica con la mano)

(Alumna recién llegada camina hacia el puesto donde le indicó la profesora, saca su delantal, se lo pone y luego toma asiento, dejando su mochila a un lado y sacando de ella su estuche)

Pa: “Shhhhh. El cartero esperó un tiempo, tomó su bicicleta y comenzó a subir, cuando llegó a lo más alto del monte no había nadie, miró hacia todos lados y abrió el paquete dentro había un libro, pero no era cualquier libro sino un libro completamente en blanco”

(Tocan el timbre que anuncia que han pasado los primeros cuarenta y cinco minutos de la clase, continúa la lectura hacia los alumnos)

Asignatura: Lenguaje

II Clase observada

Inicio del segundo bloque 8:45, término 9:35

Nivel: Segundo año básico.

Cantidad de alumnos: 21

Niñas: 7

Niños: 14

/Suena el timbre que indica el cambio de hora, las actividades pedagógicas continúan sin intervención/

Pa: “En la primera página decía, como soy la persona más inteligente del pueblo puedo escribir en este libro mis ideas y el cartero lo primero que escribió fue que no es necesario subir el monte a pie, cuando se puede subir en bicicletas. Y se fue a casa pensando, que más tarde escribiría más cosas, Cuento popular adaptación” /Se encuentra de pie apoyando su espalda en el pizarrón, con el texto en sus manos/

Pa: “¿Dónde vamos Joaquín? ¿Terminamos?” /Detiene el cuento y mira a estudiante a los ojos/.

Ao 8: “Segunda hoja Tía” /Mueve su cabeza de arriba hacia abajo sentado en su puesto /.

Pa: “Segunda hoja, eee Josefa, tu vas hacer la primera parte después conmigo, así que vas a tener que esperar que pase la parte del cuento” /Mira a la estudiante/

Pa: “¿Segunda página todos?” /Se encuentra de pie delante de los alumnos/

Aos: “¡Si iiiiiii!” (Con voz elevada)

Pa: “¿Qué texto acabas de escuchar?” / Se acerca a estudiante/.

Ao 12: “Un cuento”.

Pa: “No quiero que me digan las respuestas, ustedes anotan la alternativa correcta en la prueba: a una carta, b un poema, c un cuento” /Con su dedo va mostrando las alternativas que tiene la pregunta/. “No me digan la respuesta, encierren la alternativa correcta” /
Escribe en el pizarrón las alternativas de la pregunta/ “Encierran solamente la letra, no la pregunta completa. ¿Dónde ocurre la historia?”

Ao 8: /mueve la mesa de su lugar/

Pa: “Hay tres dibujos ahí, el tercero no se ve nada en realidad “/apoya su espalda en el pizarrón/.

/Los estudiantes hablan entre ellos/

Ao 6: “Mira yo creo que este es un río y el tercero es un mar”/Habla desde su puesto/

Pa: “Levanta la mano si necesitas hablar, para que todos podamos escuchar /con su dedo indica las reglas de convivencia pegadas en la pared/ Nicolás. ¿El tercero no se ve cierto? ”.

Aos y Aas: “Noooo”/contestan desde sus respectivos puestos/

Pa: “Tenemos una ciudad, tenemos un pueblo y un río” /Se encuentra apoyada en la mesa del profesor/

Ao 8: “Es un río”.

Pa: “Sí, ustedes marcan donde paso”.

Ao 5: “Mire este tía”.

Pa: “También tienes que marcar la letra, como el otro, así mira” /Toma la prueba del alumno y le indica con el dedo/.

Pa: “Tienen que marcar solo la letra” / Camina y se acerca a alumno y explica cómo debe marcar/.

Aas: /hablan entre ellas desde sus puestos/.

Pa: “Lee la siguiente oración ¿alguien que lea? /Camina por la sala y luego apoya su espalda en el pizarrón/

Ao 8: “Yo” /levanta su mano/.

Ao 8: “Yo” /se levanta de su silla con la mano en alto/.

Pa : “Vale, la tres”/mira a alumna que se encuentra sentada en su puesto/.

Aa 2: “Eeee el cartero eee”/sentada en su puesto/

Pa: “El cartero no salía de su asombro, asombro igual que la palabra que conocimos ayer, sale con negrita, y la pregunta dice: ¿La palabra”/Camina y se apoya en su mesa/

Algs Aos: “Se apago la luz” (alzan la voz)

Pa: “Sí, pero vuelve sola. ¿En la oración la palabra asombro significa? A enojo, b tristeza, c soorpresa /profesora sonrío a los alumnos desde su puesto/”

/Golpean puerta de la sala de clases/

Pa: /Profesora se acerca a la puerta y abre/.

Ao 12: “¿Tía como era? ¿Tía como era la pregunta? Tíaaaaaaaaa”(Alza la voz) /sentado en su puesto/

Pa: “Dime”/mira a alumno desde la puerta de la sala de clase/

Ao 12: “¿Cómo era tía? No me acuerdo”.

Pa: “En la oración, la palabra asombro significa, a: enojo, b: tristeza, c: sorpresa.” /Abre la puerta/

/Apoderado entra con su hija que llega atrasada a clases/

Ap:” ¿A qué hora salen?” /mira a profesora/.

Pa: “A las tres”/Mira a apoderado/.

/Apoderado se retira de la sala y profesora camina hacia su mesa y toma una prueba/.

Pa: “Renata siéntate allá”/ toma una prueba y se la entrega a la alumna/.

Ao 12: “Oe no te riai, malo”/alumno le habla desde su puesto a un compañero sentado atrás/

Pa: “Cuatro” /separa las mesas para ordenar los puestos/ .

Ao 12: “Cuato , cuato, cuato” (en voz alta) /sentado en su puesto/

Pa: “¿Qué problema tiene el cartero? A: subir a un monte muy alto, b: escribir en un libro sin líneas o c: entregar un paquete sin dirección. Las mesas deben estar separadas”/camina por el pasillo ordenando/

Algs aos: “ Tiriiii tiriiii” (Cantan en voz alta) /sentados en sus puestos/.

Pa: “Cinco, ¿Qué hace el cartero para solucionar su problema? Inventa un juego, pide ayuda al alcalde”/camina hacia el pizarrón y apoya su espalda/.

Ao 8: “¿Tía como era? Que no escuche nada”/sentado en su puesto/.

Pa: “Levanto la mano si necesito hablar” /indica con su dedo las normas de convivencia que se encuentran en la pared/

Ao 8: /Levanta su mano/ “¿Cómo era la cuatro, ¡aaa! la cinco?”.

Pa: “¿La cinco? ¿Qué hace el cartero para solucionar su problema? Inventa un juego, pide ayuda al alcalde, o reúne a la gente del pueblo”/camina y se acerca a alumno observando la prueba que tiene en su mano/.

Ao 5: “Tía ¿la a es el juego?” /sentado en su puesto/.

Pa: “Yo no sé la respuesta de la pregunta”/camina hacia su mesa/.

Ao: “Ya tía”/alumno mira a la profesora desde su puesto/

Pa: “Ya, seis ¿Por qué el cartero también subió al monte? A: porque quería ganar, b: porque tenía que entregar el paquete, c: porque quería jugar igual a los demás. Repito seis, Anaïs y Renata silencio. ¿Por qué el cartero también subió al monte? A: porque quería ganar, b:

porque tenía que entregar el paquete, c: porque quería jugar igual a los demás”/se encuentra apoyada en su mesa/

Ao 16: “Porque tenía que entregar el paquete” /desde su puesto responde/.

Pa: “Levanto la mano si quiero hablar, no debes decir la respuesta, porque tus compañeros la pueden anotar en su prueba. Siete, escucho conversar a alguien (levanta la voz) Valentina. La Josefa aun no debe hacer esa parte, porque no leyó el texto”/camina entre los puestos/.

Ao 5: “Yo ya llegue a la siete”/sentado en su puesto/.

Pa: “Siete, ¿A quién está dirigido el paquete? A un cartero, a un médico, o a una persona inteligente” /Apoya su espalda en el pizarrón/.

/Golpean puerta de la sala de clases y profesora se acerca a ella para abrir, habla con un directivo del establecimiento/

Alg Ao y Aa : /juegan, cantan, ríen/.

/Alumno nuevo ingresa a la sala de clases/.

Pa: “Chicos silencio (alza la voz), otro compañero nuevo el día de hoy, ¿Cómo te llamas?” /tocando la espalda del alumno nuevo/.

Ao 13: “Marco” (tono de voz muy bajo) /mirando a profesora/

Pa: “Marco /sonríe/ será su compañero desde el día de hoy en adelante. Luis (alza la voz) ¿Cómo se llama tu compañero nuevo?”.

Ao 12: “No sé cómo se llama po”/responde desde su puesto/.

Pa: “Mientras ustedes conversaban, yo lo presentaba”/ parada delante de la sala con alumno nuevo/.

Aa 2: “¿Marco?”/alumna responde desde su puesto/.

Pa: “Marco, compañero nuevo desde hoy /camina con el alumno para mostrarle su puesto/ acá siéntate”.

Ao 5: “Hoy día llegaron dos compañeros nuevos” (con voz elevada).

Aa 8: “Ahora va llegar otro compañero nuevo, como tres”.

Pa: “Shuuuuuuu (pidiendo silencio) /con su dedo índice en la boca/, Marco sácate la mochila”.

Alg Aos: “Volvió la luz”/alumnos se miran entre ellos/.

Pa: “Ocho, ¿Quién es al final la persona más inteligente del pueblo?”/camina por los puestos de adelante/.

Ao 12: “Es la ocho tía”/se levanta de la silla/

Pa: “Sí, a: el cartero, b: el alcalde, c: el médico”/Camina y se sienta en su mesa/.

Ao 6: “Puedo ir al baño”. / Se acerca a la profesora/

Pa: “No, lo siento no te puedo dejar ir al baño”/Sentada en su puesto/

Ao 6: “Gracias, no puedo aguantar /alumno camina a su puesto/”.

Ao 12: “Tía, no escuche na, están puro hablando”/Desde su puesto sentado sobre una pierna/.

Pa: “Cuento hasta cinco para que todos guarden silencio (alza la voz)”/Se para adelante del pizarrón/

Ao 12: “Ya po”.

Pa: “Uno, dos, tres, cuatro, cinco sigo escuchando bulla “/ Indica los números con sus dedos/.

Ao 5: “Tía me puede decir la siete”/Sentado en su puesto/.

Pa: “¿A quién está dirigido el paquete? A un cartero, a un médico, o a una persona inteligente”/Parada adelante apoyando su espalda en la mesa/.

Ao 8: “y la ocho” /Sentado en su puesto/

Pa: “Ocho ¿Quién es al final la persona más inteligente del pueblo? a: el cartero, b: el alcalde, c: el médico”/Camina hacia su mesa/.

Ao 8: “Tía no escuche la ocho”/Sentado en la mesa/.

Pa: “Diego, no te escuche a ti, porque no levantaste la mano”/ Mira a estudiante a los ojos/.

Ao 8: “Tía no escuche la ocho /Levanta su brazo sentado en su puesto/.

Pa: “Ahora la voy a repetir ¿Quién es al final la persona más inteligente del pueblo? a: el cartero, b: el alcalde, c: el médico”/Levanta la prueba a altura de su cara/.

Ao 5: “Tía yo voy acá”.

Pa: “¿Quien no tiene lápiz grafito?” /Se acerca a alumno/.

Ao 14: “Yo si tengo”/Sentado en su puesto/.

Pa: “¿Renata encontraste la goma?”/Mira a alumna a los ojos y camina por la sala/.

Aa 3: /Asiente con su cabeza/

Pa: “Siéntate bien Renata. Diego, cinco de nuevo, uno, dos, tres, cuatro, cinco. El colibrí, Jorge no voy a repetir de nuevo, el colibrí, es el pájaro más pequeño del mundo y es originario de América, el colibrí más pequeño es el colibrí **zunzuncito**, que con su pico y cola mide solamente cinco centímetros, es decir como el tamaño de un dedo de tu mano. El colibrí más grande mide 25 centímetros, es decir, como el tamaño de tu cabeza. La mayoría de los colibrí, tienen un plumaje muy colorido, generalmente de color verde metálico su pico puede ser del mismo tamaño de su cuerpo y dentro de él tiene enrollada la lengua” /Se sienta en la orilla de la mesa/.

Ao 8: /Se levanta y se mueve alrededor/

Pa: “Jorge vuelve a tu puesto ahora (alza la voz). La lengua tiene forma de paja, para que pueda chupar el néctar de las flores con facilidad. Los colibríes se alimentan principalmente del néctar de la flor y también de pequeños insectos y arañas que atrapan cuando visitan la flor, este alimento les da la energía que necesitan para poder volar. Los colibríes se reproducen por huevos, las hembras ponen dos huevos en un periodo de dos días, luego

ambos padres alimentan a sus hijos, esta información se saco de wikipedia. ¿Qué texto acabas de escuchar?”.

Ao 8: /Camina hacia su puesto/.

Ao 12: “¡El del colibriiii!”/Desde su puesto/.

Ao 6: “¿Ya hicimos la seis?” /Desde su puesto/.

Ao 8: /golpea con sus pies el suelo y gira una moneda en la mesa/.

Pa: /Se acerca a alumno/ “Mira este es el nueve” /Indica con su dedo el número/ “no es el número seis”. “Entonces, es un cuento, un poema o un artículo informativo. ¿Qué texto acabas de escuchar? Un poema, un cuento o un artículo informativo. Diez, cual es la finalidad del texto, informar sobre el colibrí, enseñar a cuidar al colibrí o contar la historia de un colibrí. Once”. /Se para delante del pizarrón/.

Ao 5: “Tía, tía, tía”

Pa: “Once, ¿con que puedes comparar al colibrí más pequeño?”/Parada delante del pizarrón/.

Ao 7: “¿Cómo? no entendí /Sentado en su puesto/.

Pa: “¿No entendió o no escucho? /Apoya su espalda en el pizarrón”.

Ao 7: “No entendí” /Sentado en su puesto/.

Pa: “Santiago (alza la voz) ¿en qué quedamos nosotros dos ayer?”.

Ao 6: “Tía”.

Pa: “¿Con qué puedes comparar al colibrí más pequeño? Con un insecto, con un dedo de tu mano, o con el tamaño de tu cabeza. Dime Daniel”/Mira a estudiante/.

Ao 6: “¿Qué dice ahí?”/Indica con el dedo una pregunta de la prueba/.

Pa: “¿Cuál es el propósito del texto? Informar sobre el colibrí, enseñar a cuidar al colibrí o contar la historia de un colibrí”/Profesora se acerca a puesto del alumno y mira la prueba/.

Ao 12 : “Tía voy en la doce”/Sentado en su puesto/.

Pa: “Once” (con voz de sorpresa) La lengua del colibrí es: ancha, gruesa o larga”/Se acerca a estudiante/

Ao 12: “Tía voy en la doce”/La mira a sus ojos desde su puesto/.

Pa: “Once, el once es un uno y un uno”/ Lo mira/.

Ao 12: “Pero voy en la doce” (sonríe).

Pa: “Ya, pero quien quedo en la once, ¿Quién más quedo en la once?” Shuuuuuu /pide silencio acercándose su dedo índice a la boca/.

Pa: “Chicos están en prueba. Jorge siéntate, ¡Jorge, Jorge, Jorge! (alza la voz) /Camina al pizarrón y anota el número nueve/.

Ao 8: /se dirige a su puesto y se sienta/ (hace ruidos con su boca).

Pa: “Once ¿Con qué puedes comparar al colibrí más pequeño? Con un insecto, con un dedo de tu mano, o con el tamaño de tu cabeza, la doce, la lengua del colibrí es: ancha, gruesa o larga”/Camina por la sala y luego apoya su espalda en el pizarrón/.

Ao 12: “Larga” (ríe).

Pa: “Lee la siguiente oración: La mayoría de los colibríes tienen un plumaje muy colorido”.

Ao 7: “¿Tía la trece?”.

Pa: “Sí, La mayoría de los colibríes tienen un plumaje muy colorido, en la oración la palabra mayoría significa a: casi todos, b: algunos, c: ninguno. Catorce ¿Dónde está respondida la prueba?” /camina hacia alumno/.

Ao 7: /Baja su cabeza/.

Pa: “Concéntrate Nicolás. ¿En cuál quede, en la catorce?”/Camina nuevamente al pizarrón/.

Alg Aos: “¡Sí!”.

Pa: “¿Cómo es el plumaje del colibrí? De un solo color, del color del metal o de muchos colores?”/Apoya su espalda en el pizarrón/.

Ao 5: “Voy en la quince” (con voz alzada) /Sentado en su puesto/.

Pa: “Quince, ¿Cuál es el principal alimento de los colibríes? El néctar de las flores, gusanos de tierra o huevos, dieciséis, ¿Qué significa que los colibríes se reproducen por huevos? Que comen huevos, que nacen de huevos o c: que recogen huevos, ¿Para qué usa el colibrí su lengua de paja? Para cazar gusanos, para alimentar mejor a sus hijos o para chupar el néctar de las flores y la dieciocho”/Sentada en la silla de su mesa/.

Ao 12: “El pollito pio, el pollito pio (canta) ya en la dieciocho”/Parado en su puesto/.

Pa: “Uno, dos, tres, cuatro, cinco”/Mira a alumnos que hablan/.

Ao 5: “Tía”.

Pa: “Observa cada cuadro y escribe con letra clara lo que falta de la historia, el caracol quería volar como un pájaro, un día ¡aaaa! Tienen que completar la secuencia, supuestamente en el primer cuadro hay un caracol mirando a un pajarito, supuestamente (sonríe) eso debería verse, ya que la fotocopia salió mala, en la segunda imagen hay un caracol sobre un pajarito y entonces ustedes tienen que continuar la historia y en la otra imagen un caracol en el aire y en la última imagen hay un caracol curado con un parche curita, entonces esas son las cuatro imágenes. Diego estas escuchando”/ Levanta prueba mostrándoselas a los estudiantes cada dibujo, luego mira a estudiante desde la mesa de ella/.

Ao 12: /Observa a la profesora/ (hace ruidos con la boca).

Aa 3: “Yo ya lo hice”/sentada en su puesto/.

Pa: “Que bueno, tienen que pintar los dibujos”/Se acerca a puesto de la estudiante/.

Aa 3:” El caracol se cayó y se rompió”/muestra prueba a profesora/.

Pa: ¡Aaa que bien! (sonríe) /Camina hacia el pizarrón y se detiene mirando a los estudiantes/.

