



TENSIONES EN LA GESTIÓN DE LA POLÍTICA DE SEGURIDAD ESCOLAR Y PARVULARIA EN EL CONTEXTO DE CRISIS SOCIAL Y PANDEMIA EN CHILE: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A INFORMANTES CUALIFICADOS*

TENSIONS ON THE MANAGEMENT OF THE SCHOOL AND NURSERY SCHOOL SAFETY POLICY IN THE CONTEXT OF SOCIAL CRISIS AND PANDEMIC IN CHILE: ANALYSIS OF INTERVIEWS WITH QUALIFIED EXPERTS

Dra. Camila Leigh González**

Universidad de Playa Ancha

Valparaíso – Chile

camila.leigh@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0771-7584>

FECHA DE RECEPCIÓN: 24 marzo 2021 – **FECHA DE ACEPTACIÓN:** 05 junio 2021

RESUMEN: Con el presente trabajo se busca dar a conocer un análisis a la gestión de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia creada el año 2013 por el Ministerio de Educación de Chile. Se aborda la implementación de dicha política en contextos de emergencia, a través de una metodología de carácter cualitativo. Como fuente principal se utilizaron los resultados de una entrevista en profundidad aplicada a responsables de la gestión de la política. Estos actores trabajan en organizaciones que realizan dicha labor de forma colaborativa. El análisis de contenido reveló tensiones en dos dimensiones: por una parte, a nivel conceptual, la cual se genera entre lo estipulado en la ley y las facultades de los organismos relacionados a la implementación de dicha política; Subsecretaría de Educación Parvularia, Intendencia de Educación, Superintendencia de Educación Parvularia. Por otro lado, a nivel metodológico tiene que ver con falta de recursos, difusión de roles y desconocimiento de los instrumentos metodológicos AIDEP y ACCEEDER, que son herramientas disponibles para gestionar el cumplimiento de dicha política. Se concluye que dichos aspectos pueden generar dificultades en la asunción de responsabilidades por parte de los profesionales de la educación.

PALABRAS CLAVES: Política Educacional; Gestión de la Educación; Crisis; Chile

ABSTRACT: The present research aims at presenting the analysis of the safety school and preschool policy launched by the Chilean Ministry of education in 2003. It deals with the implementation of such policy in emergency context by means of qualitative research methodology. As a main source for this study, the results of in-depth interviews applied to those people responsible for managing the policy were used. Some of the interviewees work for organizations that carry out such task collaboratively. The content analysis revealed tensions at two dimensions: on one hand at the conceptual level, which is generated between what is stated by law and the faculties invested in those organizations related to the implementation of the policies. That is to say: Undersecretary of Early Childhood Education, Intendancy of Education, and Superintendency of Early Childhood Education. On the other hand, a methodological tension has been observed, due to a lack of resources, diffusion of roles but also at little knowledge of the methodological instruments AIDEP and ACCEEDER, which are tools to be considered when executing this policy. It is therefore concluded that both aspects may generate difficulties when taking responsibilities by the professionals of education.

KEYWORDS: Educational Policy; Educational Management; Crises; Chile

* **Resultado de Tesis Doctoral.** “Representaciones sociales de educadores/es de párvulos, en relación al afrontamiento de emergencias masivas y su incidencia en la gestión de la política de seguridad escolar y parvularia”. Programa Doctorado en Políticas y Gestión Educativa. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

** **Correspondencia:** Universidad de Playa Ancha. Av. Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

El foco en la seguridad en educación se ha encontrado presente en la legislación chilena desde la década de los '70; debido a las características geográficas del país y a las estadísticas de emergencias, se ha progresado desde una estrategia reactiva a una cultura de la prevención. La misión del Ministerio de Educación de Chile declara que ésta es:

“ser un órgano rector del Estado, encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de un sistema educativo inclusivo y de calidad, que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior”¹.

Se busca que centros educativos sean espacios seguros, para los estudiantes, para educadoras, profesores y personal no docente. La adecuada gestión de la seguridad no sólo contribuye a evitar incidentes; también, favorece la promoción del bienestar desde las perspectivas física, social, emocional, individual y colectiva.

La presente investigación, buscó conocer aquellas tensiones generadas en la implementación de la política desde el punto de vista de quienes han efectuado este trabajo a nivel central en el contexto de una crisis social en curso -que inició en octubre de 2019- y la irrupción de la cotidianidad en la forma de pandemia, que ha llevado al país a implementar un estado de excepción constitucional, con toques de queda y restricción a reuniones desde marzo de 2020 a la fecha.

2. ANTECEDENTES DEL MANEJO DE EMERGENCIAS EN CHILE

2.1 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE)

La Ley General de Educación (LGE) N° 20.370 fue publicada el año 2009 y a partir de ella se ha buscado avanzar hacia el fortalecimiento del derecho a la educación, entendido como un bien social que requiere resguardo por parte del Estado. Esta Ley se propuso abordar la institucionalidad del sistema escolar, es decir intervenir en la organización, responsabilidades y funciones de los diferentes actores del sistema, los montos de recursos asignados y la distribución de estos, devolviendo al Estado su rol de velar por la calidad de la educación.