Ao 5: “Tía tía”.

Pa: “Para los que aun no entienden la actividad dieciocho, a ustedes se le presenta una secuencia de cuatro imágenes, en estos recuadros tienen que continuar la historia, según la imagen es lo que escribes acá”/se sienta en su silla/.

Ao 5: “el caracol voló, porque quería volar y se cayó”/muestra prueba a profesora/.

Pa: /Camina donde alumno” ¿Terminaste?”.

Ao 12: “El colibrí, el colibrí, se sacó la cresta”. (Canta).

Aa 4: “Tía mire” /levanta su prueba/.

Pa: “¿Qué dice ahí?” /Se acerca a puesto de la estudiante/.

Aa 4: “El caracol está herido”.

Pa: /indica con su dedo una palabra de la prueba/ “Corrige, ¿De quién es esta goma?”.

Ao 14: “Mía”. /se levanta de su silla/.

Pa: “La tuya era más chiquitita”/profesora se sienta en su puesto”.

Ao 13: “Si es de él”/mira a profesora/.

Pa: “Necesito una goma, ya tienen que pintar un monito”/sentada en su puesto/.

Ao 5: “Aquí tengo una goma chiquitita”/alumno se acerca al puesto de la profesora/.

Pa: “Chicos supongo que están terminando la prueba, silencio (alza la voz), hay un papel bajo esa mesa”/Sentada en su puesto observa y escribe en un libro/.

Ao 12: “Escucha, escucha, escucha, ándate a la cresta” (canta)/Mueve sus manos y cabeza sentado en su puesto/.

Pa 12: “Diego, ¿terminaste?”/Mira a alumno/.

Aa 3: “Tía se salió sola la hoja”/Camina a la mesa de la profesora mostrando la hoja de la prueba que se salió/.

Pa: “No importa, luego la corcheteo, Valentina, Josefa sin conversar, Ismael a tu puesto, ¿Cómo es el colegio Arturo Prat? Todos vienen de allá”/Mira a los estudiantes desde la mesa de ella/.

Ao 12: “Es un colegio choro”.

Pa: “Sí, claro. Como se llama el niño nuevo ¿Daniel? Diego basta, no hables así. /Escribe en cartulinas los nombres de los niños nuevos/.

Ao 12: “¡Ya termine! /Entrega prueba a profesora”.

Ao 12 : “¿Tía es su pololo?”.

Pa: “Que hablo tu papá contigo Diego”/Mira a estudiante/.

Ao 12:” Na o, mi papa no ha hablado con usted”/se levanta su silla y toma las cosas que hay en la mesa de la profesora/.

Pa: “Diego deja mis cosas ahí, yo no me meto en sus cosas”/Toma las cosas que el estudiante tiene en sus manos/.

Ao 12: “Si es mío, hermano hagamos un grafiti”/Mira a su compañero de al lado y le muestra unos lápices/.

Pa: “Diego no te metas en mi estuche, pueden sacar una hoja para dibujar, ¿Quién termino?”/Mira a estudiante/.

Ao 12: “Tía” (sonríe).

Pa: “¿Quién termino? Hay compañeros en prueba, silencio, la prueba es individual, no la de tu compañero. ¡Jorge! A la una” /Mira a alumno/.

Ao 12:” A la una, a las dos, a las tres (canta)”.

Pa: Diego, silencio, hay compañeros en prueba aun /Mira a estudiante a los ojos/.

Aa 3: “Tía la ayudo” /Niña se acerca a profesora/.

Pa: “No, son de otras profesoras”/Toma unos libros/.

Ao 5: “Tía Luis y Santiago, se están copiando” (alza la voz) /sentado en su puesto/.

Pa: “Valentina a tu puesto” /Mira a alumna/.

Aa 2: “Tía termine”.

Pa:” Así no se entregan la prueba, ordénala”/Entrega prueba a estudiante/.

Ao 7: “Tía me presta una hoja pa dibujar”/Se acerca a puesto de profesora/.

Pa: “No tengo hoja”/Ordena los papeles de su mesa/.

Ao 7: “Ya po tía” /Parado frente a profesora/.

Pa: “No tengo hoja, una de árbol te sirve, hay tengo una. Queda una, dos, cuatro compañeros. Santiago la prueba es individual si la tienen igual que tu compañero no te la voy a revisar. Para los que terminaron, ayer faltaron dibujos que presentar (dibujos, “como veo a mi compañero”, pegados en la pared).Chicos hasta cinco, uno, dos, tres, cuatro, cinco. Felicitaciones a la fila c, ¿Ustedes son la a o la c?”.

Ao 12: “La c”.

Pa:” Felicitaciones a Mariel y Andrea, chicos silencio” /Se para de su puesto/.

/Suena campana que avisa recreo/

Ao 12: “Recreo oooooo (alza la voz)”

Pa: “Si Nicolás no se comporta no saldremos a recreo. Valentina, Renata y Andrea, no presentaron los dibujos. Santiago, Felipe, no le ayudes a Santiago es prueba”/Mira a alumnos/.

Aa 3: “Si esta el mío” /sentada en su puesto/.

Pa: Tenemos a Josefa y la dibujó Andrea aquí esta Jorge ¿Quieres decirlo ahora para que te escuchen? /Mira a estudiante/.

Ao 8: “Más rato”/mueve su cabeza/.

Ao 12: “Hora de recreo” ¡boom boom boom! (Hace ruidos con la boca)

Pa: “Si sigues así no saldrás a recreo, la fila más ordenada sale a recreo. Unos, dos, tres, cuatro, cinco”/Indica con sus manos los números/.

Ao 12: “¿A qué hora vamos a salir a recreo?”/De pie en su puesto/.

Pa:” Seis, siete, ocho, la fila del medio sale, los mellizos salen, Luis y Santiago salen, las cuatro niñas de allá salen”/Camina a la puerta y la abre/.

Asignatura: Matemáticas

III Clase observada

Inicio del bloque 9:45, término 10:30

Nivel: Segundo año básico.

Cantidad de alumnos: 21

Niños: 14

Niñas: 7

/Los alumnos ingresan a la sala de clase luego del timbre que avisa que termino el primer recreo. La profesora camina en dirección a la puerta y la cierra cuando han ingresado todos los alumnos/

Aos y Aas: /ordenan sus puestos para que la sala quede ordenada/

Ao 13: “Que levante la mano” (alza la voz)

Pa: “Cuento hasta cinco; uno, dos, tres, cuatro, cinco” /apoya su cuerpo en la pizarra y observa atentamente a cada alumno/ “Señorita usted se sienta atrás, no ahí, guarde el dulce Anaí”

Aa 6: tía, tía (alza la voz) /se para del asiento/

Pa: “Guarde la galleta Josefa” /mira hacia la pared/ “Levanto la mano si necesito hablar para que todos podamos escuchar” /camina hacia su escritorio y se sienta, apoya su cara en sus manos/

Ao 14: “Oye” “Pesao”

Pa: “¿De quién son los lápices pintados en blanco niños?” /mira los lápices y los levanta alzando el brazo para que los alumnos los vean/

Aas y aos: (conversan en voz alta)

Pa: /se levanta de su puesto y camina hacia la pizarra, apoya su cuerpo contra la pared, pasan 20 segundos y la profesora sigue en la misma posición observando a los alumnos/

Pa: “Ya chicos, matemáticas ahora. No voy a seguir hablando hasta que se sienten derechos, miren hacia delante y guarden silencio. De lo contrario yo no continúo” /cruza sus brazos a la altura de su pecho y frunce el seño, pasan 10 segundo y comienza a caminar por la sala entre los puestos de los estudiantes/

Pa: “Te voy a quitar eso y lo voy a guardar junto a los juguetes de Ismael” /frunce el seño/

Ao 8: “¿Cuáles juguetes?” (Alumnos conversan).

Ao 13:”El nunca trajo juguetes” (alumnos conversan)

Ao 14: “Si” (alumnos conversan)

Pa: “¿Ismael, te llamas Ismael ahora? /mira al alumno que intervino en la conversación/ “¿Te llamas Ismael? No quiero verte con él de nuevo, osino te lo voy a quitar” /gira su cuerpo y camina en dirección a la pizarra/

Ao 8: “Ya” /guarda en su mochila el juguete que había sacado)

Pa:”Señoritas, caballeros, matemáticas. Si hoy terminamos todo lo que tenemos que hacer, jugamos al cachipún gigante” / apoya su cuerpo en la pizarra y observa atentamente a cada alumno/

Aas y aos: (alzan la voz) “EEh”

Pa: “Si no se comportan, si no hacen lo que tiene que hacer, no hay juegos, ni en la hora de música, ni en ninguna hora” / apoya su cuerpo en la pizarra y cruza sus brazos a la altura del pecho/

Ao 12: “Lápiz listo”

Aa 3: “Todos calladitos”

Pa: “Pero yo no he dado ninguna instrucción hasta ahora” /frunce el seño/

Aa 3: (saca unas galletas de su bolso)

Pa: “Guarda eso, no hay ninguno de tus compañeros comiendo eso” /mira a la alumna/

Ao 8: /abre un dulce/

Pa: “también guarda eso, no sé porque lo abriste. Ustedes no pueden comer en la sala todos lo saben” /camina en dirección a su escritorio/

Aa 4: “mire” (alza la voz) /toma su cuaderno con sus manos y se lo muestra a la profesora/

Pa: /mira lo que la alumna 4 le está mostrando en el cuaderno/ “Esa la tenemos que terminar después, más rato” /camina por la sala mirando a los alumnos y alumnas/

Pa: “¿Esa es la prueba Andrea? /mira a la alumna/

Aa 3: /mueve la cabeza indicando que si/

Pa: “¿De quién es esa prueba? ¿Por qué la está haciendo tu compañera? /mira a las alumnas involucradas/

Aa 3: “le faltaba escribir algo” (alza la voz)

Pa: “si pero me tienes que decir a mí, no tienes que hacérsela tú” /le quita la prueba a la alumna 3 y luego la guarda/

Pa: (alza la voz) “Así como vamos, no hay cachipún gigante hoy día” /camina en dirección a la pizarra/

Aas y aos: (exclaman) ¡Ohh!

Pa: “Ya chicos, la clase de ayer nosotros, la idea de la clase de ayer era conocer hasta el cuarenta. Jorge date la vuelta la pizarra está aquí adelante. Jorge, te estamos esperando”

Aa 4: (alza la voz) “Jorge te están esperando a ti no más”

Ao 8: “¿Ah?” /mira a la profesora/

Aa 4: “¡Te están esperando a ti no más!”

Ao 8: “ya tía” /se sienta derecho y mira hacia la pizarra/

Ao 14: “¡Tía sacó un dulce el Jorge!”

Pa: “No, no abras galletas ahora, ya quité una galleta, me entregaron un yogurt y unos cereales, las niñas guardaron los dulces así que nada de comida ahora. Para eso está el recreo, guarda eso Jorge, osino te lo voy a quitar y no te lo voy a entregar” /mira con el seño fruncido al alumno/

Ao 8: “Yaa” /guarda las galletas en su mochila/

Ao 8: “Yo guarde mis galletas” /mueve los brazos en dirección horizontal/

Pa: Shhh /pone su dedo índice en su boca y emite el sonido/

Pa: “Si continúan así no hay cachupún gigante. Chicos, ayer, para los que estaban, la idea de la clase de ayer era conocer del cero al cuarenta. Y para comenzar la clase empezamos contando. En este caso, ellos dos son nuevos, o sea hoy día recién, entonces que hicimos la clase de ayer. Hagamos eso, devuélvete. Y es así Leandro, tu eres el uno, /indica con el dedo índice a cada uno de los alumnos/ dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis y me devuelvo a ti. Basta” (exclama)

Ao 5: “¿Y usted qué número es?”

Pa: “Yo soy el cero” “Cero”

Ao 11: “uno”

Ao 12: “dos”

Ao 13: “tres”

Ao 14: “cuatro”

Ao 15: “cinco”

Ao 16: “seis”

Ao 5: “siete”

Ao 6: “ocho”

Ao 7: “nueve”

Ao 8: “diez”

Aa 9: “once”

Aa 10: “doce”

Aa 1: “trece”

Aa 2: “catorce”

Aa 3: “quince”

Aa 4: “dieciséis”

Ao 11: “uno”

Pa, aas y aos: “Diecisiete” (exclaman)

Ao 11: “diecisiete”

Pa: “eh, vota lo que comes” /indica al alumno con el dedo índice/

Ao 11: “diecisiete”

Pa: “Tienen que continuar así que vamos a comenzar de nuevo”

Aa 3: “ahora sí”

Pa: (alza la voz) “Cero”

Ao 11: “uno”

Ao 12: “dos”

Ao 13: “tres”

Ao 14: “cuatro”

Ao 15: “cinco”

Ao 16: “seis”

Ao 5: “siete”

Ao 6: “ocho”

Ao 7: “nueve”

Ao 8: “diez”

Aa 9: “once”

Aa 10: “doce”

Aa 1: “trece”

Aa 2: “catorce”

Aa 3: “quince”

Aa 4: “dieciséis”

Ao 11: “diecisiete”

Ao 12: “dieciocho”

Ao 13: “diecinueve”

Ao 14: “veinte”

Ao 15: “veintiuno”

Ao 16: “veintidós”

Ao 5: “veintitrés”

Ao 6: “veinticuatro”

Ao 7: “veinticinco”

Ao 8: “veintiséis”

Ao 9: “veintiocho”

Aa 10: “veintinueve”

Aa 1: “veinte diez”

Pa: “treinta”

Aas y aos: (rizas)

Pa: Shhh /pone su dedo índice en su boca y emite el sonido/

Pa: “Mantenemos un ambiente de respeto con los profesores y compañeros. El respeto quiere decir que tú no te tienes que reír de tu compañera si se equivoca, ella reconoció que se equivocó”

Ao 13: “Tía ¿puedo dibujar?”

Pa: “¿Por qué dibujar si estamos en matemáticas y no estamos en arte?” /cruza los brazos a la altura de su pecho, camina por la sala, entre los puestos de los alumnos/

Aas y aos: (rizas)

Pa: “Comenzamos de nuevo, cero” (alza la voz) /apoya su cuerpo contra la pared/

Ao 11: “uno”

Ao 12: “dos”

Ao 13: “tres”

Ao 14: “cuatro”

Ao 15: “cinco”

Ao 16: “seis”

Ao 5: “siete”

Ao 6: “ocho”

Ao 7: “nueve”

Ao 8: “diez”

Aa 9: “once”

Aa 10: “doce”

Aa 1: “trece”

Aa 2: “catorce”

Aa 3: “quince”

Aa 4: “dieciséis”

Ao 11: “diecisiete”

Ao 12: “dieciocho”

Ao 13: “diecinueve”

Ao 14: “veinte”

Ao 15: “veintiuno”

Ao 16: “veintidós”

Ao 5: “veintitrés”

Ao 6: “veinticuatro”

Ao 7: “veinticinco”

Ao 8: “veintiséis”

Ao 9: “veintiocho”

Aa 10: “veintinueve”

Aa 1: “Treinta”

Aa 2: “treinta y uno”

Aa 3: “treinta dos”

Aa 4: “treinta y tres”

Ao 11: “treinta y cuatro”

Ao 12: “treinta y cinco”

Ao 13: “treinta y seis”

Ao 14: “treinta y siete”

Ao 15: “treinta y ocho”

Ao 16: “treinta y nueve”

Ao 5: “cuarenta”

Pa: “cuarenta”

Ao 8: “Ya, ¡ahora más rápido!”

Pa: “Supuestamente hasta acá era el último número que teníamos que conocer la clase de ayer. Basta, /frunce el seño/ guarda esos lápices porque yo no he pedido lápices. Hasta ayer, yo sé que la mayoría de acá sabe contar hasta más de cuarenta”

Aa 10: /alza la mano izquierda/ “Yo sé contar hasta cien”

Pa: “hasta cien, hasta el ciento uno me dijeron ayer, hasta ciento treinta”

Ao 13: “hasta ciento treinta”

Pa: “hasta el ciento noventa y hay algunos que cuentan hasta el ciento veinte. Leandro date vuelta /mira al alumno/. Ahora voy a comenzar de acá. Cero” (alza la voz)

Ao 11: “uno”

Ao 12: “dos”

Ao 13: “tres”

Ao 14: “cuatro”

Aa 9: “Oye, pongan atención”

Pa: “Señorita Andrea ¿quiere volver a sentarse aquí adelante conmigo? Cero” /camina por la sala/

Ao 11: “uno”

Ao 12: “dos”

Ao 13: “tres”

Ao 14: “cuatro”

Ao 15: “cinco”

Ao 16: “seis”

Ao 5: “siete”

Ao 6: “ocho”

Ao 7: “nueve”

Ao 8: “diez”

Aa 9: “once”

Aa 10: “doce”

Aa 1: “trece”

Aa 2: “catorce”

Ao 8: “quince”

Pa: “no a ella le tocaba el quince” /apunta al alumno con su lápiz/

Aa 3: “Quince”

Aa 4: “dieciséis”

Ao 11: “diecisiete”

Ao 12: “dieciocho”

Ao 13: “diecinueve”

Ao 14: “veinte”

Ao 15: “veintiuno”

Ao 16: “veintidós”

Ao 5: “veintitrés”

Ao 6: “veinticuatro”

Ao 7: “veinticinco”

Ao 8: “veintiséis”

Ao 9: “veintisiete”

Ao 10: “veintiocho”

Aa 1: “veintinueve”

Aa 2: “Treinta”

Aa 3: “treinta y uno”

Ao 4: “treinta dos”

Ao 11: “treinta y tres”

Ao 12: “treinta y cuatro”

Aa 3: “Treinta y cuatro”

Pa: “Andrea ¿cambiaron de nombre ustedes?” /mira a los alumnos/

Ao 13: “treinta y cinco”

Ao 14: “treinta y seis”

Pa: “treinta y seis, ¿después del treinta y seis? Treinta y siete”

Ao 15: “treinta y siete”

Ao 16: “treinta y ocho”

Ao 5: “treinta y nueve”

Ao 7: “cuarenta”

Pa: “¿De qué modo se les hace más fácil a ustedes? ¿Desde acá hacia allá o de allá hacia acá? /mueve sus brazos indicando las direcciones izquierda y derecha/

Algs. aus: “¡de acá para allá!”

Pa: “Ya, ahora vamos a romper el record de ayer, entonces tiene que ser más rápido”

Algs. aus: (conversan)

Pa: “Shh /pone su dedo índice en su boca y emite el sonido/ señorita Andrea, a su puesto. Santiago vas a volver a sentarte acá conmigo. Cero” (alza la voz)

Ao 11: “uno”

Ao 12: “dos”

Ao 13: “tres”

Ao 14: “cuatro”

Ao 15: “cinco”

Ao 16: “seis”

Ao 5: “siete”

Ao 6: “ocho”

Ao 7: “ocho”

Ao 8: “¡Nueve, Ismael, nueve!”

Pa: “Ismael, acá, acá adelante. De nuevo, cero” /camina por la sala/

Ao 11: “uno”

Ao 12: “dos”

Ao 13: “tres”

Ao 14: “cuatro”

Ao 15: “cinco”

Ao 16: “seis”

Ao 5: “siete”

Ao 6: “ocho”

Ao 7: “nueve”

Ao 8: “diez”

Ao 9: “once”

Ao 10: “doce”

Aa 1: “trece”

Aa 2: “catorce”

Aa 4: “Te estay retrasando”

Algs. Aus: (rizas)

Pa: “Y ¿qué pasa con la autorregulación y el autocontrol? Me perdí” (risas)

Ao 8: “Yo sé contar rápido, mira uno dos tres cuatro cinco”

Algs. Aus: (susurros)

Pa: “Eh, Santiago, Santiago, Santiago, Santiago. Te voy a quitar esos juguetes y no te los voy a devolver” /indica con su brazo la caja donde guarda los juguetes/

Aa 3: “se van a la cajita mágica”

Pa: “De nuevo, cero” (alza la voz)

Ao 11: “uno”

Ao 12: “dos”

Ao 13: “tres”

Ao 14: “cuatro”

Ao 15: “cinco”

Ao 16: “seis”

Ao 5: “siete”

Ao 6: “ocho”

Ao 7: “nueve”

Ao 8: “diez”

Ao 9: “once”

Ao 10: “trece”

Algs. Aus: (gritan)

Pa: “Chicas, voy a repetir las normas de convivencia de esta sala. /mira los carteles pegados en la pared derecha de la sala/ Mantenemos un ambiente de respeto con los compañeros y profesores. Reconocer que a veces nos equivocamos y que es muy válido pedir disculpas. Luis”

Ao 8: “Si ya nos dijo eso antes” (alza la voz)

Pa: “Luis, Luis, autocontrol nosotros hablamos de eso ayer. Colaborar con la limpieza de la sala, tengo que felicitarlos porque hoy día la sala está mucho más ordenada y limpia que los otros días. Levanto la mano si necesito hablar para que todos podamos escucharnos” /mira a los alumnos y alumnas/

Ao 13: “Que levante la mano” (canta)

Algs. Aus: (risas)

Pa: “¿Perdón?” (Exclama)

Ao 6: “tía, tía”

Pa: /mira hacia la pizarra donde están pegados los carteles de las normas de convivencia/
“Ser perseverante y constante, lo que hoy te cuesta entender mañana con práctica lo podrás lograr”

Ao 5: “tía, tía” /levanta su brazo derecho/

Pa: “Señores, los niños conversan” /mira a los alumnos que están conversando/

Pa: “yo no continúo la clase hasta que Diego se siente derecho mirando hacia delante.
/apoya su cuerpo en la pizarra y cruza sus brazos a la altura de su pecho/ De lo contrario yo no voy a continuar con la clase y ustedes se pierden el recreo y se quedan después de la hora.

Ao 5: “Ya estoy derecho”

Pa: /camina hacia su escritorio y se sienta, apoya su cara en una mano/ “Ismael, la silla es para sentarse no para acostarse. Las señoritas allá. Jorge la mesa no es para acostarse. Ehh, Nicolás, una cosa es ser distraído y otra cosa es ser desordenado”

Ao 14: “¿Por qué si yo no he hecho nada?”

Pa: “La mesa es vuelta, si tienes que darla vuelta” /mira al alumno/

Ao 13: “Que levante la mano” (canta)

Algs. Aos: (rizas)

Pa: “No te rías Nicolás porque eso no es gracioso. Va a pasar lo mismo que ayer Luis, no va a haber juego de cachipún gigante por culpa de algunos compañeros”

Aa 3: “Noo, Luis”

Ao 14: “Yo soy el Ricardo”

Pa: “Shh” /pone su dedo índice en su boca y emite el sonido/

Pa: “Luis siéntate, ponte los lentes Nicolás. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, Anais siéntate bien, ocho, no sigas soy yo la que cuenta, nueve Andrea Ahumada siéntate bien. Ya, ¿puedo continuar?” /cruza los brazos a la altura de su pecho/

Algs. aus: “¡si!”

Ao 10: “Ah tía ¿vamos a hacer matemáticas al toque?”

Pa: “¿Al toque?”

Ao 10: “al tiro”

Pa: “¿Cambia? Si vamos a hacer matemáticas ahora, los cuadernos de matemáticas, el lápiz grafito y la goma sobre la mesa. Tu cuaderno afuera Jorge. Diego tu cuaderno afuera”
/camina por la sala/

Ao 11: “pero si yo no tengo”

Pa: “pero como voy a saber yo tus cosas. Bien los mellizos, los mellizos hasta el momento son los únicos que tienen el cuaderno sobre la mesa. Ya chicos, Daniel, ¿Te pido un favor? /mira a la alumna tesista/

Alumna tesista: “si”

Pa: ¿Te puedes cambiar de puesto?”

Alumna tesista: “por supuesto” /toma su computador y cartera y se cambia de puesto hacia el fondo de la sala/

Pa: Daniel te tienes que cambiar de puesto

Ao 14: “¿Por qué?”

Pa: “Porque yo lo digo”

Ao 14: “pero tía”

Pa: “Ya, ¿ahora si? A Renata y a Andrea las voy a cambiar también de puesto. Renata tu vienes integrándote recién hoy tienes que poner más atención a la clase. Ya chicas, caballeros, Andrea guarda todos esos lápices. Chicos hoy tenemos que reforzar todo el tema de la suma y de la resta, eh y para finalizar la suma y la resta hoy día vamos a hacer el cachipún gigante al final”

Aas y aos: “eeeh” (exclaman)

Pa: “Todo si se comportan, de lo contrario no vamos a jugar más. Entonces todos, ya chicos, sacamos los cuadernos y anotamos sumas, sumas, escriban, sumas, sumas. La mayúscula con rojo, la mayúscula con rojo.” /escribe en la pizarra/

Aa 3: “¿Tía acá hay una arriba?”

Pa: “Sumas, ¿por qué necesitas ese? No te quiero ver dibujar más”

Ao 15: Tía, tía

Pa: “Levanto la mano si necesito hablar, José”

Ao 15: “Tía, ¿por qué sumas para qué los niños aprendan?”

Pa: ¿Cómo? Van a salir a la pizarra /escribe tres sumas en la pizarra/

Aas y aos: “ehh” (exclaman)

Pa: “tengo nuevos plumones hoy /les nuestra los plumones a los alumnos/

Aa 4: ¿tiene plumones de colores?

Pa: “si verde, naranja, rosado y lila. /camina hacia la pizarra/ Yo reviso y yo digo quien sale a la pizarra. Renata, trabaja. José primero, José, ven. Quienes terminan vienen para acá para revisar”

Ao 9: “Yo nose”

Pa: “¿Qué? ¿Sumar? /camina hacia su escritorio y se sienta/ Luis tu eres el primero que quieres jugar pero nunca haces nada. El primero, José, Pedro. Pero tiene que estar resuelto, chicos los ejercicios no tienen que estar solamente anotados, tienes que estar con el resultado abajo. Siéntese, Carlos trabaja solo no con tu compañero, Luis sepárate de Santiago, así córrete para acá, si se” /hace un movimiento con el brazo/

Aa 3: “Eh como siempre”

Pa: “Andrea, Renata voy a revisar su trabajo ahora. Tú no tienes nada anotado, ya chicos el primero José el primero. Tiene que estar resuelto con el resultado”

Ao 16: /alza su brazo/ “Tía termine, tía, termine ¿qué hago ahora?”

Pa: “siéntate.

Ao 5: /alza su brazo/ “tía ¿me ayuda?”

Pa: “Ya chicos el primero, Renata ¿dos más cuatro? No mira, chicos levanten la mano para hablar. ¿Dos más cuatro? Renata”

Ao 8: “Es seis tía”

Pa: ¿Quién sigue hablando? Renata, acá adelante /apunta su brazo en dirección de la pizarra/ ¿dos más cuatro?”

Aa 3: “es seis”

Pa: “yo la clase anterior vimos las sumas y ustedes no saben contar como la mayoría de los cursos que suman mentalmente, ustedes tienen que hacer el dibujo Renata tienes que hacer el dibujo y de ahí contarlos. ¿Uno más uno?”

Algs. aus: dos

Pa: “¿seis más uno?, Andrea Ahumada, ¿seis más uno?”

Aa 4: “dieciséis”

Pa: “¿te cambiaste el nombre a Andra?, sácate el gorro porque en la sala no puedes estar con gorro. /hace el gesto con las manos/ Andrea ¿cuánto es?

Aa 3: “dieciséis”

Pa: “¿dieciséis? Treinta y siete, ¿seis más uno?”

Aa 3: “siete”

Pa: “¿dos más uno? Tres y ¿de dónde sacaste el dieciséis? Eh, Andrea, ¿siete más uno?”

Aa 3: “treinta y ocho tía”

Pa: “¿siete más uno? dije, ¿siete más uno? ¿Tres más dos Josefa?”

Ao 8: “cinco”

Pa: “no te di la palabra” (exclama) Tres más dos ¿cuánto? Caballeros, Santiago, una más y te vuelves a sentar conmigo acá adelante” /con el brazo le indica la dirección a su escritorio/

Aa 4: “Cinco”

Pa: “Bien Josefa, acá, siete más dos Maxi”

Ao 8: “ocho”

Pa: “siete más dos, no quiero a nadie más hablando. Ustedes dos allá las voy a cambiar de puesto” /mira a las alumnas/

Aa 4: “tía nueve”

Pa: “José, ¿siete más uno?”

Ao 15: “ocho”

Pa: “sácate el gorro Diego” /mira al alumno/

Ao 11: “es que a mí me da frío en la cabeza” (exclama)

Pa: “¿quién más tiene frío en la cabeza?”

Algs. aus: “nadie” (exclaman)

Pa: “¿alguna persona que tenga frío en la cabeza?”

Algs. aus: “no” (exclaman)

Pa: “sácate el gorro Leandro, yo también tengo frío en la cabeza y por eso no ando con gorro”

Algs. aus: “tía espere, esa no tía”

Ao 12: “tía ¿ahora puedo dibujar un rato?”

Pa: “no ¿por qué vas a dibujar? A sus puestos, uno, dos, tres, cuatro, están todos malos, cinco, seis, no se entiende lo que dice ahí, siete, ocho, nueve. Ya chicos, señoritas, caballeros, a tu puesto y Leandro de nuevo Diego, Santiago otra vez Santiago. Josefa siéntate tu compañera tiene que hacerlo solo. El otro día, oye es suficiente por hoy Diego, Diego una más y te vas a ir hablar a fuera. La semana pasada vimos como se sumaba,

Jorge, vimos como se sumaba, desde que lado hacia qué lado. Si yo estoy así es desde la izquierda a la derecha y si estoy en su posición es de derecha a izquierda. Andrea esto va para ti, es de derecha a izquierda. Diego en serio una más y te vas a fuera y voy a mandar a buscar al inspector. La suma, no es que tienen que sumar todos los números que ven acá, Jorge, no tiene que sumar 3 más 3 más 2 más 5”

Ao 8: “y ¿por qué?”

Pa: “dije una suma no es sumar todos los números que vez acá, Andrea va para ti esto pon atención. Se suma de derecha a izquierda y se suma hacia abajo, tres más tres

Pa: “¿dos más cinco?”

Algs. aus: “siete”

Pa: “aquí todavía no entienden que tienen que levantar la mano para hablar.” /mira a los alumnos/

Ao 15: “siete”

Pa: “para las personas, Josefa, que aun no saben sumar, Andrea, Diego, Nicolás, Santiago no haga ecos, guarde eso, Josefa a sentarse si nosotros no podemos o si no nos alcanzan los deditos para contar con los deditos de la mano pueden dibujar líneas a los lados si no pueden contar como cuentan los mellizos mentalmente ustedes pueden dibujar, si? Valentina ¿Qué paso?” ¿Quién fue?

Ao 11: “El Jorge” /apunta con su brazo al compañero/

Pa: “¿A dónde dejaron el libro de matemáticas? ¿El libro?”

Aa 1: “ah el libro sí” /busca el libro en su mochila/

Pa: “préstamelo”

Ao 5: “tía, tía”

Pa: “yo no voy a continuar la clase hasta que Diego se comporte” /mira al alumno/

A15: “Diego, Diego, pórtate bien” (exclama)

Pa: “las señoritas acá delante también o se comportan o se cambian de puesto, Renata ya estas suficientemente atrasada así que pon atención, Jorge te habías portado bien hasta”

Ao 15: “tía” (exclama)

Pa: “dime. ¿Vas a continuar?”

Asignatura: Matemáticas
IV Clase observada
Inicio del bloque 10:30, término 11:15
Nivel: Segundo año básico.
Cantidad de alumnos: 21
Niños: 14
Niñas: 7

/La profesora se ubica frente a la clase, escribiendo en el pizarrón y dando la espalda a los estudiantes/

Pa: “¿qué?” /escribe en el pizarrón/ (Tono de seriedad)

Ao11: “me faltan sumas por hacer”/levanta su cabeza desde el puesto, para hablarle a la profesora/

Ao15: “¿tía puedo ir al baño?” /Levanta la mano al preguntar y permanece en su puesto/

Pa: “no puede ir al baño, ustedes saben que no pueden ir al baño porque están los niños grandes” /escribe en el pizarrón/

Algs.aos: (conversan y murmuran)

Pa: “José” /desde el pizarrón señala al alumno con su dedo/

Ao8: “tía puedo ir al baño” /inclina su cuerpo hacia adelante, sentado en su puesto/

Pa: “no pueden ir al baño porque a esta hora están los niños grandes afuera parece” /se voltea para explicarle a los alumnos/

Aa9: “tía están los niños chicos ahora” /permanece sentado en su puesto/

Pa: “eemmm... tu primero” /Desde el pizarrón, apunta a un alumno para que salga al baño/

Ao11: “tía después puedo ir al baño yo” /Desde su puesto el niño levanta la mano y se señala a sí mismo con su dedo/

Pa: “tu no vas a salir de la sala” /se sienta en su escritorio y mira al alumno/

Ao11: “¿Por qué?” /permanece sentado en su puesto/

Pa: “porque no” /mientras habla revisa un cuaderno sentada en su escritorio/ (sube el volumen de su voz)

Ao11: “ahhh” (alza la voz) /realiza un gesto de desaprobación con sus manos, aun sentado en su puesto/ “¿y cómo los otros los dejan y cuando yo digo...?” /alza sus manos y realiza un gesto de disconformidad y desafío/ (Con tono de reclamo)

Pa: “Porque los otros me terminaron la tarea y me hicieron caso en todo lo que dije” /permanece sentada en su escritorio mientras le habla al alumno/ (usa tono de voz serio)

Ao11: “pero si yo terminé la tarea po” /El alumno baja la cabeza y sigue escribiendo/ (con tono desafiante)

Pa: “¿Me has hecho caso en todo lo que he hecho hoy día?” /mira al alumno con quien habla, sentada en su escritorio/ (con tono serio)

Ao11: “ahhh... terrible pesa” /El alumno escribe en su cuaderno/ (con tono de desafiante)

Ao13: “tía y yo puedo ir al baño” /Levanta la mano y desde su puesto le habla a la profesora/

Pa: “después va José” /La profesora se pone de pie y camina hacia el pizarrón/

Ao15: "después yo” /Mira a un compañero y se señala a sí mismo con su dedo/ (afirmando su aseveración)

Algs.aos: (conversan en voz baja)

Ao7: (realiza ruidos con la boca muy fuerte)

Pa: “vamos con la segunda parte de las sumas” /se dirige al pizarrón y comienza a escribir/

Ao7: (pronuncia la vocal “a” durante unos segundos con un alto volumen de voz)

Pa: /escribe sumas en el pizarrón/

Ao16: “¡Tía mire!” /Desde su puesto el alumno señala con su dedo a otro compañero que se dirige fuera de la sala/ (Alza la voz)

Pa: /escribe en el pizarrón/

Ao16: “Tía el José salió pa’ fuera” /Desde su puesto el alumno señala con su dedo hacia la puerta/

Pa: “José” (alza la voz) /se dirige a buscar al alumno pero no lo encuentra/ “anda a buscarme a la inspectora” /se dirige hacia un alumno que está sentado/ “a donde la tía martita” /se dirige hacia el pizarrón a escribir/

Ao16: “yo sé” /Levanta su mano desde el puesto/ (alza la voz)

Ao15: “yo voy” /se pone de pie y sale de la sala a buscar a la inspectora/

Ao14: “¡Daniel, Daniel, Daniel!” (Alza la voz) /espera que su compañero lo mire, sentado en su puesto/ “ajaaaa” /apunta a su compañero con el dedo, desde su asiento/ (tono de burla)

Pa: “Luis auto contrólate” /se voltea y mira al estudiante, utiliza una postura seria y deja de escribir en el pizarrón/

Ao8: “tía, fue a buscarlo, ¿puedo ir al baño?” /desde su asiento, levanta la mano para preguntar/

Ao7: “Daniel, Ismael, Miguel...” /desde su asiento, fija la mirada en los carteles de los nombres que se ubican en el salón/

Pa: “cuatro, en los cuadernos. Tienen que estar en los cuadernos” /La profesora se encuentra corrigiendo el cuaderno de una alumna/ (alza la voz)

Aa11: “noooooo” /Desde el asiento el alumno reclama/ (con tono de disconformidad)

Algs.aos: (realizan ruidos y murmuran) /corren sillas y mesas/

Pa: “anótelo” /se acerca a una alumna a corregir su cuaderno/ “¿Por qué no está hecho?” /revisa el cuaderno de la alumna/

Ao7: (grita)

Pa: “Ismael pon atención po!...aquí lo que está en la pizarra” /se pasea por los puestos corrigiendo los cuadernos de los alumnos/ “¿Y eso?” /revisa el cuaderno de un alumno y apunta el pizarrón indicando una suma/