2.2 OPERACIÓN DE EVACUACIÓN Y SEGURIDAD ESCOLAR (DEYSE)

La Operación Deyse, se implementó el año 1977 y fue creada por la Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior (ONEMI). Esta, apuntaba a la evacuación frente a variables de sismo e incendio. Fue concebida como un plan reactivo a la emergencia, en el que se designaban zonas de seguridad y luego de la contingencia, se iniciaba la evacuación informando a estudiantes y profesores a través de una alarma incesante; para realizar el abandono de la sala de forma ordenada. Sus falencias se intentaron modificar posteriormente a través del Plan Integral de Seguridad Escolar (2001), donde se incorporó a la comunidad educativa, apoderados, organismos

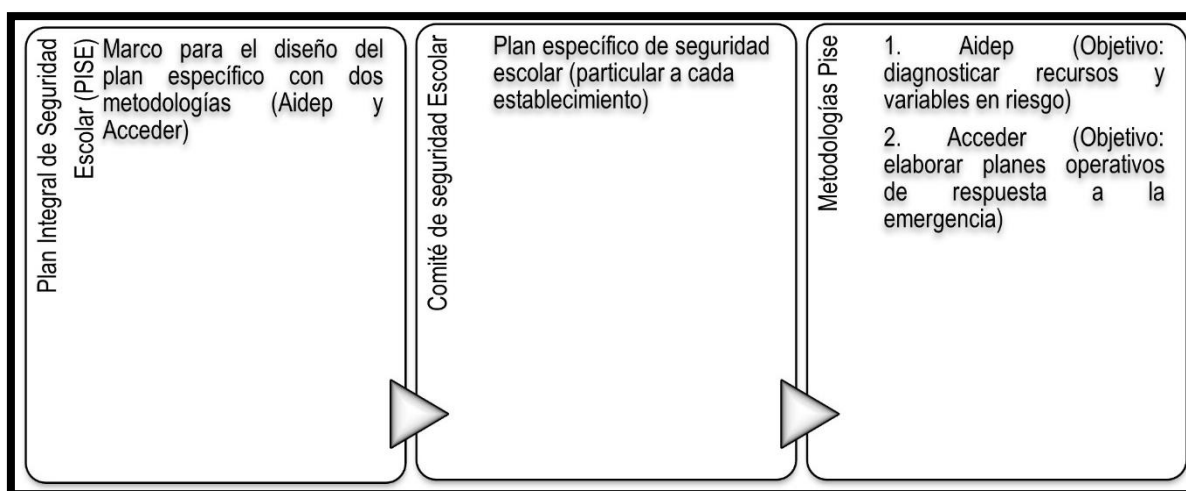
colaboradores y de seguridad, entre otros. A la vez, se buscó un cambio de visión, desde una mirada enfocada a reaccionar a la emergencia, a anticiparse y elaborar acciones de resguardo que permitan prepararse preventivamente.

2.3 PLAN INTEGRAL DE SEGURIDAD ESCOLAR (PISE)

En 2001 el Ministerio de Educación derogó la “Operación Deyse”, y se instauró el nuevo Plan Integral de Seguridad Escolar. Este nuevo plan supone cambios de enfoque, se propone para el manejo de crisis el uso de la metodología AIDEP, utilizada para diagnosticar los recursos y las distintas variables de riesgo a las que están expuestas las personas, los bienes, el medio ambiente del establecimiento y su entorno. Igualmente, se recomienda utilizar la metodología ACCEDER, creada para elaborar los planes operativos y/o protocolos de actuación como respuesta ante emergencias.

Para mayor clarificación de la implementación de dicha metodología, se presenta la siguiente figura a continuación:

FIGURA 1
IMPLEMENTACIÓN PLAN INTEGRAL DE SEGURIDAD ESCOLAR (PISE)



Fuente: Elaborado por la autora (2020).

Si bien hasta el año 2011, la principal herramienta del Ministerio de Educación fue el Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE), considerándose un instrumento articulador de los variados programas de seguridad destinados a la comunidad educativa, luego del terremoto del 27 de febrero de 2010, se dirigieron esfuerzos a promover nuevas estrategias que involucraran la seguridad desde una mirada integral.

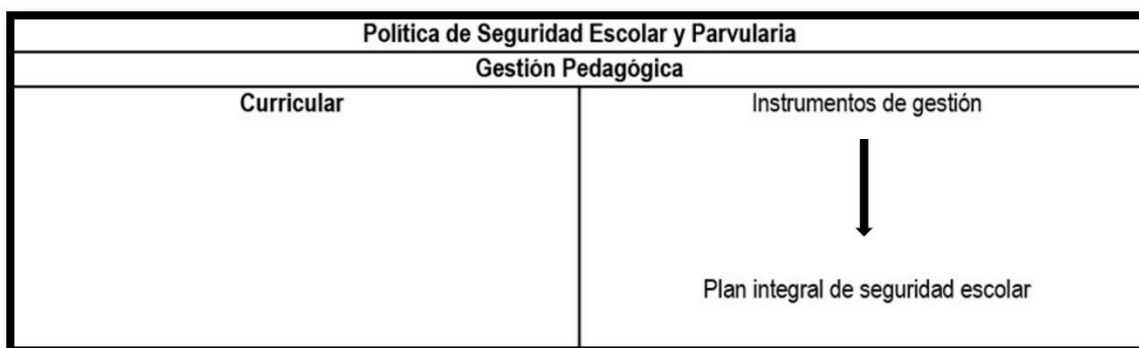
2.4 POLÍTICA NACIONAL DE SEGURIDAD ESCOLAR Y PARVULARIA (2° VERSIÓN, 2019)

Esta política fue desarrollada por el Ministerio de Educación el año 2013, buscando coordinar y potenciar los esfuerzos que se realizan para proteger a estudiantes de los riesgos a los que están

expuestos. Su principal objetivo es desarrollar una cultura de autocuidado y prevención de riesgos en el sistema escolar, lo que se constituye en un eje central de la formación integral de niños, niñas y adolescentes.

El objetivo de esta política se pretende alcanzar a través de dos dimensiones: una, la gestión curricular y pedagógica de los contenidos sobre autocuidado y prevención de riesgos presentes en los instrumentos curriculares; otra, a través de la gestión pedagógica del instrumento Plan Integral de Seguridad Escolar, tal como refleja la figura que a continuación se presenta:

FIGURA 2
DIMENSIONES DE LA POLÍTICA DE SEGURIDAD ESCOLAR Y PARVULARIA



Fuente: Elaborado por la autora (2020).

Para abordar las orientaciones de esta política, se definió una estrategia de apropiación con ámbitos de acción e instancias de trabajo para el desarrollo de la gestión de la seguridad escolar en establecimientos educacionales. Sin embargo, igualmente se busca que las comunidades educativas se preocupen de desarrollar actitudes de autocuidado, prevención de riesgos y puedan definir aquellos aspectos pertinentes al entorno en que se encuentran insertas. De este modo, existen 4 ámbitos en los que la política se debe ver presente: instrumentos de gestión, participación de la comunidad educativa, redes sociales y comunitarias y comunicación.

3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y ORGANISMOS RELACIONADOS CON LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE SEGURIDAD ESCOLAR Y PARVULARIA

3.1 SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN (2011)

La Superintendencia de Educación fue creada por la Ley N° 20.529 cuya entrada en funciones se inició el 1 de septiembre de 2012. Esta institución se creó como parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, compuesto también por el Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad y Consejo Nacional de Educación. Su objeto es fiscalizar, de conformidad a la Ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las Leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia, y fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal.

3.2 INTENDENCIA DE EDUCACIÓN PARVULARIA (2016)

La Intendencia de Educación Parvularia se crea el año 2016, a través de la Ley 20.835, se define como una instancia técnica de especialidad en el nivel educativo, que es parte de la Superintendencia de Educación, y procura orientar el ejercicio de las facultades de ésta respecto de establecimientos del nivel.

3.3 SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA (2016)

La misma Ley que crea la Intendencia de Educación Parvularia, es la que también crea la Subsecretaría de Educación Parvularia (Ley 20.835), donde se señala que este órgano tiene un carácter de colaboración directa con el Ministro de Educación en la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la educación parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica.

Lo referido se presenta para mayor claridad en el cuadro a continuación:

FIGURA 3
CONFORMACIÓN DE ÓRGANOS INVOLUCRADOS EN LA POLÍTICA DE SEGURIDAD ESCOLAR Y PARVULARIA

Ministerio de Educación (Reestructurado en 1990 – Ley 18.954)									
Unidad de Transversalidad		Órganos							
		Superintendencia de educación (Creada el año 2011, Ley 20.529)	Intendencia de Educación Parvularia			Subsecretaría de educación Parvularia			
Elabora política de seguridad escolar y Parvularia	Entrega orientaciones respetando autonomía de la institución educativa (LGE Artículo 3, Principio de autonomía)	Funcionalmente descentralizando y territorialmente desconcentrado (Fiscaliza, Atiende denuncias e Informa resultados de fiscalizaciones	Elabora y propone criterios técnicos de especialidad	Promociona, informa y educa sobre normativa educacional	Levanta información para orientar a la superintendencia	Colaboración directa con Ministro(a) de educación	Promoción, desarrollo, organización general y coordinación de educación Parvularia	Propone al Ministro regular en materias de educación Parvularia	Levanta datos para el Ministro (a)

Fuente: Elaborado por la autora (2020).

4. MÉTODO

El estudio de situaciones sociales, el afrontamiento de emergencias y la gestión de políticas educativas, se basa en la subjetivación individual y colectiva, por lo tanto, requieren de herramientas teóricas y técnicas complementarias, que posibiliten el análisis de la realidad inmediata de manera integral. Para intentar comprender las fuerzas, dimensiones y los dinamismos que determinan la conducta y que le dan origen al abordaje de contextos de mayor complejidad, en esta investigación, se emplea un enfoque metodológico utilizando un abordaje desde una perspectiva cualitativa de investigación.²

4.1 PARTICIPANTES

El estudio se realizó con 5 informantes cualificados (todas mujeres) que participan en el diseño e implementación de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia. Dos participantes provenían del

Ministerio de Educación (MINEDUC), una informante se desempeñaba en la Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (ONEMI), una en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y, por último, una participante en la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP).

Siguiendo a Díaz el criterio para seleccionar a los informantes clave, fue contar con personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador.³ Las informantes, fueron contactadas por su experiencia profesional en el área de estudio, considerándose relevante su participación por el nivel de participación que tenían en la ejecución y diseño de la implementación de la política en cuestión; todas contaban con cargos de dirección y/o coordinación y con una extensa trayectoria en los organismos de desempeño. Con el objeto de resguardar la confidencialidad y anonimato de las participantes, solo se incluyen datos de caracterización, el sexo y organización de desempeño. Para efectos de registro, los extractos fueron identificados con las siglas IC1 a IC5.

4.2 TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN

Las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Google Meet, las que fueron filmadas y transcritas posteriormente. Lo señalado, debido a que en el momento que se llevó a cabo la presente investigación regía en el país un estado de excepción constitucional debido al Covid-19. Dado que en la presente investigación se trabajó con personas, es relevante dar a conocer que los instrumentos utilizados, consentimientos informados y manejo de antecedentes fue certificado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

4.3 PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

La información obtenida a través de las entrevistas fue examinada con el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS ti. Esto permitió el almacenamiento, organización y recuperación de los datos previamente codificados en cada una de las categorías establecidas. En todas las entrevistas, se realizó análisis de contenido categorial.