Ao8: “ahora lo voy a anotar” /Sentado en su puesto mira a la profesora con mucho respeto/

Pa: “¡Santiago trabaja!” /Se pasea por los puestos de los estudiantes revisando los cuadernos, mientras alza la cabeza y le ordena al alumno que trabaje/

Algs. Aos: /trabajan en sus sumas/ (conversan a un volumen moderado)

Ao7: (grita y realiza sonidos con la boca)

Ao8: “Tía yo conocía a la tía de antes” /Desde su puesto le habla a la profesora, que iba pasando por el puesto del alumno/

Pa: “Yo también la conocía pero no había trabajado acá...eh... Daniel, quiero eso hecho y terminado” /Mira al alumno que le hablo, le responde y luego se voltea a mirar a otro alumno y le llama la atención, señalando el pizarrón para que el alumno se dé cuenta de lo que debe escribir/

Ao11: “¡Daniel!”/Desde su puesto llama a su compañero/

Pa: “¡Siéntate bien Jorge!” /Se pasea por la sala y mira al alumno para llamarle la atención/ (Alza la voz) “¿El esteban todavía no llega del baño?” /mira a todos los alumnos al preguntar, revisando entre los puestos si esta el estudiante/

Aa9: “no, ya llegó” /Desde su puesto le habla a la profesora/

Pa: “¿Y dónde está ahora?” /Se para en el pizarrón y mira de frente a la clase para preguntar/

Ao15: “Yo sé dónde está... fue al baño, esta pa’alla” /Se para y apunta con su dedo a la puerta de la sala, la cual da con el pasillo/

Pa: /sale fuera de la sala a buscar un alumno/

Ao7: (grita)

Aa9: “deja de copiar” /Habla desde su puesto/ (reclamando a su compañero)

Pa: /vuelve a la sala/

Ao11: “¡Listo!” /Desde su puesto le habla a la profesora, mostrándole su cuaderno/

Pa: “de derecha a izquierda” /Recoge el cuaderno del alumno y en el puesto de él, le indica cómo debe sumar, luego le entrega el cuaderno al alumno/

Ao11: “de aquí hacia allá, de aquí hacia allá” /El alumno recoge el cuaderno y apunta con su dedo la dirección que la profesora le indico, concentrando la vista en su cuaderno/

Ao5: /entra a la sala/

Pa: “eh... ven” /Desde un pasillo de la sala, apunta al alumno que recién venia llegando/

Ao5: “Tía ¿Por qué? ¿Por qué yo tía?” /El niño se acerca a la profesora/

Pa: “usted ¿Dónde estaba?” /La profesora asume una postura seria, cruza los brazos e interroga al alumno/

Ao5: “fui al baño” /Se ubica frente a la profesora y la mira al hablar/

Pa: “shhh” /Mientras habla con el alumno hace callar a los demás/

/Entra el Inspector general a la sala/

Insp: “¿Esas niñas quiénes son?” /Se para frente a la clase y mira a las jóvenes que se ubican al final de la sala/

Pa: “Son alumnas tesistas” /mira a las jóvenes que se ubican al final de la sala/

Insp: “Ah ya... dame la asistencia por favor” /Ubicado frente a la clase, mira a las alumnas tesistas/ “yo soy el inspector general. ¡Buenos días!”

Aos y aas: “Buenos días” /Los alumnos permanecen sentados en sus puestos/ (algunos utilizan tono fuerte y otros de desanimado)

Insp: “Parece que tamos mal ah, el protocolo ¿Qué dice?, saludamos y nos colocamos de pie ¿Quedo claro si o no? /se ubica frente a la clase/ (utiliza un tono de voz muy serio y fuerte)

Aos: /se ponen de pie/ “Buenos días” (con voz fuerte)

Insp: “Ahí si po’ ... Good morning” /Camina hacia el puesto de la profesora/

Pa: “no hablan inglés” /Mira al inspector general/

Insp: “No tienen idea, no hablan inglés y tienen que empezar a hablar inglés” /Permanece al lado de la profesora y mueve la cabeza a modo de negación/ “Ya...mujeres; ¿Cuántas niñas?”

Pa: “ehhh una” /En su puesto revisa la asistencia en el libro de clases/

Insp: “Ya, ¿segundo básico cierto?” /Sostiene en su mano un cuaderno y escribe lo que la profesora le dicta/

Pa: “si, ocho... ocho” /revisa el libro de clases/

Insp: “una niña” /Escribe en su cuaderno/

Pa: “si... Matilde Melis” /revisa el nombre en el libro de clases/

Insp: “Matilde Melis... ¿Quién más?” /Escribe en su cuaderno/

Pa: “y...niña ella, varones son dos” /Continua revisando el libro/

Insp: “¿Ya quiénes son?” /anota en el cuaderno la información/

Pa: “nueve... Alfredo Pizarro” /Revisa el libro de clases/

Ao11: Alfredo... /Se pone de pie y se dirige al puesto de su compañero/

Pa: “Siéntate Diego” /Desde su escritorio le habla al alumno/

Insp: “¿Pizarro?” /Mira a la profesora sosteniendo el cuaderno en su mano/

Pa: “si” /Revisa el libro de clases/

Insp: “¿y?” /Mira a la profesora al preguntar/

Pa: “y...Miguel” /Observa el libro de clases/

Insp: “¿Y Diego? ¿Diego esta?” /Desde el puesto de la profesora mira a todos los estudiantes buscando al alumno/

Pa: “si está ahí” /Revisa el libro de clases y levanta la cabeza para mirar al alumno/ “No es Alfredo Pizarro y Miguel Valdés” /Revisa el libro de clases/

Insp: “Miguel es el otro” /Escribe en su cuaderno/

Pa: “si... Miguel” /Mira el libro de clases/

Insp: “Valdés” /Escribe en su cuaderno/

Pa: “Si él es el trece y el otro niño es el...” /Revisa el libro de clases/

Insp: “Diego faltó ayer porque lo suspendí...ah...por si acaso; hable con el apoderado y lo suspendí” /Desde el escritorio de la profesora señala al alumno con su dedo, y luego la mira a ella/

Pa: “Parece que no le está haciendo mucha...” /Desde su escritorio mira al estudiante/

Insp: “¿Se va a portar bien?” /mira a Diego/

Ao11: /En su asiento, asiente con la cabeza/

Insp: “Sí, se va a portar bien...ya no la molesto mas hasta luego.... ¡Hasta luego!” /Mira a la profesora y se dirige hacia la puerta, se despide de los alumnos haciendo un gesto con la mano/

Ao8: “Así que pórtate bien Diego” /Desde su puesto le grita a su compañero/

Ao7: “yo soy mágico, mágico... y mas encima muy mágico” /Desde su asiento habla fuerte/ (sube el volumen de la voz)

Ao12: “¿Tía me puedo sentar ahí?” /Sentado en su puesto le indica a la profesora con su mano, un puesto vacio/

Pa: “no” /Desde su escritorio la mira y le habla/

Aa9: /Se pone de pie y camina hacia el escritorio de la profesora/ “Ya tía profe” /muestra el cuaderno a la profesora/

Pa: “Ya tía profe siéntate” /Sentada, mira a la alumna y le habla/

Ao12: “Tía pero ¿Qué hacemos ahora?” /Se pone de pie y se dirige al escritorio de la profesora/

Pa: “Nicolás siéntate” /Sentada mira al alumno y le llama la atención/

Aa9: “Ya tía profesora... v-o-i-c-e – t-r-a-c-e-r” (habla muy lento) /Parada al lado de la profesora y acercándose a la grabadora, lee lo que está escrito en ella/

Pa: “¿Ya?... ya...Vamos a hacer lo mismo del otro día, vamos a arreglar la sala para desocupar el cuadrado azul” /se para y se dirige al pizarrón, parándose en frente de la clase al hablar/

Aa9: Hola /De pie en el escritorio de la profesora se acerca a la grabadora/

Alg aos: (gritan, murmuran)

Pa: “Chicas ¿me escucharon la instrucción que yo di?” /En frente de la clase habla/

Aas: “¡Siiii!” /Contestan desde su puesto y se ponen de pie para correr mesas y sillas/

Aos: /Arrastran las sillas y mesas/

Pa: “¡Levantán las cosas para correrlas no las arrastran!” /Ayuda a algunos alumnos a correr las mesas y las sillas /(*Alza la voz*)

Aa9: “Siiii tía” /Mueve su silla hacia el lado/ (*alza la voz*)

Aos: /ordenan la sala/ (*gritan y conversan fuerte*)

Ao12: “¿Esta mesa?” /se acerca a una mesa/ “Ya para” /mira a su compañero que arrastra la mesa/ “¡Oye!... Ya no, para... ¡Ahí no más!” /Sujeta la mesa con su mano/

Alg.aos: /mueven las sillas/

Pa: “Es que yo lo que quiero es el cuadrado azul desocupado, no el medio” /Se dirige al centro de la sala y les indica el cuadrado azul con su mano a los alumnos/

Ao7: /De pie en el pizarrón/ (*realiza sonidos con su boca*)

Alg. Aos: /Se dirigen hacia el pizarrón y se quedan de pie allí/

Pa: “¡Hago los grupos!... ¡Hago los grupos de nuevo!” (*Alza la voz*) /Se para al final de la sala/ “¡Cuento hasta cinco para que se ordenen!” (*Alza la voz*) /se para frente a los alumnos/

Alg aos: /Se mueven y pelean entre ellos a manotazos/ (*conversan y gritan*)

Pa: “¡Todos ordenados al fondo!” /Desde el fondo de la sala, les indica a los alumnos con su dedo el lugar en donde deben posicionarse/ (Alza el tono de voz) “¡Yo elijo los equipos, atrás, atrás!” /Desde el fondo de la sala les realiza un gesto a los estudiantes para que se posicionen más atrás, es decir más cerca del pizarrón/ (Sube el volumen de la voz considerablemente) “¡Chicos se ordenan o no hay más juego!” /De pie al fondo de la sala, se cruza de brazos y adopta una postura de seriedad/ “Jorge, una cosa es ser distraído y otra cosa desordenado, son cosas muy diferentes” /se para en frente de los alumnos y les señala con las manos donde deben ubicarse/

/Todos los alumnos se ubican al frente del pizarrón mirando hacia el fondo de la sala/

Ao11: “Pero él me pego” /De pie frente al pizarrón, señala con su dedo a su compañero/

Pa: “Los dos niños nuevos acá... los dos niños nuevos” /Se dirige al centro de la sala y llama a los niños nuevos con sus manos/

Alg. Aos: (se ríen) /Se posicionan todos al frente del pizarrón mirando hacia el final de la sala/

Pa: “eh... Marco y Daniel, uno allá y otro acá” /les indica con la mano a los alumnos donde deben posicionarse/

Alg. Aos: /Todos permanecen en su lugar y miran a sus dos compañeros nuevos/ (se ríen)

Pa: “Leandro... Chicos última vez que lo repito, si no se comportan, ordenamos la sala y se ponen a trabajar en la pizarra. Va para ti Luis compórtate tu eres uno de los principales y eres el que esta mas desordenado ahora” /mira a un alumno fijamente/

Ao11: (habla y se ríe)

Pa: “Diego... Diego, en serio y ahora va en serio una mas y voy a buscar al inspector y el te va a llevar suspendido de nuevo. Jorge... Jorge cuento hasta diez para que se callen, si no, no hay juego” /Ubicada en el centro de la sala y adopta una postura seria frente a los alumnos con los brazos cruzados/

Alg.aos: /Miran a la profesora, algunos se molestan con manotazos/ (conversan)

Pa: “Uno...dos...tres...cuatro...cinco... seis...siete...ocho...nueve...diez... A mí no me parece gracioso esto, se siguen riendo de las tonteras, porque son tonteras las del Diego, vamos a volver todos a nuestros puestos originales” /De pie en el centro de la sala adopta una postura de seriedad, cruza sus brazos y comienza a contar para que los alumnos guarden silencio, luego les habla de brazos cruzados/

Aos y aas: (guardan silencio y orden) /Comienzan a quedarse quietos/

Pa: “Josefa, acá... Andrea acá... Josefa no era necesario eso... Pedro acá... José allá... Ismael acá... Luis acá, Luis compórtate, Andrea Gonzales acá, Valentina acá, Amariel acá, Renata acá, Jorge acá, Diego acá, esteban acá... acá...acá, eso, silencio. Luis, Luis si sigues aquí tu eres el único que no va a jugar” /Camina hacia los alumnos y los va ordenando uno por uno/

Alga os: (conversan) /Caminan hacia el lugar que la profesora les indica, ordenándose/

Pa: “seis...siete...ocho...nueve...diez...once...llego a cuarenta y nos volvemos a nuestros puestos...trece...catorce...quince...dieciséis...diesisiete...diesiocho...diesinueve...veinte..veintiuno...veintidós...veintitrés...veinticuatro...veinticinco...veintiséis...veintisiete...veintiocho...Leandro eso no se hace... ¿Con ustedes no se puede dar la oportunidad de jugar?... El equipo de Daniel, eh... de la línea azul hacia atrás. Chicos ustedes ya saben cómo jugar” /Se ubica, al centro del salón en frente de los alumnos con los brazos cruzados/

Alg.aos: “sí” /ubicados al frente del pizarrón en fila/

Pa: “explico...va a salir el capitán del equipo de atrás, que es el Marco y va a salir el capitán del equipo de acá que es Daniel Shhh...estoy explicando el juego Valentina” /De pie al centro del salón indica a los alumnos como deben avanzar con sus manos/ (alza el tono de voz) “¡Todos juegan, no se queda ninguno atrás, esto va para las niñas que se quedaron atrás la otra vez y no jugaron...corren!” /De pie al centro del salón muestra mediante gestos las instrucciones del juego/

Ao11: “ahhh pero ya sabemos, ¿Pa ¿que repite? /De pie frente al pizarrón realiza un gesto de disconformidad/

Aa9: algunos no saben /De pie en el centro de salón, utiliza postura seria y se cruza de brazos/

Ao15: los nuevos no saben /De pie frente al pizarrón, mirando a la profesora/

Aa3: Hay que enseñarle /De pie frente al pizarrón, le habla a la profesora/

Pa: “¿Me van a hacer perder los 45 minutos de esta clase porque no se pueden comportar?” (Alza la voz) /De pie al centro del salón, cruza los brazos/

Ao15: No /De pie frente al pizarrón/

Pa: “sale Daniel, sale Marco, corren y hacen cachipún” (piensa) “No...yo les voy a decir una suma, el que la resuelve primero sigue corriendo y el otro se devuelve a su lugar... ¿Se entiende Daniel?” /De pie en el centro del salón les indica con sus manos las instrucciones/

Ao6: “sí” /De pie frente al pizarrón/

Pa: “¿Se entiende Marco? ¿Se entiende bien?” /De pie en el centro de la sala de clases con los brazos cruzados/

Ao: “Hay que correr y después el cachipún” /De pie en frente del pizarrón se balancea hacia adelante y hacia atrás/

Pa: “Esteban este es como el cachipún gigante, pero con matemáticas” /De pie al centro del salón/

Ao5: “y el otro tiene que hacer cachipún” /De pie frente al pizarrón/

Pa: “El que responda la suma primero sigue corriendo” /De pie en el centro del salón con sus brazos cruzados/

Aa9: “tía cierto que este es cachipún matemático” /De pie frente al pizarrón se balancea hacia los lados y levanta la mano al hablar/

Pa: “eh... no es cachipún, es que en realidad no tiene cachipún... /De pie en el centro de la sala/

Alg. Aos: /Corren hacia la profesora/

Pa: ¡Ya!, ¡Uno! ¡Dos!... ¡Stop!... ¡No!, tienen que toparse” /Detiene a los alumnos y les explica con gestos lo que deben hacer/

Ao7: “Ahhh...” /Mira las indicaciones de la profesora/

Alg. Aos: (Conversan, pelean y gritan)

Pa: “¿No creen que ya es suficiente?” (Alza la voz) /cruza los brazos/

Ao6: “ya tía” /Mira a la profesora/

Pa: “siete más tres” /Mira a los dos alumnos que se encuentran a su lado/

Ao6: “10” /Mira a la profesora para responder/

Alg. Aos: /Corren hacia el pizarrón, en donde se encuentran sus compañeros/

Pa: “Sigue... ¡No!... ¿En serio no entendieron?... Daniel ven... Atención acá, el continua corriendo...” /Llama al alumno con sus manos y le explica los movimientos/ “¡Ya po!””
Diego suficiente, ya te he aguantado mucho ya!” (Alza el tono de voz) /Cruza los brazos al hablar/

Alg.aos: (conversan)

Pa: “Chicos atención acá porque todavía no se entiende, tu continuas corriendo y ahí tienes que parar de nuevo y yo les doy otra suma seis más dos” /Mira a uno de los alumnos y realiza gestos con sus manos para explicar los movimientos/

Ao6: “eh...ocho.” /Se encuentra al lado de la profesora y la mira/

Pa: “tu corres, tú te devuelves a tu lugar” /Les indica con su mano a los alumnos lo que deben hacer/

Alg.aos: (conversan)

Pa: “ocho mas tres” /Mira a los dos estudiantes/

Ao6: “once” /Levanta la mano al dar la respuesta/

Ao14: “diez” /Mira a la profesora/

Pa: “¿quien dijo once?” /Mira a los dos estudiantes/

Ao14: “yo” /Levanta la mano/

Ao6: “yo dije once” /Mira a la profesora/

Pa: “el dijo once. Valentina corre...” /De pie en el centro del salón mira a una alumna y le realiza un gesto para que corra hacia ella, mientras sus compañeros vuelven a su ubicación/

Ao5: “ahhh” (con tono triste) /Realiza gestos que indican desanimado/

Pa: “pero si van a alcanzar a salir Nicolás, van a alcanzar a salir. Cinco más cuatro” /De pie en el centro del salón mira al estudiante que se encuentra reclamando por que no le dieron el turno a él y luego mira a las alumnas para indicarles una suma nueva/

Ao8: “nueve” /De pie junto a la profesora la mira para responder/

Pa: “sigue tu” /Desde el centro del salón, apunta con el dedo a un alumno/

Ao15: “noooo” (con tono de decepción) /Desde el pizarrón, mira a su compañera que perdió/

Pa: “punto para el equipo de la Vale” /Desde el centro de la sala, mira a las alumnas que se dirigen a sus puestos/

Alg. Aos: “noooo” (gritan) /De pie cerca del pizarrón miran a su compañera que perdió/