5. RESULTADOS

A modo de organizar la presentación de la información, esta se describirá en correlación con las categorías emergentes.

5.1 CATEGORÍA: COGNITIVA

Pareciera ser que existen percepciones diferenciadas de las informantes claves a partir de la experiencia laboral, lugar desde donde trabajan y de los cuales son expertos. Por un lado, se encuentran quienes están relacionadas con la institucionalidad de emergencia masivas y la gestión del riesgo y por otro, quienes participan del mundo de la pedagogía y de la educación.

5.1.1 SUBCATEGORÍA: OPERACIÓN DEYSE Y PISE

Son las expertas en emergencias quienes presentan mayor conocimiento sobre la Política de Seguridad Escolar y son más críticas con su aplicación. El conocimiento de dicha política se encuentra abordada a partir de una necesidad que se revela tras la emergencia, la que está puntualizada en los eventos ocurridos desde el año 2010 en Chile en forma de terremotos, tsunamis y aluviones:

“Después del terremoto del año 2010 hubo una necesidad imperiosa de mejorar las gestiones institucionales” (IC1).

“En el 2010 se lanza el Plan Integral de Seguridad Escolar para jardines infantiles y sala cuna (...) Después vienen los incendios forestales en el 2017” (IC2).

En términos de contexto histórico, es importante señalar que la creación del Plan Integral de Seguridad Escolar busca un cambio en el diseño de metodologías, con el objetivo de planificar eficiente y eficazmente la seguridad escolar, queriendo generar una cultura preventiva:

“La operación Deyse, fue modificándose hasta el que conocemos hoy en día como el PISE. Integra más cosas, como consideran más eventos, más posibles eventos que los planes Deyse que antes eran, como que abordaba las situaciones de sismo o terremoto o incendio. Ahora, es más integral, es más amplio” (IC4).

5.1.2 SUBCATEGORÍA: COMPROMISOS INTERNACIONALES

Se vinculan las modificaciones al PISE, con los compromisos internacionales a los que adhiere Chile, tales como el Marco de Acción de Sendai, adoptado en la Tercera Conferencia Mundial de Reducción de Riesgos de Desastres que tuvo lugar en Japón en marzo de 2015. Uno de los principales cambios de mirada, se relacionó con la comprensión de los desastres desde una mirada ampliada e integral:

“Nace fundamentalmente porque Chile se adscribe a muchos compromisos nacionales e internacionales para abordar la catástrofe” (IC1).

5.1.3 SUBCATEGORÍA: CURRÍCULUM ESCOLAR

Emerge la importancia de integrar contenidos ligados al abordaje de situaciones críticas, en el trabajo en el aula, a través de ámbitos que consideren nuevos elementos, en adición a la esfera formativa. Al respecto, Ávalos señala que tradicionalmente, la educación se caracterizaba por priorizar la adquisición y el dominio de conocimientos. Hoy, ese modelo no responde a los cambios y a las demandas del sistema educacional⁴:

“A través de los instrumentos curriculares, se aborda el conocimiento científico de las amenazas que podrían generar una emergencia, y el desarrollo de habilidades y actitudes para la toma de decisiones responsables frente a ellas” (IC5).

Es por esto, que desde el año 2011, los contenidos de prevención de riesgos y de desarrollo de actitudes de autocuidado están presente en los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares:

“Lo sustentable fue que estos contenidos estuvieran en el currículum nacional. A través de dos dimensiones, una que es la principal, que es a través de las asignaturas, como contenido de desarrollo progresivo, según los niveles educativos y en todas las asignaturas de forma transversal. Entonces, esa fue una dimensión de cómo nosotros trabajamos la política de seguridad. La otra dimensión son los instrumentos de gestión que tiene que diseñar la escuela” (IC1).

5.1.4 SUBCATEGORÍA: PREPARACIÓN ESTRUCTURAL

La Superintendencia de Educación ha establecido lineamientos referentes a exigencias de seguridad en establecimientos educacionales. Adicionalmente, se ha reforzado la seguridad en el marco de la promoción y el resguardo de los derechos educacionales; sin embargo, se aprecian visiones disímiles frente al nivel de adecuación en la preparación del abordaje de emergencias:

“Por ejemplo, hemos tenido el caso de Vitamina [cadena de jardines infantiles]. Ellos se han acercado a nosotros, son súper movidos, con elementos de protección para los niños, toboganes. Distintos elementos, que han hecho de simulacros, graban videos. Ellos están trabajando hartos en la preparación del... y también los aspectos emocionales” (IC2).

“Si en un jardín que trabajé se había armado un protocolo. Y en verdad, una de las salidas probables impedía que saliéramos como el protocolo indicaba” (IC3).

5.2 CATEGORÍA: GESTIÓN – ÁMBITO LABORAL

Se detallan a continuación tópicos, respecto de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia, así como de los elementos de gestión que acompañan a su ejecución.

5.2.1 SUBCATEGORÍA: ACCIONES Y TAREAS DIFERENCIADAS POR INSTITUCIÓN

Emerge la relevancia de definir roles y establecer claramente responsabilidades, con el objeto de que un organismo se haga cargo de recoger factores ligados a la salud mental, funciones que se le atribuyen a la Subsecretaría de Educación Parvularia, pero que a la fecha no se ha recogido:

“Nosotros ayudamos en la metodología, pero quien está a cargo de la planificación y de supervisar, por ejemplo, en la Superintendencia de Seguridad Escolar, desde la Superintendencia de Educación. Ellos tienen la facultad de fiscalizar y de evaluar que el plan se esté implementando. Y bueno, por otra parte, también Ministerio de Educación cuando ha hecho estas actualizaciones también ha considerado el tema de la salud mental, no propiamente dadas en el plan, pero sí cuando se trabaja en estas mesas de convivencia, planes de convivencia. Ahí también hay elementos de salud mental que

van asociados y nosotros como difusoras del Plan Integral de Seguridad Escolar, a través de nuestras direcciones regionales también capacitamos algunos establecimientos educacionales” (IC2).

5.2.2 SUBCATEGORÍA: PROYECTOS DE ACCIÓN CONJUNTA

En el proceso de actualización del PISE el año 2017, participaron comunidades educativas de distintas regiones del país, instituciones públicas y privadas pertenecientes a la Comisión Nacional de Seguridad Escolar que dirige el Ministerio de Educación, organismos de la Mesa Intersectorial de Discapacidad y la Superintendencia de Educación Escolar (SIE):

“Programas como los que tiene la ONEMI, que tienen que ver con simulacros regionales o comunales, ellos también colaboran porque nosotros ponemos los contenidos, una política, un instrumento, como el plan de seguridad escolar, pero ellos lo aplican también con hartó éxito, porque por lo menos las comunidades saben las zonas seguras, los municipios colaboran con la señalética” (IC1).

“Tienes una interdisciplinariedad, yo estoy muy convencida de que es necesario convocar diferentes disciplinas que nos ayuden a pensar la situación educativa. Entonces, por eso es muy importante que haya arquitectos especialistas que nos hablen de que el espacio es o no viable, que haya ingenieros que nos cuenten en qué medida esos materiales son altamente inflamables y cuál es el matafuego que tengo que usar” (IC3).

5.2.3 SUBCATEGORÍA: GESTIÓN DE LA POLÍTICA DE SEGURIDAD ESCOLAR Y PARVULARIA

Para reducir el riesgo en la comunidad educativa, se debe trabajar en pro de minimizar las vulnerabilidades y aumentar las capacidades:

“La gestión de la Política se aborda desde dos dimensiones: una, desde la gestión curricular; otra, desde la gestión pedagógica del instrumento Plan Integral de Seguridad Escolar. Se han definido cuatro estrategias para su gestión: (1) Instrumentos de gestión, (2) Comunicación y difusión, (3) Participación de la comunidad educativa, (4) Apoyo de redes locales” (IC5).

5.2.4 SUBCATEGORÍA: RECURSOS EN LA GESTIÓN DEL RIESGO

Otro tópico interesante que emerge es una percepción de falta de recursos en la gestión del riesgo a nivel municipal, aspecto que pudiese incidir en la valoración y dedicación que los establecimientos educacionales y jardines infantiles le asignan a esta tarea:

“El tema de la gestión de riesgo y de desastres no es un tema fácil. No se ha instalado (...) Si bien se ha hecho un esfuerzo sostenido por tratar de inculcar este tema, uno lo ve que a nivel municipal muchas comunas no tienen una gestión del riesgo de desastres, sino que simplemente responden a las emergencias, no hacen

necesariamente prevención (...) no sabemos cómo a nivel local, las precariedades de los recursos humanos influyen” (IC2).

5.2.5 SUBCATEGORÍA: HERRAMIENTAS Y PROTOCOLOS

Se revelan algunos de los elementos que permiten llevar a cabo estos planes en la práctica. Como señala el Manual de Metodologías para la Elaboración del Plan de Seguridad Escolar, “El fortalecimiento de las capacidades para enfrentar situaciones de riesgo, emerge como un factor altamente importante desde el punto de vista de la equidad social, pues una escuela que presenta mayor vulnerabilidad por ser parte de un entorno frágil posee pocas herramientas para la superación de una situación de emergencia”⁵:

“Sin ninguna duda brindar las herramientas para precisar los protocolos. Y que los protocolos sean realizables o que uno pruebe ensaye en qué medida esos protocolos sirven, de pronto a veces hay cuestiones físicas” (IC3).

“Institucionalmente, el principal instrumento de gestión es el Plan Integral de Seguridad Escolar, el que puede trabajarse pedagógicamente en las asignaturas con los estudiantes y transversalmente con otros instrumentos de la escuela” (IC5).

5.2.6 SUBCATEGORÍA: ELEMENTOS DE SALUD MENTAL

Se aprecia una percepción transversal de poca atención en aspectos ligados a la salud mental, tanto en lo relacionado con el afrontamiento de una emergencia, como con la necesidad de incorporar elementos de salud mental dentro de las estrategias de afrontamiento y los planes diseñados para hacer frente a las emergencias:

“¿Por qué no considera elementos más de salud mental? supongo que no lo visualizaron como un elemento importante de considerar dentro del plan, porque lo consideran como una herramienta para articular las distintas variables de riesgo (...) Entonces yo entiendo que cuando esta Comisión Nacional de Seguridad Escolar decide actualizar el PISE, no considera ciertos elementos” (IC2).

También se manifiesta la necesidad de contar con algún tipo de lineamiento internacional que pueda orientar sobre adecuaciones curriculares y normativas mínimas a seguir en situaciones de emergencia, aspecto que fue recogido el año 2003 por la Red Inter-Agencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE), para facilitar el desarrollo de Normas Mínimas Universales para la Educación en Emergencias, cuyo objetivo es contener el impacto psicosocial tanto de los estudiantes como de educadoras de párvulos y profesores:

“No sé, si el establecimiento educacional, si están haciendo una adaptación curricular, considerando que en este contexto [Covid -19] tal vez el año escolar finalmente se pierda. Yo siento que ahí, por ejemplo, no sé si tú conoces que existen unas normas mínimas de educación de emergencia. Ahí esas normas mínimas, dice que en caso de desastre hay al menos ciertos estándares que cumplir. Ahí está el tema del apoyo

psicológico como un tema súper importante, está el tema de la adecuación curricular” (IC2).