Pa: “oye todavía no se acaba el tiempo, que salgan las niñas ahora, uno, dos, tres” /Desde el centro de la sala mira a uno de los alumnos/

Alg.aos: (murmuran)

Pa: “oye no, no, no la Valentina no puede salir otra vez si ya salió” (alza el tono de voz) /Desde el centro de la sala realiza un gesto de negación con su cabeza y mira a las estudiantes/

Alg.aos: (conversan fuertes)

Pa: “devuélvete, ¿Quién era el primero? ¿Quién era el primero de este equipo?” /Desde el centro de la sala indica con su mano a un estudiante/

Alg. Aos: “el Daniel” /Algunos indican a su compañero con la mano/

Pa: “¿Quién es el segundo?” /Se dirige hacia el lugar donde están los alumnos y comienza a ordenarlos/

Aa13: “yo” /levanta la mano/

Pa: “¿Quién es el tercero?” /De pie junto a los alumnos los mira preguntándoles/

Ao8: “yo” /Levanta la mano/

Pa: “¿Quién es el cuarto?” /Ordena a los niños formando una fila/ “Luis es el ultimo, en este orden salen ahora, este es su orden” /Ordena a los niños del segundo grupo/ “¿Quién es primero acá?” /Comienza a ordenar a los alumnos/

Ao11: “no el Jorge es tercero” /De pie en la fila de su grupo mira a la profesora/

Pa: “no, el esteban es el tercero, después el Ismael... este es el orden. Amariel ven” /De pie al lado de un grupo de alumnos invita con su mano a una alumna/

Alg.aos: (gritan y conversan)

Pa: “Ahí, ahí, ahí...” /Se ubica frente a los alumnos con los brazos cruzados y postura seria/ “Ya chicos... oye ya po. Chicos ultima explicación. Diego, Diego no soy la única que te ha llamado la atención hoy día. Luis ya basta o volvemos a los puestos que estábamos y trabajamos con el libro. Señoritas estamos en clases no estamos en recreo, no porque estemos conversando podemos hablar. Santiago hoy día ya te he llamado suficiente la atención lo mismo va para ti Diego una más y voy a ser yo la que te va a ir a dejar a dirección.” /Cruza los brazos y mira a los alumnos con seriedad/ (alza el tono de la voz)

Aos y Aas: (guardan silencio)

Pa: “¿se entendió bien el juego ahora?” /Se dirige hacia el fondo de la sala/

Aos y Aas: “¡sí!” (Suben el volumen de la voz) /Ordenados y de pie frente al pizarrón miran con atención a la profesora/

Pa: “ya... ¡uno, dos, tres!” /De pie al fondo del salón, mira a los estudiantes y cuenta con sus dedos/ (alza la voz)

Aa4: “tienen que toparse” /Mira desde la fila de su grupo, da un paso y le indica con la mano a su compañero lo que tiene que hacer/

Alg. Aos: /Los primeros alumnos de cada fila corren hacia donde la profesora/

Pa: “cinco más tres” /Mira a los dos estudiantes que se encuentran a su lado/

Ao15: “nueve” /Mira a la profesora/

Pa: “avanza, tú te pones detrás de Mariel” /De pie al fondo del salón le indica con sus manos a los dos estudiantes los pasos a seguir/

Aos: /Dos alumnos comienzan a correr hacia la profesora/

Pa: “eh... siete más seis” /Mira a los estudiantes que se encuentran a su lado/

Ao8: “trece” /Mira a la profesora/

Alg.Aos: /Corren desde la profesora nuevamente al pizarrón/

Aa11: “Corre, corre” /De pie desde el pizarrón le grita a su compañera/

Ao16: “¡Josefa despabila!” (Sube el tono de voz) /De pie desde el pizarrón le grita a su compañera/

Aa9: “cállate, no soy fea como vo” /Vuelve a su puesto frente al pizarrón y realiza un gesto desafiante con su mano, hacia su compañero/ (tono desafiante)

Pa: “se devuelven todos a sus puestos, cuento hasta veinte para que la sala este arreglada” /Camina hacia las mesas que se ubica en los costados, ayuda a ordenar la sala y camina hacia su escritorio/

Alg.aos: (reclaman) /Comienzan a desplazarse por la sala ordenando las sillas/

Aos y aas: /Ordenan las sillas y mesas/

Pa: “A ustedes se les da la oportunidad de jugar y hacen de la sala un desorden” /Se pone de pie y se apoya en el pizarrón/ (sube el volumen de la voz)

Aa9: (realiza un comentario) /Mueve una silla/

Pa: “Señorita si quiere hablar levante la mano... Ayer hablamos de lo que era el auto control y auto regulase, el compañero de ahí le llame la atención todo el día y aun así no hace caso. A Luis le llame la atención todo el juego y ahora está enojado porque no puede jugar” (alza la voz) /Permanece de pie frente a la clase, con los brazos cruzados/

Ao5: “lo que pasa es que yo decía...” (Se queda pensando) /Se sienta en su puesto y habla/

Pa: “levanta la mano si quieres hablar, allá el par de la Josefa y Pedro se pusieron a pelear y hasta ahí llego el juego” /Permanece frente a la clase con los brazos cruzados, luego apunta un cartel pegado en un costado de la sala/ “Mantenemos un ambiente de respeto con el profesor y los compañeros y eso en el juego no se vio. Hay que tener claro que Luis no es igual a ninguno de los que esta acá en la sala, esteban no es igual a ninguno de ustedes. Que su compañera sea más rápida o más lenta es porque es un individuo que tiene su propia personalidad, ninguno de los que esta acá es igual. La falta de respeto el día de hoy ya son muchas, ¡quédate sentado!” (Alza la voz) /De pie frente a la clase, señala al alumno con su dedo/ “Segundo básico yo cuando los tome la semana pasada eran un desastre. ¡Diego afuera!” (Sube el tono de voz) /Desde el pizarrón le indica al alumno que salga de la sala/

Ao11: “¿Qué? si no le cayó a nadie”/Sentado en su puesto, mira a la profesora y realiza un gesto desafiante/ (usa tono de voz desafiante)

Pa: “afuera” /Desde el pizarrón, señala con su dedo la salida/ (alza la voz)

Ao11: “no le cayó na” /Mira a la profesora con enojo, desde su puesto/ (usa tono de voz desafiante)

Pa: “afuera” (alza la voz) /Mira fijamente al alumno, desde el pizarrón/

Ao11: “si no tiene na” (usa tono de voz desafiante) /Desde su puesto, señala a su compañero/

Pa: “puedes salir para ir afuera o yo te llevo a la dirección” (alza la voz) /Mira desde el pizarrón al estudiante/

Ao11: “que tía si no tire na” (levanta la voz) /Se pone de pie en su mismo puesto y luego vuelve a sentarse/

Pa: “tirar algo de la boca a tu compañero no es tirar nada” (alza la voz) /Desde el pizarrón lo mira fijamente/

Ao11: “¿le cayó?, ¿ve que tiene algo?” (tono de voz desafiante) /Se pone de pie y señala con su mano al compañero/

Pa: “¡eso es una falta de respeto tu todavía no aprendes, tu papa todo los días viene para acá preocupado por ti, y tu todavía no puedes responderle al!” (Alza la voz) /Desde el pizarrón le habla al estudiante/

Ao11: “¡pero tiene algo si no tiene na si cayó al suelo!” (Alza la voz) /De pie señala a su compañero, evidencia enojo en sus gestos/

Ao5: /se pone de pie y camina al puesto de otro compañero/

Pa: “¿Cómo tengo que sentarte a ti? ¿Allá atrás al lado del estante solo?, ¿eso tengo que hacer?..Basta...una cosa Nicolás es ser distraído y otra cosa es ser desordenado. ¡Guarda eso Andrea que no estamos haciendo eso ahora!, ¡no estamos dibujando Andrea! No sacan nada con enojarse conmigo porque yo no tuve la culpa. Sacan el cuaderno de matemática y

anotan dictado” /Se pasea por los puestos de los alumnos, luego se dirige al pizarrón y escribe como título la palabra “dictado”/

Ao11: “no nos toca eso” /Mira a la profesora desde su asiento/

Pa: “¿perdón?” /Mira al alumno desde el pizarrón/

Ao11: “no nos toca eso” /Mira a la profesora desde su asiento y la desafía con su mirada/

Pa: “¿quién es el profesor tú o yo? Sacas el cuaderno y anotas dictado, cuaderno de matemáticas” /Mira fijamente al alumno, desde el pizarrón/

Algs.aos: (murmuran y conversan) /Sentados en sus puestos/

Ao5: “mi mama me mando todos porque no sabía cuál era el cuaderno de matemáticas” /Se pone de pie y le va a mostrar su cuaderno a la profesora/

Pa: en el margen rojo, Luis puedes abrir tu cuaderno por favor, su cuaderno tiene dos líneas rojas así” /Le indica al alumno que se sienta y dibuja líneas en el pizarrón/ “uno a cada lado de la hoja”

Aa5: “este no tiene” /Desde su puesto alza su cuaderno para mostrárselo a la profesora/

Pa: “vas a tener que dibujar los márgenes tu. Vamos a anotar... vamos a hacer puntitos y nos vamos a ir saltando una línea. Hacemos un puntito y nos saltamos una línea y hacemos otro puntito abajo” /Dibuja un ejemplo en el pizarrón/

Aa5: “¿Con rojo?” /Pregunta desde su puesto/

Pa: “si con rojo, anotamos una saltamos un cuadrito y anotamos otra” /Mira a los alumnos desde el pizarrón/

Ao5: “¿y si no tengo rojo?” /Pregunta desde su asiento/

Pa: “si no tienen rojo con cualquier otro color pero que se destaque, quiero que hagan diez puntitos. Señor ese es su cuaderno, acá el punto, le falta otro, le falta una línea, ahí justamente” /Camina hacia donde un estudiante y le da instrucciones señalando con su dedo el cuaderno/

Algs.aos: (murmuran)

Pa: “señor usted no entiende parece, esa es su cuaderno, acá hace los puntitos. Diego anota lo de la pizarra” /Se pasea de puesto en puesto/ “¿Dónde están tus puntos? Bien Ismael bien Marco, señor este tu cuaderno esto son los márgenes” /Se pasea por los puestos mirando los cuadernos/

Ao7: “cabréate, cabréate, cabréate...o si no voy pa’ allá y te agarro a puros combos... te vo’ a pegarte” /Mira a su compañero, sentado en su puesto y realiza gestos que denotan agresividad/

Ao5: “ya tía lo borre” /Desde su puesto, levanta la mano al hablar/

Pa: “¡Comienzo!” /Camina hacia el pizarrón y mira a los alumnos/

Ao7: (realiza sonidos con la boca) /Desde su asiento/

Pa: “¡comienzo!, el primer puntito” /De pie junto a su escritorio/

Ao7: (realiza sonidos con la boca) /Desde su puesto, jugando con sus manos y lápices/

Pa: “Primer puntito Cincuenta y seis, anotan el número” /De pie mirando a la clase/

Ao5: “tía no entiendo” /Desde su puesto/

Pa: “no, no puedo ayudarte, con números no con letra, cincuenta y seis el primer punto cincuenta y seis” /Desde el pizarrón, mira al estudiante al hablar/

Aa4: “¿Cincuenta y cuánto tía?” /Desde su puesto/

Pa: “cincuenta y seis” /De pie junto a su escritorio/

Aa11: “ya están tocando” /Mira la puerta desde su puesto/

Ao13: “ya tía” /Desde su puesto/

Pa: “Marco te vas con la tía” /Abre la puerta de la sala y mira a la educadora que espera al niño/

Aos: “hola tía” (alzan la voz)

/Se asoma por la puerta una educadora/ y /Algunos alumnos se ponen de pie/

Pa: “a tu puesto” /Camina hacia su escritorio y le llama la atención a un alumno que se pone de pie/

Ao11: “¿tía nos toca recreo?” /Camina hacia su puesto y pregunta/

Pa: “¿ahora quiere recreo?” /Desde su escritorio, sentada, mira al alumno/

Ao11: “¡si nos toca recreo!” (Tono desafiante) /Desde su puesto mira a la profesora/

Pa: “Segundo puntito trece, hasta que terminemos los diez sino no hay recreo” /Desde el pizarrón le dicta a los alumnos/

Aa3: “¿cuál era el primero?” /Desde su puesto pregunta/

Pa: “cincuenta y seis dije hace rato Andrea. El segundo trece” /Desde el pizarrón mira a los alumnos y les dicta/

Ao11: “¿tía como es la cuestión?” /Desde su puesto mira a la profesora/

Pa: “si no terminan no va a salir ninguno a recreo...Tercer puntito veintitrés” /Desde el pizarrón le habla a los alumnos/

Ao11: “tía ya” /Desde su puesto/

Pa: “cuarto puntito diecisiete.” /Desde el pizarrón/

Ao5: “tía empieza de nuevo... tía” (tono de petición) /Desde su puesto/

Pa: “quinto puntito treinta y ocho. Es con nota esto. Sexto puntito” /Desde el pizarrón/

Ao5: “tía repita” (tono de vos de petición) /Desde su puesto/

Pa: “yo lo dije ya. Sexto puntito cuarenta y seis. Séptimo puntito ochenta y uno” /Desde el pizarrón/

Ao5: “¿cuál era el segundo?” /Desde su puesto/

Pa: “octavo puntito noventa. Noveno puntito setenta y siete, noveno puntito setenta y siete” (alza la voz) “Decimo puntito ciento uno” /Desde el pizarrón/

Ao5: “¿qué puntito?” /Desde su puesto/

Pa: “siento uno. Cuadernos acá y salen a recreo” /Mira a los alumnos y realiza un gesto para pedir sus cuadernos/

Alg.aos: /Gritan y salen del salón/

ANEXO 3: ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL

Entrevista Profesora Novel

Hora de encuentro: 15:35

Hora de terminó: 18:00

Una vez reunidas con la docente nos dirigimos a un café, hubo una conversación previa a la entrevista sobre variados temas, nuevamente le fue explicado que todo lo que habláramos en la entrevista, sería expuesto en nuestra tesis, pero sus datos son confidenciales. Luego se realizó la entrevista que se encuentra a continuación, una vez finalizada esta, se retomo un dialogo que se prolongó hasta las 18:00 horas.

E: ¿Universidad en la que realizó su formación inicial?

Pa: “Universidad Santo Tomas, de Viña del Mar”

E: ¿Año que se tituló?

Pa: “El año pasado, 2014”.

E: ¿Cuántos años dura su carrera y cuánto tiempo usted se tardo en finalizar sus estudios?

Pa: “4 años y la saque en cuatro años nunca reprobé ningún ramo”

E: ¿Qué título recibió?

Pa: “Profesora de Educación Básica”

E: ¿Qué mención tiene?

Pa: “Soy profesora de educación básica solamente, no hay mención”

E: ¿Hasta qué nivel puede hacer clases?

Pa: “Hasta sexto básico”.

E: En cuanto a sus práctica durante su formación inicial ¿Cómo eran y desde que año tenían?

Pa: “Desde primer año, las cuatro primera fueron de observación y las otras cuatros de interferir con proyectos y la profesional clase todos los días”.

E: ¿Solamente la práctica profesional intervenían haciendo clases?

Pa: “No, también básica dos y básica tres, no me acuerdo”.

E: ¿Entonces tienen más de una práctica con la experiencia de hacer clases?

Pa: “Si más de una experiencia”.

E: ¿Sus prácticas como estudiante en qué tipo de establecimientos fueron Municipales, Subvencionadas o Privados?

Pa: “Estuve en todas las realidades, Particulares pagados, subvencionados y municipales, todos entre Viña y Valparaíso, ninguno fuera del sector”

E: ¿En qué niveles realizó sus prácticas?

Pa: “Siempre yo elegía tercero o cuarto básico”.

E: ¿Tenían la posibilidad de elegir?

Pa: “Sí, nosotros nos buscábamos las prácticas”

E: ¿Entonces la experiencia en el establecimiento con niños de segundo año básico era nueva?

Pa: Sí, nunca había estado con niños tan chicos.

E: ¿Usted qué información tenía sobre el establecimiento antes de trabajar allí?

Pa: “Nada, no sabía nada, absolutamente nada, ese fue como un trabajo al azar, de los seis currículos que mandé, me llamaron de ese, porque en mi opción no estaba trabajar. Pero llamaron directamente del colegio.

E: Entonces así llego a trabajar al segundo años básico ¿Cuántas semanas estuvo realizando el reemplazo?

Pa: “Dos semanas, desde marzo”.

E: ¿Entonces los niños comenzaron el año escolar con usted?

Pa: “Se podría decir que sí”.

E: ¿Por qué se podría decir que sí?

Pa: “Porque hubo una profe una semana con ellos”.

E: ¿Cómo fue su experiencia en el curso y con los niños?

Pa: “Frustrante, porque me di cuenta que es imposible que los niños de segundo básico lleguen sin saber leer”.

E: ¿Eran muchos niños que no sabían leer?

Pa: “De los 19, solo dos sabían leer y eran los niños que venían de España. Los otros nada, si conocían las letras y tenían lectura silábica y otros realmente no leían.

E: ¿El establecimiento tiene incorporado Plan de apoyo compartido?

Pa: “Supuestamente usa PAC, supuestamente, pero hasta el día de hoy no llega el PAC o bien no lo han impreso. Pero este tipo de colegio debe trabajar con PAC.”

E: ¿Qué tipo de matriz de planificación utiliza el establecimiento?

Pa: “A mí no me pidieron ningún tipo de planificación”.

E: Entonces ¿Usted llegaba a clases sin planificar y cumplía sus horas?

Pa: “Yo hacía las planificaciones por mi parte, para poder yo tener una estructura”.

E: ¿Les dieron los contenidos a trabajar con el curso?

Pa: “Nada, además el libro de clases estaba vacío, así que en el libro de clases tampoco había información”.

E: ¿El directivo encargado de estructurar el contenido no habló con usted?

Pa: “Sabía menos que yo, con eso te digo todo”.

E: ¿libros de apoyo que entrega en gobierno no utilizaban?

Pa: “No tenían para todos, por eso te digo, además no se podían utilizar”.

E: El día que fuimos usted realizaba una prueba de lenguaje ¿De qué era?

Pa: “Esa prueba era de diagnóstico, del PAC del año pasado, y supuestamente esa prueba debía tomar yo, para saber en qué nivel iban los niños, pero los resultados fueron que estaba toda mala”.