Se constata preocupación y cierto desconocimiento, respeto de la forma en la que el Ministerio de Educación y luego los establecimientos educacionales, se ajustarán al escenario que se vive actualmente (covid-19 y crisis social), sin embargo, la institución ha sido activa en elaborar cartillas de apoyo para profesores y directivos, con recomendaciones que permitan a profesores y educadoras de párvulos “Reconocer las emociones, practicar las formas apropiadas de expresarlas, considerando el impacto en sí mismo y en los demás son los recursos que el ser humano tiene para “agigantarse” o “empequeñecerse” frente a los desafíos de la realidad”⁶:

“Esta situación de Covid a pesar de todo lo malo que conlleva, vino a destapar esta necesidad de considerar el contexto emocional. (...) el contexto ya no es el mismo y quizás no va a volver a ser el mismo. Entonces hay que estar abiertas a los cambios y considerar la importancia que tiene el aspecto emocional, principalmente el tema de los vínculos que se puedan generar en estos contextos actuales” (IC4).

Se presenta la noción de cambio a través del tiempo, respecto de la posición que las instituciones han adoptado en relación con la salud mental en la elaboración de programas y gestión de políticas, lo que se condice con las modificaciones establecidas a las Bases Curriculares de Educación Parvularia en 2018, considerando que “el niño y la niña se conciben como personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales)”⁷:

“La contención emocional también apareció hace tiempo en el país y está considerado en varios programas de estudio cuando uno revisa los programas de los años sesenta (...) Hoy día hay otro concepto y eso nace después de la Declaración de los Derechos del Niño que Chile suscribe en el año 90”. (IC1)

“Entonces estar atentos a esas voces que nos hacen formatear la experiencia educativa. Me parece que es importante tenerlo en cuenta, porque en eso también van nuestras emociones y buscamos ser profesionales. Si buscamos ser respetuosas del niño y de sus derechos, por eso me parece interesante analizar todo esto de las representaciones” (IC3).

Luego, en el plano laboral, se valoran los proyectos de acción conjunta de las distintas instituciones que trabajan en el desarrollo del plan, sus protocolos y su implementación, donde consideran las distintas acciones y tareas para cada uno. Sin embargo, se aprecian aún carencias en el modo como se implementan las políticas en las realidades locales:

“Mira, lo que pasa es que las políticas son opciones. No es obligatorio porque las escuelas no son del Ministerio de Educación, pertenecen a los sostenedores. Entonces nosotros hacemos una política y después se hace una apropiación o una implementación” (IC1).

“Yo le tomo el pulso personalmente en una actividad que ya es emblemática, que se llama la Semana de la Seguridad Escolar, una actividad de difusión que se hace toda la última semana de mayo y esa actividad se hace, hace diez años (...) A los profesores les hace mucho sentido que estos contenidos no solamente de conocimiento científico, sino que de actitudes estén presente en los programas de estudio” (IC1).

Desde la mirada institucional, las expertas señalan que se reconocen las dificultades que pueden enfrentar profesores y educadoras al exponerse a situaciones de emergencia masiva, destacando la importancia de ser competente y estar informado, como competencias claves para el éxito al enfrentar estos eventos:

“Pero no hay un análisis de contenido, de cuáles son las dinámicas que se están desarrollando en este establecimiento. Cuáles son las competencias que tienen los profesores, sobre este tema. Yo siento que cumple o no cumple, pero no hay una mirada un poco más profunda de cómo es la gestión de riesgo que se está desarrollando en el establecimiento” (IC2).

“Con conocimiento tú puedes tomar buenas decisiones y no quedarte no sé, por ejemplo, lo que vemos ahora que a las personas les ha costado tanto mantener el distanciamiento social o insistir en el lavado de manos” (IC1).

Por lo mismo, le dan valor al conocimiento científico en estas situaciones; ahora bien, se revela una perspectiva mayormente centrada en el resguardo de infraestructura antes que en aspectos emocionales:

“Pero, aun así, efectivamente son desde enfoques estratégicos, de accionares. Más que considerar el cómo abordarlo desde la perspectiva de la emocionalidad, del qué está sintiendo la otra persona, se aborda desde qué hago yo como adulto para mantener al resguardo físico del equipo y de los niños” (IC4).

No obstante, cabe mencionar que el documento “La Reconstrucción en Educación” señala que “luego del terremoto [de 2010], la Junaeb tuvo un rol significativo en la contención emocional de los alumnos, entregando material de orientación para directivos, docentes, profesores, padres y apoderados, de modo de disminuir en los niños los sentimientos de aprensión y de permitirles volver paulatinamente a un ambiente de cotidianidad y normalidad”⁸.

Otro ámbito que se destaca es la importancia a la protección de Derechos de Niños y Niñas, aspecto que resuena con los documentos considerados en el Marco de Acción para la Educación en Situaciones de Emergencia y Desastres en América⁹:

“Hoy día hay otro concepto y eso nace después de la Declaración de los Derechos del Niño que Chile suscribe en el año 90. Entonces, cuando se empieza a considerar los derechos de los niños, se abren muchas líneas de trabajo y una de ellas es que estas emociones reprimidas pasen a ser contenidas y contenidas por los adultos. Entonces hay un cambio de paradigma enorme.” (IC1).

Al indagar respecto de las contribuciones que las instituciones deben realizar para facilitar el trabajo de las educadoras de párvulos, las informantes consideran que existe una ausencia falta de sensibilización y de entrega de herramientas para preparar al cuerpo docente:

“Sabemos que hay una falta de sensibilizar, una falta, en motivar a que los profesores entiendan la importancia del plan” (IC2).

Cabe recordar que el Marco de Trabajo de las Normas Mínimas Universales para la Educación en Emergencias, considera la educación y el abordaje psicosocial como un eje central, que debe ser considerado en su conjunto con otras variables, lo que –en visión de las expertas- se encuentra distante de la realidad nacional:

“Nosotros teníamos un simulador sísmico que era una casa y venía muchas visitas escolares y todos los niños se subían. La casa temblaba y los platos sonaban, pero los profesores no se subían porque le tenía terror. Entonces eso fue uno de los elementos que también nos dijimos: oye hay que preparar mejor a los profesores. Hay que darle herramientas para que se puedan contener a sí mismos y puedan contener a otra persona” (IC2).

“Cuando fue la crisis sísmica de Aysén el año 2007. Que va con la erupción de un volcán en Aysén. La gente que pensaba que iba a salir un volcán debajo del mar del fiordo. Mucha falta de información. Trabajamos con toda esta gente que pensaba que esa era una zona del país asísmica, entonces no tenía ninguna experiencia de temblor. Nada, absolutamente nada, entonces los profesores lo único que querían era salir corriendo a penas temblara y dejar a los niños chicos botados. Entonces trabajamos hartos con ellos, para poder hacerles entender que su deber era cuidar a los niños hasta que llegaran los apoderados” (IC2).

5.3 CATEGORÍA: VARIABLES DEL SISTEMA SOCIAL

Se detallan a continuación asuntos que se presentaron sobre variables del sistema social que pueden incidir en la gestión de Política de Seguridad Escolar y Parvularia.

5.3.1 SUBCATEGORÍA: ORIENTACIÓN SOBRE ABORDAJE SOCIOEMOCIONAL

En base a los recientes hechos acontecidos en Chile, en el marco de protestas producto de un descontento social que se hizo manifiesto en octubre de 2019 y consecuentemente, las dificultades que se han presentado para contener la propagación del Covid-19 desde marzo de 2020 a la fecha, se hace manifiesto el rol preponderante que asume el ámbito socioemocional en el abordaje de dichos escenarios. Encontrándose en curso acciones que permitan levantar información para conocer la realidad en terreno, revelándose la necesidad de mayores herramientas de orientación socioemocional:

“He participado estas semanas en un levantamiento de información que se está pidiendo desde el Ministerio [de Educación], que busca recoger inquietudes que tienen los equipos educativos con respecto a un posible retorno en algún momento. En esta encuesta se abordan cuatro lineamientos y dentro de esos cuatros, uno es el lineamiento socio emocional. [Las educadoras] Hablan harto de la necesidad, de que necesitan una orientación, de cómo abordar esta situación entre ellas” (IC4).

“La institución ahora está trabajando con unos planes de asesoría que se llaman Plan de asesoría pertinente. Entonces a cada jardín se les hace un plan respondiendo a las necesidades que tiene cada grupo. (...) este último tiempo ha surgido esto de cuestionarse el contexto actual que no se puede ignorar. Entonces, la propuesta que estamos teniendo que vincular estos planes desde este foco más emocional, desde poder orientar y entregar más herramientas desde lo afectivo.” (IC4).

Por otra parte, si bien la Política de Seguridad Escolar y Parvularia (2019), busca generar entornos seguros e implementar medidas de prevención de riesgos, se menciona nuevamente la necesidad de considerar el ámbito emocional:

“Esta situación de Covid viene un poco a destapar esta necesidad desde lo emocional, porque de hecho en un inicio con la primera contingencia social (octubre 2019), nosotros en la institución, empezamos a plantear la necesidad de ver cómo transmitimos esta información a los niños, de manera que sea objetiva, no poner ideas en su cabeza” (IC4).

5.3.2 SUBCATEGORÍA: NECESIDADES TRAS LA EMERGENCIA

Seynaeve, señala que es fundamental para la gestión de la emergencia dirigir esfuerzos a sus tres fases.¹⁰ La fase previa y de respuesta, se han abordado a través de planes de prevención, los que sin embargo han enfrentado desafíos recientemente para ejecutarse en contextos difíciles de prever. Respecto de la tercera fase, la que se da posterior al evento y en la que se trabaja en rehabilitación, reconstrucción y ayuda a nivel social, sanitaria o económica surgen inquietudes:

“No sabemos lo que va a pasar, lo que pueda venir, con el movimiento social, por ejemplo, hubo que modificar todos los planes y hubo que integrar estas situaciones, por ejemplo, el tema de cómo reaccionar ante las bombas lacrimógenas, cuál es la función que tenían ellas [educadoras] ante las barricadas, frente balacera, se agregaron varios escenarios más que no estaban considerados antes” (IC4).

“De aquí en adelante el tema de la flexibilidad es lo que nos queda, para poder darse cuenta de que el contexto ya no es el mismo y quizás no va a volver a ser el mismo. Entonces hay que estar abiertas a los cambios y considerar la importancia que tiene el aspecto emocional” (IC2).

5.3.3 SUBCATEGORÍA: ROL DEL PROFESIONAL Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Dentro de las fuentes que se consideraron para actualizar las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) se declara: “Las neurociencias en diálogo con las ciencias cognitivas y de educación, han aportado evidencia de la influencia de las emociones en los procesos psicológicos, tales como la capacidad de enfocar la atención, resolver problemas y apoyar las relaciones. Asimismo, han mostrado como las emociones positivas “abren puertas” dentro del cerebro, y cómo el miedo y el estrés reducen la capacidad analítica”¹¹.