E: Entonces ¿Las sesiones observadas por nosotras fue una matriz de contenido realizada por usted?

Pa: “Era mía, por lo que había visto en clases y el nivel que tenían los niños. Porque si te das cuenta ¿Quién de ustedes estuvo en matemáticas? Una de sus compañeras, los niños en segundo básico deben leer y conocer hasta mil, los niños no sabían más del cuarenta que les enseñe ese día y no saben escribirlo y se confunden cuando pasan del trece al catorce, entonces tenían una base mala”.

E: Al observar las sesiones pudimos ver que los momentos de la clase no estaban bien definidos ¿A qué se debe?

Pa: “No estaban definidos, porque cuando yo llegue a ese curso, me dijeron que era un segundo básico y eso, y que la mayoría de los niños no sabían leer, esa fue la información que a mí se me dio, nada más. Luego yo entre a ese curso y no tenían material, no tenían planificaciones, no tenía nada escrito en el libro, o donde quedaron la primera semana de clases, nada, ya que estaban con otra profesora de reemplazo y esa profesora no hizo nada

durante el periodo que tuvo que hacer, porque cuando yo llegue tuve que hacer la prueba de diagnóstico, casi a final de mes, entonces yo tuve que llegar hacer todo eso”.

E: En su época de estudiante ¿Usted trabajo en sus prácticas con el Marco para la Buena enseñanza y sus respectivos dominios?

Pa: “Sí, me los enseñaron, ahora que me acuerde es diferente, pero mi práctica profesional se baso en el Marco de la Buena Enseñanza”.

E: Al observar sus clases se pudo reflejar que a usted le importa mucho el silencio y el orden para pasar los contenidos ¿Esta práctica usted la aprendió o ha sido ensayo y error?

Pa: “Así es, ha sido a base de ensayo y error, porque cuando uno sigue hablando y no todos están callados la mitad del curso se pierde lo que uno está hablando adelante, aunque mi técnica tampoco es muy buena, porque se pierde el hilo conductor y hay niños que quedan perdidos, tampoco digo que sea muy buena, pero es lo más eficaz para utilizar en ese colegio”.

E: ¿Usted sabe los valores que se trabajan en el establecimiento?

Pa: “No, nunca”.

E: Cuando fuimos al colegio, observamos que había un panel con valores y uno destacado de forma particular, ¿A usted le pidieron trabajar o participar del aprendizaje de algún valor?

Pa: “no, nada de nada. Eso es pura mentira”

E: También pudimos observar, que a usted le molesta que los niños coman en clases ¿En que influye que coman los niños en la sala?

Pa: “Si se dieron cuenta en la pared habían unas normas de convivencia, esas normas de convivencia las puse yo, en conjunto con ellos las hicimos, para ponerlo en la sala, porque sino la sala era como un granero, animales por aquí animales por allá, de esa forma pudieron aprender si no como”.

E: ¿Usted no encuentra que dedica mucho tiempo de clases a fortalecer estas normas de convivencia?

Pa: “Porque si no lo hago, se empiezan a parar, se empiezan a desordenar, yo le copio al niño de al lado, el niño de al lado me copia a mí, esa es como la base que tienen ellos en realidad. Muchos de ellos tienen hermanos en el colegio y los hermanos mayores les enseñan esas cosas, que vean que copien, que hablen, entonces personalmente para mí es más importante el orden que el contenido, ya que el contenido se puede pasar bien si ellos están ordenados”.

E: ¿Usted no cree que este orden va dirigido a formar niños que cumplan luego un rol en la clase obrera?

Pa: “Si puede ser, por el grado de vulnerabilidad que tiene ese colegio, la mayoría de los alumnos que estudian ahí sus papas o hermanos, están presos o están en hogares, entonces si tu no les enseñas normas de cierta forma, los niños van hacer lo que siempre han visto, siempre han visto un papá que vende drogas, entonces yo voy por el mismo camino que él, entonces si tu no les enseñas que en la vida hay que seguir ciertas normas no lo van hacer. También va por un tema personal, a mi me enseñaron así, mi papá es uniformado, me crió así, entonces es re difícil que le pueda enseñar de otra forma a ellos”.

E: Usted al momento de realizar las clases, siempre se posiciona frente al pizarrón ¿Por qué esa ubicación estratégica?

Pa: “Porque los niños que tienen más dificultades están adelante o por lo menos así los ordene yo y los niños que estaban atrás necesitaban menos apoyo, aparte los que estaban adelante se ponían a pelear y si me movía de ahí se ponían a pelear. Entonces era mi lugar estratégico para evitar estos problemas”

E: También con mucha frecuencia cruzaba los brazos ¿Por qué?

Pa: “No lo sé, yo creo que eso es para que ellos se den cuenta que estaba molesta, por eso, pero casi siempre ando con los brazos cruzados, todo el día”.

E: Al momento de sonar el timbre para el recreo, usted iba nombrando a los niños que podían salir ¿Qué fin tiene eso? ¿Lo aprendió en sus prácticas, lo leyó?

Pa: “Es como un premio en realidad, sipo porque si no te comportaste en toda la clase, no es justo que tu salgas primero que el niño que hizo todo, yo creo que más que nada es un premio y eso si lo aprendí en los colegios donde estuve, normalmente las profesoras ocupaban esa técnica, esto fue adquirido en las prácticas profesionales o en las prácticas pedagógicas que tuve”.

E: ¿Usted se informo, leyó en algún lado sobre estrategias para trabajar con niños?

Pa: “En la universidad, voy a ser súper sincera, yo hacia lo que me pedían en la universidad y nada más, si me decían lee estrategias , yo buscaba estrategias y las utilizaba, pero así como personalmente, buscar una estrategia para tal y tal cosa, nunca lo hice”.

E: Al enfrentarse a esta realidad ¿Busco estrategias?

Pa: “Ahora si tuve que buscar, porque si te das cuenta en un curso, un segundo básico donde los niños no leen y no saben prácticamente nada, los contenidos que tienes que pasar en segundo básico, no los vas a poder pasar. Entonces tú tratas de apurar un poco más la

cosa, para que alcances a pasar algo de lo que tienes que pasar, entonces tenía que buscar estrategias de lectura, de escritura que podía usar para esto, que podía usar para esto otro, ahora sí, pero durante mis años de universidad, no”.

E: Con todo lo que usted nos relató ¿Cual siente que fue su labor en el curso?

Pa: “Yo creo que con ese curso, fui como base para comenzar, yo como que le deje el trabajo listo a la profesora de ahora, para que pudiese hacer sus clases bien, en el tema del orden y en algún que otro contenido, que mucho no alcance a pasar, lo que es lectura de los dos niños que leían subimos a cinco en el periodo que estuve. Yo creo que eso fue lo más importante como enseñarle que en una sala de clases no pueden hacer lo que ellos quieren, ellos no son los que mandan ahí y que tienen que ponerse las pilas, si no van a quedar ahí, van a quedar ahí”.

E:¿ Todo el tiempo que estuvo paso algún contenido a los niños?

Pa: “En matemáticas sí, pero en lenguaje no”.

E: ¿Los directivos sabían lo que ocurría en el curso?

Pa: UTP, nunca estuvo en realidad, ni para los materiales que yo necesitaba, ni para las copias que necesitaban, yo podía enviar los materiales la semana anterior y no me los tenían, entonces tenía que sacar las fotocopias en mi casa , con mi plata”.

E: ¿Qué valores usted se encargo de trabajar ese mes que estuvo con los niños?

Pa: Yo creo que el tema de la perseverancia, de que sí ellos ponían o hacían hincapié a lo que ellos querían, podían lograrlo, entonces era sí quiero aprender a leer, tengo que ensayar, ensayar, tengo que estudiar, tengo que practicar y practicar, así podré leer, ya que de otra forma no lo iban hacer y el orden claramente, es que yo soy muy estructurada, soy muy

ordenada, entonces a mi molesta que la fila a este toda desordenada, mientras que los de la fila c estén poniendo todos atención, a menos que ellos se ordenen yo no voy a continuar, a que me atrase con los contenidos”.

E: ¿Para usted es más importante el orden que los contenidos?

Pa: “el orden”.

E: ¿A usted le gusta entonces el orden, seguir una estructura?

Pa: “sí, es lo que se necesita para poder trabajar. Además yo estoy acostumbrada como te dije, mi papá era uniformado, entonces nos tenía siempre con orden”

E: ¿hija del rigor? Jajaja

Pa: “se podría decir que sí” jajaja

E: ¿Cómo fue enfrentarse a su primer trabajo como docente titulada?

Pa: Es súper diferente a lo vivido en las prácticas, demasiado diferente diría yo, uno como recién salido de la universidad está acostumbrado a planificar, preparar la clase con tiempo y no llegar a un curso y que te digan tienes un curso de 19 niños que no saben leer, entonces quedo con los brazos cruzados, porque nadie sabe nada, porque los que cuidaban a los niños, era la inspectora o la tía del pasillo que le entregaban una fotocopia para pintar, entonces es muy diferente a lo que nos enseñan en la universidad, que planifiquemos, que preparemos la clase, que un niño no nos vaya a pillar, entonces en ese colegio ningún niño te va a pillar, porque este colegio esta descendido en dos niveles hacia abajo, los niños de cuarto básico deberían ir en segundo básico. Yo en el colegio ahora estoy trabajando con la SEP y veo lectura y los niños de sexto no saben leer, entonces es una realidad muy diferente a la que vemos en otros establecimientos y lo que nos enseñan en la universidad”.

E: Si se proyecta en el futuro ¿Qué espera de estos niños?

Pa: “Yo creo que mucho de esos niños son capaces, el tema que los profesores no se centran específicamente en los problemas de los niños, porque yo creo que en todo orden de cosas, todos podemos ser capaz de lo que queramos, pero el punto es que lo pueda fortalecer los profesores de cierta forma”.

E: ¿En la actualidad está trabajando?

Pa: “Sí, sigo trabajando en el mismo establecimiento, pero con la SEP”.

E: “¿Esta toda la semana en el colegio?”

Pa: “sí, trabajo con cuatro niños por hora y los ayudo en lenguaje. Hay otra profesora encargada de ayudarles con matemáticas así que estoy súper relajada”

E: Ideal con esa cantidad de niños y ¿les entregan material o algo así para trabajar?

Pa: “sí, pero uno tiene que estar a cada rato pidiendo las cosas. Cuando estaba en la sala con los niños no tenía nada, yo mandaba a pedir lo que necesitaba de copias con una semana de anticipación y pregúntame si la tenía, nada. Yo llegaba el mismo día a hablar con Carlos y nada. Al final yo tenía que gastar de mi plata, gastar de mi bolsillo, ver yo las copias y llegaba con ellas, sino no tenía nada para hacer”.

E: O sea su experiencia no ha sido muy buena al parecer, ¿usted seguiría trabajando en el colegio?

Pa: “no, no tengo necesidad. Además yo he peleado tanto con ellos que dudo que me renueven el contrato cuando se termine”

Entrevista a UTP

Día: Miércoles 26 de marzo.

Hora de inicio: 10:30 am.

Hora de término: 10:44 am.

E: ¿Qué significan los valores, los cuales trabaja el establecimiento?

Po UTP: “Ok, mira nosotros tenemos una planificación anual, con respecto a los valores que nosotros mensualmente trabajamos, mensualmente los profesores toman un valor y trabajan respecto a ese valor”.

E: ¿En consejo de curso?

Po UTP: “No, en cada asignatura, por ejemplo el mes de abril nosotros tenemos como valor el respeto, por lo que los profesores toman actividades de las distintas asignaturas y trabajan en función de eso, por ejemplo, en Matemáticas respeto a la diversidad étnica, de género, de religión, entonces hacen análisis y estudios, con esa información, en Historia también, respeto por la humanidad, por los derechos humanos, en Lenguaje con textos respecto al respeto. Entonces se trabaja transversalmente cada mes todos los valores que tiene nuestro PEI”.

E: ¿Fuera del aula se realizan talleres, actos con respecto a estos valores?

Po UTP: “Mira, tenemos algunas inserciones curriculares, que las más importantes son tres, la semana de la ciencia, la semana del patrimonio y la semana de la chilenidad, son inserciones curriculares, que el establecimiento hace e integra a los apoderados y a toda la comunidad educativa”.

E: ¿El docente que ingresa al establecimiento es preparado o se debe preparar para trabajar con estos valores?

Po UTP: “Sí, desde el año pasado tenemos un perfil docente, el cual establece cuales son las características de los profesores que nosotros necesitamos en este establecimiento, junto a eso le entregamos la misión, la visión en términos generales el PEI, con la misión de que ellos lo lean, además este docente tiene la característica, de que se produce una inducción en él, por un mes se le induce, esto depende también de los tiempos que tengamos todos, por lo que se le hace la inducción con respecto al manual de convivencia, al PEI, a los valores, o sea que se incluya dentro del sistema. Porque desafortunadamente en algunos lugares tú llegas a la sala y listo y en cambio acá intentamos hacer esta inducción, no siempre se logra”.

E: ¿Cómo es el alumno ideal que pretenden formar y cual alumno ustedes ven realmente en el establecimiento?

Po UTP: “Mira tenemos la visión de nuestro alumno ideal, el cual es aquel que está preparado especialmente para la parte técnica, que salga un alumno que tenga competencias técnicas, en el caso de los técnicos y en el caso de los alumnos humanistas científicos, alumnos que sean capaces de ingresar a la universidad para poder mantenerse en ellas. Sin embargo, los alumnos que tenemos, son alumnos deprivados socialmente y afectivamente, tenemos mucho de esos casos, por lo tanto el esfuerzo que nosotros hacemos es en función de la misión y visión que tenemos, de repente se hace complejo, puesto que a veces choca”.

E: ¿Cómo es el perfil de apoderado ideal y cómo es el apoderado que realmente presenta el establecimiento?

Po UTP: “En general el apoderado es ausente, si tu vienes a una reunión de los cursos más chiquititos, donde en general los apoderados están más presentes, ellos no vienen. Por esta razón no existe el apoderado, el apoderado es un elemento ausente es nuestro

establecimiento, por lo tanto, nosotros intentamos no contar con el apoderado. A los apoderados se les invita a las actividades, se les sugiere que ellos participen en todo lo que nosotros hacemos, pero lamentablemente no es así”.

E: En la visión del establecimiento habla sobre conciencia democrática ¿Qué se entiende por conciencia democrática?

Po UTP: “Por los respeto a los valores democráticos, principalmente a alumnos que dentro de la comunidad sean escuchados por todos y que se valore la opinión de los demás, por ejemplo nosotros hacemos nuestro plan de mejoramiento educativo y escuchamos a toda la comunidad, desde los auxiliares hasta los apoderados, pasando por los alumnos, paradocentes, profesores y equipo directivo. Entonces se intenta que toda la comunidad educativa esté presente en el desarrollo de los proyectos del establecimiento, por lo tanto se escucha a todos los estamentos”.

E: También en la visión se alude a la ecología ¿Cómo es trabajada en el establecimiento?

Po UTP: “Mira, tenemos un taller de medio ambiente, el cual está encargado de una docente, la que tiene un grupo y trabaja con ellos en función de mantener el establecimiento y que se vea una preocupación medio ambiental”.

E: ¿Solamente un grupo trabaja por llevar a cabo la ecología o todo el establecimiento?

Po UTP: “Todo el establecimiento trabaja, por ejemplo cada sala tiene contenedores diferenciados de basura, entonces la hoja blanca va en uno. Este tipo de acciones se realizan, también el embellecimiento del establecimiento a través de plantitas y todo este tipo de cosa, genera que el espacio sea un tipo de espacio más amigable con los alumnos y con la gente que viene al establecimiento”.

E: En la misión se habla sobre integración ¿Cómo es llevada a cabo en el establecimiento?
¿Hay niños que presentan NEE?

Po UTP: “Tenemos niños con NEE transitorias, ya que no tenemos un programa PIE instalado 100%, vienen PIE de otros lugares a tratar estos alumnos, puesto que tenemos un par de casos en el establecimiento”.

E: ¿Cuál es el futuro ideal que esperan para sus estudiantes?

Po UTP: “Que todos lograron insertarse en el mundo laboral en el caso de los técnicos y los alumnos humanistas ingresaran a organismos o instituciones de educación superior y lograran desenvolverse en la sociedad, como dice en nuestra misión, formar jóvenes que sean capaces de insertarse en la sociedad, que sean factores de cambios para la sociedad y que eso sea un aporte para ellos, eso es lo que nosotros pretendemos y luchamos todos los días para que eso suceda, pero chocamos con una realidad que es ajena a nosotros, alumnos deprivados y carentes de elementos que les permitan salir adelante”.

E: A partir de lo anterior ¿Cuáles cree que son las fortalezas que tienen los estudiantes del establecimiento?

Po UTP: “Los estudiantes tienen la ganancia de venir al colegio, esa es la principal fortaleza”.

E: ¿Existe mucha deserción en el establecimiento?

Po UTP: “Tenemos un índice de deserción bastante alto”.

E: ¿En qué niveles ocurre la deserción de los alumnos?

Po UTP: “Principalmente de séptimo a segundo medio, el año pasado tuvimos una deserción de 150 alumnos, los motivos son diversos, cambios de ciudad, alumnos que

comenzaron a vivir solos, alumnos que vivían en hogar de menores, entonces eran trasladados de ciudad y algunos simplemente salieron del sistema. Nosotros hicimos un trabajo de recopilar a todos esos alumnos que no estaban en el sistema, hicimos un listado de alumno, empezamos a llamar uno a uno, de eso alrededor de los 150, eran 50 que no estaban en ninguna parte, de esos logramos recuperar alrededor de diez alumnos, se hizo un trabajo fuerte con la asistente social, dirección y el equipo de gestión buscando a esos alumnos, pero a pesar del trabajo muchos no quisieron seguir estudiando”.

E: ¿Cuáles son las expectativas de los profesores hacia sus alumnos?

Po UTP: “Yo creo que el 90% de los profesores tienen altas expectativas sobre los alumnos, por supuesto que existe un grupo, como en toda institución que no tienen altas expectativas, pero si un grupo que cree que estos alumnos pueden salir adelante, por algo están en este sistema o podrían irse a un sistema privado. Este es un sistema que económicamente no es rentable, un sistema que presenta muchas dificultades, además se trabaja en un ambiente de conflicto, la sala de clases es un ambiente de conflicto, nuestros alumnos generan conflictos y graves. Pero afortunadamente logramos que nuestros profesores mantengan eso y sigan con altas expectativas, y lo transmitimos como equipo de gestión, se lo transmite la directora principalmente, que siempre los profesores tienen que pensar que los alumnos van a salir adelante, o si no nos vamos todos para la casa”.

E: ¿Por qué están importante para el establecimiento que los alumnos no tengan apodosos?

Po UTP: Se habla principalmente sobre el apodo entre pares, ya que puede generar algún tipo de conflicto, porque a alguno le puede gustar el apodo y a otro no le puede gustar, principalmente es por eso”.

E: ¿A qué se refiere a lenguaje pertinente?

Po UTP: “Se refiere dentro del contexto escolar profesor-alumno, alumno-alumno, entre profesores, tratamos de minimizar las groserías al máximo y que en el interior de la sala no se digan groserías, tratamos. Pero en el recreo es más difícil controlarlo”.

E: A veces los alumnos utilizan palabras que no están en el diccionario...

Po UTP: “Coa, códigos de la calle, esto lo vemos más en los alumnos de educación media, porque los chiquillos están en un ambiente de droga, violencia, viven en sectores donde son muy vulnerables el tema de la delincuencia, por lo tanto ellos viven esa realidad constantemente, entonces hablan en términos de eso”.

E: ¿Corrigen estas palabras que utilizan los alumnos?

Po UTP: “Se intenta hacer, pero dentro de la sala de clases hay muchas palabras que a todos nos descolocan, palabras que nadie conoce, entonces empezamos a preguntar qué significa y a veces ellos no te dicen, porque es su lenguaje, no quieren que los adultos sepan que están hablando”.

E: ¿Cómo describiría el tipo de gestión que tiene el establecimiento?

Po UTP: “En una palabra ardua, nosotros tenemos una serie de programas que son implementados desde la corporación, desde el ministerio y los colegios municipales son una especie de hospitales públicos, así yo les digo, porque en general todo llega acá, nosotros tenemos que hacernos cargo de todo de la salud de los alumnos, hasta el bienestar físico y mental y lograr que los alumnos aprendan, y tenemos muchas cosas que hacer y todo es para el día anterior, por lo tanto nuestra gestión es desafiante y de minuto”.

Grupo Focal

Inicio del bloque 9:50, término 10:30

Nivel: Segundo año básico.

Cantidad de alumnos: 6

Niños: 3

Niñas: 3

M: Ya chicos, los quiero hablando y que modulen muy bien ¿ya? con cada pregunta que les vamos a hacer, porque esto lo vamos a grabar, Con otra voz

S: les vamos a decir algo eso sí, todo lo que ustedes vayan a hablar acá, lo que nos cuenten, todas las cosas que conversemos, va a quedar solamente entre nosotros, no le vamos a decir absolutamente a nadie

Aas y aos: y nosotros seis tampoco

Marcela: no a nadie

S: queremos que ustedes estén tranquilitos, se relajen, conversemos como si todos fuésemos amigos.

M: pero yo creo que por la bulla que nos acerquemos un poquito más, voy a secar acá para que nos sentemos como en círculo, ¿les parece?

Ao: aja

M: vamos a secar acá

Ao: tía

S: no no no no, allá no, solamente acá, ponte por acá.

M: pero vamos a secar para que no se vayan a manchar chiquillos

Ao: ¿saben que va a quedar más resbaloso?

M: nooo, lo voy a dejar sequito

Aa: tía que linda la foto de su computador

M: gracias

Ao: Si que linda, si se ve linda

M: es que es la foto

Ao: tía le quedó linda la foto

M: ahhh, que son amorosos chiquillos

Ao: todos somos

M: ya espera esperaaa que me falta secar ahí. Me falta secar

S: son tres mujeres y tres hombres

Ma: mitad y mitad

S: ya

M: ya. Lo voy a dejar acá, igual que la otra vez.

Ao: yo no me acuerdo, yo no me acuerdo de nada.

S: Esteban, tranquilito eso si ¿ya?

M: se tienen que acordar cuando tuvimos clases con la tía Marisol

Ao: yo tampoco, yo me acuerdo de mi pensamiento

S: ya, empieza a grabar no más

M: si no, si estoy grabando desde que comenzó a funcionar.

S: ya

M: chicos

S: muchachos, pongan atención acá. Ya, ¿ustedes se acuerdan cuando estaba la tía Marisol acá?

Algs. Aus: Si

S: Ella les hizo clases como dos semanas, ¿no es cierto? Ya yyy ¿qué cosas trabajaron ustedes con ella? ¿Se acuerdan lo que hicieron con ella? Haber Esteban dime tú

Ao: Hicimos matemáticas, lenguaje y ciencias sociales

M: No, sin la boca llena porque no se te va a entender nada

S: porque no le entiendo mucho, ciencias sociales

Ao: ciencias sociales

M: Levante la manito, la Andrea está levantando la manito

Ao: ciencias sociales, matemáticas

M: haber, respetémonos

S: Maxi, la Andrea está levantando la manito, la vamos a dejar a ella hablar.

(Risas)

Aa: hicimos dibujos, pintamos, hicimos ciencias sociales

S: chiquillos, ¿saben qué? No podemos escuchar

M: Maxi

Aa: ciencias sociales y también hicimos lenguaje

S: Lenguaje

M: haber, tshh. Esto es súper serio chicos así que necesito que se concentren. Si quieres jugar Jorge, en verdad te vas a regresar a la sala. Silencio y cada vez que uno hable tiene que levantar la mano y nos vamos a escuchar.

Ao: ya

M: ¿escuchaste Luis? Si que acércate más acá, cerremos un poco el círculo ¿ya?

S: más cerquita, eso

M: lo voy a dejar en el zapato de la compañera

S: La Andrea dijo que habían hecho dibujos, habían hecho lenguaje

As: matemáticas

S: matemáticas

Aa: lenguaje

S: lenguaje

Aa: y ciencias sociales

S: ya y ciencias sociales. Eeeh, usted Esteban ya me dijo que hizo las asignaturas

M: no pero si ya nos explicó Andrea, y ¿Qué asignatura les gustó más? Pero levantando la mano ¿qué hizo la profesora Marisol?. Haber ¿lo puedes decir más fuerte?

Aa: Ehh, lenguaje

M y S: lenguaje

S: haber

As: no me llamo Andrea

Aa: se llama Renata

M: Renata, perdona

(Risas)

Aa: lo que a mi más me gustó fue cuando hicieron dibujos

M: cuando hicieron dibujos con la tía

Ao: a mi también me gustó hacer dibujos

M: ¿dibujaban mucho con la tía?

Algs. Aus: si

Ao: lo hacían para pintar dibujos

S: aaaahhh, le entregan un dibujo y ustedes lo pintaban

Aa: pintaba muy bonito

Ao: y después llegábamos con mi papá y mi papá siempre me quería retirar po, siempre me quería retirar

M: súper importante eso con pintar

(Risas)

S: tshuuuu

Aa: tía, nosotros también estábamos saliendo al patio y regresamos a la sala y tenemos que saludarnos en la mañana

M: Con la profe Marisol

S: aahhh, entonces tenían que hacer hartas cosas de saludar y eso. Y después le dijo a la tía qué hay que hacer para que sigamos hacer lo de ella.

S y M: aaahhhh

M: Jorge ¿escuchaste? Entonces la profesora Marisol estaba preocupada por ustedes

Algs. Aus: si

M: y ¿qué les enseñó?

Aa: ella está en primero ahora

S y M: aaahhhh

M: y ¿qué les enseñó la profe Marisol? Queremos saber aparte lo que le dijo a la tía

Aa: también la tía Marisol le decía a Luis “pelo liso”

Sy M: aaahhhh

Algs. Aus: si le decía pelo liso

S: y ¿a algún otro le decía de alguna otra forma a algunos de sus compañeros?

Ao: a mí

S: a usted que le decía

Ao: ehh ehh, no me acuerdo pero empezaba con la t

M: era tierna contigo, era tierna la tía Marisol

Ao: si

M: y ¿con quién era más tierna? ¿Con los hombres o con las mujeres?

Ao: con los hombres

Aa: con las mujeres y con los hombres

S: ah con los dos igual

M: ¿con todo el curso?

S: con todo el curso, ahhh

M: ¿eran todos tiernos?

Algus. Aus: si

M: y ella era. Esteban de verdad vas a regresar a la sala porque esto es serio. Entonces si vas a hablar tienes que hablar algo del tema que se está hablando ahora ¿ya?

S: Luis, termina tu idea, siga

Ao: ya, cuando fui a la biblioteca de la tía crea, ya, ella me dejaba un ratito leer y yo leía leí como tres libros, uno que se llamaba, mm

S: ¿eres bueno para leer?

Ao: si

S: ahhhh, o sea que ella los ayudaba a que ustedes de repente siguieran aprendiendo más

Aa: si tía

M: Andrea

Aa: nosotros fuimos a la biblioteca a pedir, y a jugar y todo pero ahora en vez de jugar con los juguetes voy a leer

S: pero eso era con la tía Marisol

Aa: sí, también ahora en la biblioteca

S: aaah ya

M: y la tía, pensemos solamente en la tía Marisol, solo en las cosas que hacíamos con ella, y la tía Marisol ¿le gustaba que todos estuvieran muy ordenados?

Algs. Aus: sii

Aa: a ella le gustaba que hagamos toda la tarea, hasta al Jorge le decía mono porque es inquieto

M: aaah, ¿te decía mono?

(risas)

M: pero de cariño o ¿no?

S: o ¿enojada?

Ao: de cariño

S: de cariño dice usted

M: al Jorge le comieron la lengua los ratones eehhh

(Risas)

S: ¿no quiere hablar?

Aa: tía

M: ¿Renata?

Aa: y también la tía, siempre le gustaba a la tía que siempre estuviéramos ordenados en la sala pa que no interrumpirle las tareas y pa que nosotros aprendiéramos más

S y M: aaahhhh

S: O sea que ella siempre quería que ustedes estuvieran ordenaditos

Ao: si y la tía nos estaba enseñando como leer

S y M: aaahhhh

Aa: y la tía vino a la sala y me puso con un libro y me puso a tratar de leer

M: aaahh

Aa: y ya estoy mejorando

M: que rico, y ¿ustedes les gustaba que la profesora Marisol los retara mucho para que estuvieran ordenados?

Aa: No pero a mí me gustaba que me ponía tranquilita y ordenada para que...

M: Ah y los otros profesores no colocaban estrellitas y esas cosas.

Aas: No solamente ella.

S y M: ahhh

Aa: Y íbamos que cada vez que se portaba bien le ponía una carita feliz o una estrella.

Aa: Una estrella con carita feliz.

S: Nicolás, ¿Los otros profesores además de la tía Marisol le ponían estrellitas en otras materias cuando se portaban bien?

Ao: No

S: No nada ahhh... ya otra pregunta...

Ao: A mí tampoco.

M: ¿A usted tampoco?

Ao: No.

S: Yo les tengo otra pregunta.

Ao: Espere.... a mí.

S: ¿Ustedes se acuerdan que la tía Marisol les decía que para hablar había que levantar la mano?

Aos y Aas: ¡Sí!

S: ¿Que piensan ustedes de eso?

Aa: Nos puso una cartulina para con dibujo...

M: ¿Haber...?

Aa: Con dibujo así no con letras para que leyéramos... haber si.... yo digo levanto la mano y la tía me apunta a mí y yo digo tía eh.... dos más dos son cuatro.

M: Ah... pero tu tenias que levantar la mano.

Aa: Si.

Ao: Dos más dos cuatro.

S: Y ustedes ¿Qué piensan de eso chiquillos está bien que levantemos la mano cuando hablamos?

Aos: Si

Ao: La puedo levantar así o así.

S: Ah... con los cinco deditos o con un dedito y ella los miraba.

Ao: Si.

M: ¿Y eso se los enseñó la profe Marisol?

Aos: Si.

M: ¿Se lo había enseñado antes otro profesor?

Aa: Si.

M: ¿Y no hacían caso?

Aa: No.

M: ¿Y con la tía Mari?

Aos: Si.

Ao: Tía yo sí.

S: Ya otra pregunta ¿Ustedes se acuerdan cuando la profesora dijo que habían, que todos éramos distintos, o sea que todos éramos iguales que no había que hacer diferencias entre un compañero y otro se acuerdan que hablaron de eso con la tía Marisol?

Aos: Yo sí.

S: ¿Y qué piensan ustedes de eso, ustedes encuentran que está bien, que está mal que piensan de eso?

Aa: Esta bien.

Aa: Yo pienso que está bien.

S: ¿Y por qué?

Aa: Porque cuando tu levantai' la mano es para sí la tía está hablando y tu hablai' por mientras que la tía esta hablado teni' que levantar la mano porque eso es de mar ed... mas de respeto.

M: Falta de respeto.

Aa: Si es que no se.

S: Pero ahora estamos hablando del tema de que somos todos iguales, ¿Que piensan ustedes de eso de que somos todos iguales que no había que hacer diferencias entre un compañero y otro que no había que burlarse de su compañero, que piensan de eso?... ¿Qué piensan ustedes de eso Jorge que piensas tu de eso?

Ao: Que está bien.

S: De que somos todos iguales que no hay que hacer diferencia entre un compañero y otro.... Está bien eso o estaría mal para ti.

Ao: Bien.

S: Esta bien y ¿Por qué esta bien para ti?

Ao: Porque siempre nos comportamos nosotros de nuestro curso nos comportamo' todos.

S: Ya.... que así deberíamos comportarnos todos.

M: Ah ya... eh Luis... fuerte que si no, no escuchamos.

Ao: Eh el otro día...la tía...el otro día me dijo el pelo liso pero después me dijo tigre, después me dijo león, después me dijo elefante, después me dijo leopardo y nada más.

M: ¿Pero de tierna o se reía de ti?

Ao: Eh de tierna.

M y S: Ahhh.

Ao: Y después fui a la biblioteca y leí como cinco libros y después jugué un ratito.

M: Te gusta leer y eso te enseñó la tía Marisol leer.

Ao: No yo lo enseñe yo solo con mi papa.

M: Ahhh súper.

S: Chicos y ¿Ustedes alguna vez escucharon que la tía Marisol les digiera que estaban aprendiendo valores, ustedes saben lo que es un valor?

Aa: Si.

S: Ya cuénteme un poquito.

Aa: Ya los valores son cuando nos portamos bien...si nos portamos mal la tía nos pone una estrellita menos y si nos portamos bien nos pone la estrellita de nuevo.

S: Ustedes piensan que los valores, Jorge, son solamente cuando nos ponen un carita feliz o una estrellita.

Aa: A mí me pone una estrellita.

M: O sea cuando nos portamos bien eso es un valor y ¿Como nos portamos bien? me podrías dar un ejemplo Andrea.

Aa: Haciendo todo lo que la profesora que diga levantando la mano...todo eso

S: Ya usted Jorge ¿Cual sería un ejemplo de cómo nos portamos bien?

M: ¿Que es un valor para ustedes?

Ao: Mmmm

S: ¿Como nos podríamos portar bien hoy día haber?

Ao: Si hacemos todas las tareas

S: Ya muy bien...usted Nicolás ¿Qué piensa?

Ao: Bueno que si nosotros hacemos todas las tareas todas las cosas que nos hacen vamo' ser como nuestros papas...nadie podrá hacernos cosas.

M: Muchas gracias Esteban.

S: Muchas gracias chiquillos, emm...

M: Entonces ¿Un valor es? ¿Qué es un valor?

S: ¿Que es un valor para ustedes?

Aos: Portarse bien.

S: Ahhh muchas gracias.

M: ¿Eso seria? ¿Sí? Ya entonces recapitulemos todo, ¿la tía Marisol no hacia diferencias entre hombre y mujeres a todos les daba cariño por igual si?

Aos: Si.

M: ¿Que asignatura les gustaba más con la tía Marisol?

Ao: El otro día la tía caro...

M: No, pero ¿Que les gustaba hacer?

Ao: Hacer matemática.

M: Pero ¿No me dijeron que lo que más les gustaba era pintar?

Aos: Si y también le gusta que los alumnos estén ordenados.

S: Ahhh eso es súper importante. A ella le gustaba que estuvieran todos ordenados, eso no se nos puede olvidar, que ella quería que estuviesen ordenados para poder trabajar.

Ao: Si.

M: ¿Andrea?

Aa: Eh ella le gustaba que nos portáramos bien que nos quedáramos tranquilita en la sala.

M: Y a ustedes ¿Les gustaba que les pidiera que estuviesen ordenados y calladitos?

Aa: No pero a mí me gustaba cuando decía, Andrea puede quedarte quieta y y me quedaba quietita.

M: ¿te gustaba que te dijera eso?

Aa: Si.

Ao: A mi igual.

Aa: A mí también.

M: ¿Les gustaba cuando les decía que se quedaran callados?, cuando te dicen así: Luis quédate callado, ¿así te gusta? ¿Cuando te dicen por el nombre? ¿Como a Andrea?, yo no lo sabía.

S: Que bueno saber, ahora ya sabemos entonces, ya chiquillos ahora le queremos dar las gracias porque ustedes estuvieron con nosotras, respondieron las preguntas que les hicimos.

M: Jorge hablaste mucho mucho mucho

Scarlett: Les trajimos un regalito para ustedes que era el quequito y la lechecita, para que ustedes pudieran conversar tranquilitos con nosotras.

ANEXO 4: MATRICES

Prácticas de aula

Criterios	Citas
Enseñanza y fomento de valores que promueven el control social	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="781 464 1456 716">➤ “Mantenemos un ambiente de respeto con los profesores y compañeros. El respeto quiere decir que tú no te tienes que reír de tu compañera si se equivoca, ella reconoció que se equivocó” (observación 3)<li data-bbox="781 789 1456 1098">➤ “Chicas, voy a repetir las normas de convivencia de esta sala. Mantenemos un ambiente de respeto con los compañeros y profesores. Reconocer que a veces nos equivocamos y que es muy válido pedir disculpas. Luis” (observación 3)<li data-bbox="781 1157 1456 1299">➤ “Ser perseverante y constante, lo que hoy te cuesta entender mañana con práctica lo podrás lograr” (observación 3)<li data-bbox="781 1358 1456 1829">➤ “Mantenemos un ambiente de respeto con el profesor y los compañeros y eso en el juego no se vio. Hay que tener claro que Luis no es igual a ninguno de los que esta acá en la sala, estaban no es igual a ninguno de ustedes. Que su compañera sea más rápida o más lenta es porque es un individuo que tiene su propia personalidad, ninguno de los que esta acá es igual. La falta de respeto el día de hoy ya son muchas, ¡quédate

	<p>sentado!” (observación 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “¡eso es una falta de respeto tu todavía no aprendes, tu papa todo los días viene para acá preocupado por ti, y tu todavía no puedes responderle!” (observación 4)
<p>Inculcación y legitimación de un orden socio cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Dijo tu mamá que si no te portabas mal, si te portabas mal ibas a hacer todo de nuevo en tu casa” (observación 1) ➤ “Diego sin conversar con tu compañero” (observación 1) ➤ “Diego, déjate de conversar” (observación 1) ➤ “Levanta la mano si necesitas hablar, para que todos podamos escuchar”(observación 2) ➤ “Levanto la mano si quiero hablar, no debes decir la respuesta, porque tus compañeros la pueden anotar en su prueba(...)” (observación 2) ➤ “Diego, no te escuché a ti, porque no levantaste la mano” (observación 2) ➤ “Señorita usted se sienta atrás, no ahí, guarde el dulce Anaí” (observación 3) ➤ “Levanto la mano si necesito hablar para que todos podamos escuchar” (observación 3) ➤ “Guarda eso, no hay ninguno de tus

	<p>compañeros comiendo eso” (observación 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “también guarda eso, no sé porque lo abriste. Ustedes no pueden comer en la sala todos lo saben” (observación 3) ➤ “No, no abras galletas ahora, ya quité una galleta, me entregaron un yogurt y unos cereales, las niñas guardaron los dulces así que nada de comida ahora. Para eso está el recreo, guarda eso Jorge, o si no te lo voy a quitar y no te lo voy a entregar” (observación 3) ➤ “Luis, Luis, autocontrol nosotros hablamos de eso ayer. Colaborar con la limpieza de la sala, tengo que felicitarlos porque hoy día la sala está mucho más ordenada y limpia que los otros días. Levanto la mano si necesito hablar para que todos podamos escucharnos” (observación 3) ➤ “Ismael, la silla es para sentarse no para acostarse. Las señoritas allá. Jorge la mesa no es para acostarse. Ehh, Nicolás, una cosa es ser distraído y otra cosa es ser desordenado” (observación 3) ➤ “Levanto la mano si necesito hablar, José” (observación 3) ➤ “¿te cambiaste el nombre a Andrea?, sácate el gorro porque en la sala no puedes estar con
--	---

	<p>gorro” (observación 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “no te di la palabra” (observación 3) ➤ “sácate el gorro Leandro, yo también tengo frío en la cabeza y por eso no ando con gorro” (observación 3) ➤ “aquí todavía no entienden que tienen que levantar la mano para hablar.” (observación 3) ➤ “¡Siéntate bien Jorge!” (observación 4) ➤ “¡Levantán las cosas para correrlas no las arrastran!” (observación 4) ➤ “Señorita si quiere hablar levante la mano... Ayer hablamos de lo que era el auto control y auto regulase, el compañero de ahí le llame la atención todo el día y aun así no hace caso. A Luis le llame la atención todo el juego y ahora está enojado porque no puede jugar” (observación 4) ➤ “Luis auto contrólate” (observación 4) ➤ “levanta la mano si quieres hablar, allá el par de la Josefa y Pedro se pusieron a pelear y hasta ahí llevo el juego” (observación 4) ➤ “¿Cómo tengo que sentarte a ti? ¿Allá atrás al lado del estante solo?, ¿eso tengo que
--	--

	<p>hacer?..Basta...una cosa Nicolás es ser distraído y otra cosa es ser desordenado. ¡Guarda eso Andrea que no estamos haciendo eso ahora!, ¡no estamos dibujando Andrea! No sacan nada con enojarse conmigo porque yo no tuve la culpa. Sacan el cuaderno de matemática y anotan dictado” (observación 4)</p>
<p>Estrategias de control que penalizan</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “No he dicho que saquen cuadernos” (observación 1) ➤ “Asiento para los que se pararon” (observación 1) ➤ “Te quiero acá Nicolás” (observación 1) ➤ “Ya pero tienes que traérmelo a mí, no ir donde Jorge” (observación 1) ➤ “Así quee, quiero los libros acá ahora, en orden.” (observación 1) ➤ “Ismael cuento hasta cinco para que estén todos ordenados, uno” (observación 1) ➤ “Diego, te cambio puesto. Yo me siento en tu puesto y tú haces la clase” (observación 1) ➤ “Quiero tu nombre con manuscrita, no quiero un dibujo en la portada” (observación 1)

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Así no se entregan la prueba, ordénala” (observación 2) ➤ “Cuento hasta cinco para que todos guarden silencio” (observación 2) ➤ “Si sigues así no saldrás a recreo, la fila más ordenada sale a recreo. Unos, dos, tres, cuatro, cinco” (observación 2) ➤ “Si no se comportan, si no hacen lo que tiene que hacer, no hay juegos, ni en la hora de música, ni en ninguna hora” (observación 3) ➤ “Señoritas, caballeros, matemáticas. Si hoy terminamos todo lo que tenemos que hacer, jugamos al cachipún gigante” (observación 3) ➤ “Señorita Andrea ¿quiere volver a sentarse aquí adelante conmigo? (observación 3) ➤ “(...) Santiago vas a volver a sentarte acá conmigo.” (observación 3) ➤ “(...)Va a pasar lo mismo que ayer Luis, no va a haber juego de cachipún gigante por culpa de algunos compañeros” (observación 3) ➤ “(...) El otro día, oye es suficiente por hoy Diego, Diego una más y te vas a ir hablar a fuera(...)” (observación 3)
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) Diego en serio una más y te vas a fuera y voy a mandar a buscar al inspector(...)” (observación 3) ➤ “ las señoritas acá delante también o se comportan o se cambian de puesto, Renata ya estas suficientemente atrasada así que pon atención, Jorge te habías portado bien hasta” (observación 3) ➤ “Porque los otros me terminaron la tarea y me hicieron caso en todo lo que dije” (observación 4) ➤ “¿quién es el profesor tú o yo? Sacas el cuaderno y anotas dictado, cuaderno de matemáticas” (observación 4) ➤ “¡Chicos se ordenan o no hay más juego!” (observación 4) ➤ “Leandro... Chicos última vez que lo repito, si no se comportan, ordenamos la sala y se ponen a trabajar en la pizarra. Va para ti Luis compórtate tu eres uno de los principales y eres el que esta mas desordenado ahora” (observación 4) ➤ “Diego... Diego, en serio y ahora va en serio una mas y voy a buscar al inspector y el te va a llevar suspendido de nuevo. Jorge... Jorge cuento hasta diez para que se callen, si no, no
--	---

	<p>hay juego” (observación 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Uno...dos...tres...cuatro...cinco...seis...siete...ocho...nueve...diez... A mí no me parece gracioso esto, se siguen riendo de las tonteras, porque son tonteras las del Diego, vamos a volver todos a nuestros puestos originales” (observación 4) ➤ “ seis... siete... ocho... nueve... diez... once... Llego a cuarenta y nos volvemos a nuestros puestos... trece... catorce... quince... dieciséis... diecisiete... dieciocho ... diecinueve... veinte.. Veintiuno... veintidós... veintitrés... veinticuatro... veinticinco... veintiséis... veintisiete... veintiocho...” (observación 4) ➤ “¿Me van a hacer perder los 45 minutos de esta clase porque no se pueden comportar?” (observación 4) ➤ “(...) Santiago hoy día ya te he llamado suficiente la atención lo mismo va para ti Diego una más y voy a ser yo la que te va a ir a dejar a dirección.” (observación 4)
--	--

Creencias

Criterios	Citas
<p>Inculcación y legitimación de un orden sociocultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “(...) cuando uno sigue hablando y no todos están callados la mitad del curso se pierde lo que uno está hablando adelante, aunque mi técnica tampoco es muy buena, porque se pierde el hilo conductor y hay niños que quedan perdidos, tampoco digo que sea muy buena, pero es lo más eficaz para utilizar en ese colegio” (entrevista profesor novel). ➤ “Porque si no lo hago, se empiezan a parar, se empiezan a desordenar, yo le copio al niño de al lado, el niño de al lado me copia a mí, esa es como la base que tienen ellos” (entrevista profesor novel). ➤ “(...) personalmente para mí es más importante el orden que el contenido (...)” (entrevista profesor novel). ➤ ”Y también la tía, siempre le gustaba a la tía que siempre estuviéramos ordenados en la sala pa que no interrumpirle las tareas y pa que nosotros aprendiéramos más”.(Grupo focal). ➤ “(...) si tu no les enseñas normas de cierta forma, los niños van hacer lo que siempre han visto, siempre han visto un papá que vende drogas, entonces yo voy por el mismo camino

	<p>que él, entonces si tu no les enseñas que en la vida hay que seguir ciertas normas no lo van hacer”. (entrevista profesor novel)</p> <p>➤ “(...) a mi me enseñaron así, mi papá es uniformado, me críe así, entonces es re difícil que le pueda enseñar de otra forma a ellos” (entrevista profesor novel).</p>
Estructuras de dominación.	<p>➤ “(...) esas normas de convivencia las puse yo, en conjunto con ellos las hicimos, para ponerlo en la sala, porque sino la sala era como un granero, animales por aquí animales por allá, de esa forma pudieron aprender si no ¿Cómo?” (entrevista profesor novel).</p> <p>➤ “(...) aparte los que estaban adelante se ponían a pelear y si me movía de ahí se ponían a pelear” (entrevista profesor novel).</p> <p>➤ “(...) yo creo que eso es para que ellos se den cuenta que estaba molesta, por eso, pero casi siempre ando con los brazos cruzados” (entrevista profesor novel).</p> <p>➤ “(...) yo soy muy estructurada, soy muy ordenada, entonces a mi molesta que la fila a este toda desordenada, mientras que los de la fila c estén poniendo todos atención, a menos que ellos se ordenen yo no voy a continuar, a que me</p>

	<p>atrase con los contenidos”(entrevista profesor novel).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Y íbamos que cada vez que se portaba bien le ponía una carita feliz o una estrella” (grupo focal). ➤ “Ya los valores son cuando nos portamos bien...si nos portamos mal la tía nos pone una estrellita menos y si nos portamos bien nos pone la estrellita de nuevo” (grupo focal). ➤ “Haciendo todo lo que la profesora que diga levantando la mano....todo eso” (grupo focal). ➤ “Pero a mí me gustaba cuando decía, Andrea puede quedarte quieta y y me quedaba quietita” (grupo focal). ➤ “Es como un premio en realidad, sipo porque si no te comportaste en toda la clase, no es justo que tu salgas primero que el niño que hizo todo, yo creo que más que nada es un premio y eso si lo aprendí en los colegios donde estuve(...)”(entrevista profesor novel)
--	--

Practicas Institucionales

Criterios	Citas
<p>Significaciones presentadas como universales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respetar a sus compañeros, profesores y personal del liceo usando un lenguaje pertinente y contextualizado. (Reglamento de convivencia, página nº 4) ➤ La presentación personal deberá ser impecable: uniforme oficial del Liceo y sus accesorios. La presentación personal y de prendas de vestir aseada y ordenada. El varón debe llevar el cabello corto y bien peinado, sin barba ni bigotes, las damas llevar el cabello ordenado y para ambos evitar el uso de joyas, maquillaje, tatuajes u otro tipo de ornamentos. (Reglamento de convivencia, página nº 5) ➤ En ceremonias y representaciones públicas tener una impecable presentación y actuación de acuerdo a lo establecido por el liceo. (Reglamento de convivencia, página nº 6) ➤ Acatar todas las normas establecidas por la institución. (Reglamento de convivencia, página nº 6) ➤ Los cuadernos deben permanecer limpios ordenados y con las materias al día. (Reglamento de convivencia, página nº 6)

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contar con la garantía de permanencia en el liceo siempre que su comportamiento se enmarque en lo que corresponda a su rol de estudiante y al cumplimiento de la normativa reglamentaria vigente. (Reglamento de convivencia, página nº 7) ➤ Ser llamado respetando su dignidad e identidad por su nombre sin apodos. (Reglamento de convivencia, página nº 7) ➤ Las alumnas³ deberán cuidar el lenguaje en el trato con sus compañeras y con todos los miembros de la comunidad liceana. (Reglamento de convivencia, página nº 7)
<p>Inculcación y legitimación de un orden sociocultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La condición urbana de nuestro entorno nos relaciona con el mundo del comercio y de la pequeña y mediana empresa, destinadas a la producción de bienes y servicios, tanto en el área privada como pública, que requieren de personas preparadas en el ámbito de la organización y gestión de las empresas. Siendo este al mundo en el que mayoritariamente se mueve la ciudad, la necesidad de preparación para nuestras alumnas se vuelve una urgencia. Si bien el mercado laboral en esta área no tiene la magnitud del de Turismo, no es menos cierto que Administración

³ El proyecto educativo institucional continua haciendo mención a alumnas, siendo que hoy atiendo a una comunidad mixta.

	<p>permite una mayor facilidad para administrar pequeñas empresas y, con ello, ganarse la vida. (PEI P.12 Y 13)</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Este Plan focaliza los esfuerzos en los alumnos prioritarios que son aquellos niños y jóvenes que presentan una alta vulnerabilidad social, económica, familiar y cultural, y por consiguiente aprendizajes descendidos respecto de los niveles normales de escolaridad. (PEI, P.11)➤ Resulta evidente, entonces, la necesidad de dar una respuesta seria, responsable, solidaria, a los requerimientos de una oferta educativa que permita a nuestros estudiantes enfrentar, con competencias establecidas en los perfiles de egreso, el inminente acceso al mundo laboral frente al cual se encuentran, actualmente, en inferioridad de condiciones con respecto a sus compañeros que egresan de la EMTP, y que han incorporado competencias técnicas que preparan para la vida del trabajo y que les ayudan a responder con flexibilidad, seguridad y autonomía a los requerimientos laborales. (PEI P. 12)➤ Por otro lado, la gran mayoría de nuestras alumnos no accede a estudios superiores, ya sea porque sus puntajes no alcanzan los mínimos requeridos para lo que desean estudiar, como por la carencia de medios económicos que les permita proseguir estudios superiores, ya sea en el área profesional como
--	--

	técnica. (PEI P.12)
Relaciones de poder	<p>➤ La mochila de la alumna usada durante la jornada de clases se considera un implemento de uso únicamente escolar, por lo tanto, cuando exista alguna razón fundada el alumno/a deberá mostrar su contenido a algún funcionario autorizado. (Reglamento de convivencia, página nº 10)</p> <p>➤ “(...) AUTONOMÍA, es decir, la capacidad de regir los intereses particulares de la vida interna mediante normas propias ajustadas a los deberes y al respeto a los derechos consagrados en la Constitución Política de Chile. (...)” (PEI, P. 6)</p> <p>➤ Algunos Objetivos Estratégicos: Área de Gestión Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar las prácticas pedagógicas en el aula, acorde al PEI reformulado y el Marco Curricular. • Estructurar la clase diariamente cumpliendo con las etapas acordadas. • Supervisar la planificación de la clase en forma periódica. • Desarrollar acciones tendientes a mejorar la Formación General y la Formación Diferenciada ,Nivelación Restitutiva y consolidación de la Formación General, programa de orientación, entre otras) (PEI P. 27)

	<p>➤ El Docente que se desempeña en el establecimiento tiene una función que va más allá de transmitir conocimientos. Acompañará al alumno (a) hacia el logro de su autonomía, facilitándole los medios apropiados; Biblioteca CRA, Biblioteca “La Fuente”, Sala de Enlaces, TIC en el aula y los instrumentos y experiencias educativas significativas que permitan al alumno(a) su desarrollo integral. (PEI P.34)</p> <p>➤ Po UTP: “Sí, desde el año pasado tenemos un perfil docente, el cual establece cuales son las características de los profesores que nosotros necesitamos en este establecimiento, junto a eso le entregamos la misión, la visión en términos generales el PEI, con la misión de que ellos lo lean, además este docente tiene la característica, de que se produce una inducción en él, por un mes se le induce, esto depende también de los tiempos que tengamos todos, por lo que se le hace la inducción con respecto al manual de convivencia, al PEI, a los valores, o sea que se incluya dentro del sistema. Porque desafortunadamente en algunos lugares tú llegas a la sala y listo y en cambio acá intentamos hacer esta inducción, no siempre se logra”. (Entrevista U.T.P página nº 1)</p>
--	---

Profesor Novel

Criterios	Citas
Shock al enfrentar la realidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Frustrante, porque me di cuenta que es imposible que los niños de segundo básico lleguen sin saber leer” (entrevista profesora novel). ➤ “No estaban definidos los contenidos, porque cuando yo llegue a ese curso, me dijeron que era un segundo básico y eso, y que la mayoría de los niños no sabían leer, esa fue la información que a mí se me dio, nada más. Luego yo entre a ese curso y no tenían material, no tenían planificaciones, no tenía nada escrito en el libro, o donde quedaron la primera semana de clases, nada (...) (entrevista profesora novel). ➤ (...) uno como recién salido de la universidad está acostumbrado a planificar, preparar la clase con tiempo y no llegar a un curso y que te digan tienes un curso de 19 niños que no saben leer, entonces quedo con los brazos cruzados (...) (entrevista profesora novel). ➤ (...) entonces es muy diferente a lo que nos enseñan en la universidad, que planifiquemos, que preparemos la clase, que un niño no nos vaya a pillar, entonces en ese colegio ningún niño te va a pillar, porque este colegio esta descendido en dos niveles hacia abajo, los niños de cuarto básico deberían ir en segundo básico (entrevista profesora novel). ➤ (...) entonces es una realidad muy diferente a la que

	<p>vemos en otros establecimientos y lo que nos enseñan en la universidad”. (entrevista profesora novel).</p> <p>➤ Al final yo tenía que gastar de mi plata, gastar de mi bolsillo, ver yo las copias y llegaba con ellas, sino no tenía nada para hacer”. (entrevista profesora novel).</p>
Estrategias procedentes de su formación inicial.	<p>➤ “Yo hacía las planificaciones por mi parte, para poder yo tener una estructura” (entrevista profesora novel).</p>

Nombres y Firmas

Cualquier información, duda o comentario puede dirigirlos a

CLAUDIA LORENA CARRASCO AGUILAR

Claudia.carrasco.a@ucv.cl Fonos: (32) 227 43 61/2274371

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Av. El Bosque 1290; Viña del Mar.