Se demuestra, un cambio de enfoque hacia una práctica en la que se integren factores de carácter emocional:

“Lo emocional cuenta en una situación de emergencia, sin ninguna duda. Pero me parece que antes está lo profesional. Vos dirás, esto es muy utópico de mi parte, porque las emociones a veces afloran y no quisiera decir nos traicionan. Pero bueno, traicionan el rol esperado. Me parece que hay algo del orden institucional que puede llegar a prever y a cuidar que precisamente lo emocional no, no traicione el protocolo que debemos seguir” (IC3).

“¿Qué nos pasa a nosotros ante determinadas cuestiones?, la potencia del registro emocional de este suceso me parece primero que es para no obviarlo. Primero considerar este aspecto, la implicancia de la experiencia, lo que produce. Luego me parece que es el impacto de la respuesta. O sea, es el impacto de lo emocional en la respuesta de un profesional” (IC3).

En cuanto a ámbito laboral, la percepción de las expertas se encuentra asociada a cuestiones relativas a las maneras en que se llevan a cabo los planes de seguridad escolar, haciendo énfasis en como la información le sirve, es entendida y usada por los niños y niñas, así como también la adecuación de las orientaciones a la realidad de cada establecimiento:

“Con la crisis social empecé a trabajar como con educadoras/es, el tema de poder dialogar con los niños a través de los dibujos, mayor observación de conductas si tenían algún cambio, pero solo desde la asesoría pedagógica, desde el rol que teníamos nosotras. Pero ahora con el tema del Covid ha sido distinto, siento que hace como dos semanas que se empezó a dar más relevancia al tema emocional” (IC4).

5.3.4 SUBCATEGORÍA: ROL PROFESIONAL Y EMOCIONES

Desde el ámbito profesional, las expertas consideran varias actitudes que les permitirían a educadoras/es en su labor profesional dar respuestas eficientes ante emergencias masivas, con esto se refieren al manejo de las emociones propias, la comunicación, la empatía y objetividad al tomar acciones y seguir protocolos, como la participación activa en ellos, y el valor al conocimiento tanto científico como de su realidad y contexto. Lo anterior es señalado en la Bases Curriculares de Educación Parvularia, considerándose a los educadores como “Actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas (...)

esto implica desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, la asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos, la flexibilidad”¹²:

“¿cómo conviven lo emocional y el rol profesional? desde el campo de la educación, como uno de los roles que hacen a un docente. Me parece importante indagar acerca de la singularidad de la dimensión emocional de cada docente” (IC3).

5.3.5 SUBCATEGORÍA: ADECUACIÓN DE ORIENTACIONES AL CONTEXTO

Se hace referencia al valor del conocimiento científico y a la necesidad de orientación sobre el abordaje emocional frente a situaciones de emergencia masiva, pues no solo tienen que afrontar acciones y emociones de niños y niñas, sino que también las propias, tal como señaló la profesora Ibáñez en su estudio a estudiantes de pedagogía en Chile “Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación”¹³:

“otros casos fueron más complejos, claro, los que estuvieron expuestos a las bombas lacrimógenas de repente que entraban a las puertas de los jardines y que tenían que evacuar. Pero dentro de todo, han sido bien autodidactas en buscar estrategias que les acomoda a sus propios contextos. Buscar lugares donde se puedan resguardar y contextualizar sus planes a su propia realidad” (IC4).

“Tanto educadores como docentes deben contextualizar, progresivamente según niveles, los contenidos sobre autocuidado y prevención de riesgos, presentes en las Bases Curriculares de Educación Parvularia y Bases Curriculares de 1ero básico a 4to medio” (IC5).

5.3.6 SUBCATEGORÍA: RECURSOS PERSONALES DE EDUCADORAS/ES PARA AFRONTAR EMERGENCIAS

El comienzo de la escolarización, entre los 0-3 años y 3-6, significa una nueva experiencia afectiva para los niños, en la que se relacionarán con un adulto de forma permanente, fuera del contexto del entorno familiar. Morales señala que el vínculo con los educadores condicionará la motivación del estudiante por aprender y su conducta en términos generales¹⁴:

“A nivel de recursos personales, la empatía creo que es muy importante poder ponerse en las situaciones de todos en general. La comunicación también puede ser, tener comunicación efectiva. También se sabe que es importante que puedan conocer sus emociones para poder mantenerse en equilibrio y así poder transmitir tranquilidad a los otros. Creo que eso es bien importante porque si están nerviosas en la sala y están inquietas, van a poner inquieto a los niños y las familias también van a percibir eso, entonces se va a generar un ambiente que no va a ser bueno para nada. Es súper importante también que logren tener una percepción propia que les permita tener un

equilibrio para poder tomar buenas decisiones. También, frente a alguna emergencia” (IC4).

Villar Angulo, describe al educador como un ser humano con todo lo que ello implica¹⁵: emociones, deseos y objetivos personales, que entrarán a formar parte de la clase, lo que influirá en su actitud frente a ella:

“La objetividad, tienen que ser objetivas con respecto a las situaciones en general. Aportar una participación activa. Cada persona ve las situaciones con focos distintos. Entonces, el hecho de que puedan aportar la mayor cantidad da una mirada mucho más amplia, más enriquecida de lo que podría ser el plan [PISE]. En un jardín te dicen una cosa, otros dicen otra cosa y que quizás tampoco es malo, es quizás un trabajo colaborativo entre todas las funcionarias para poder ver esto de manera más integral, y poder enriquecer el plan [PISE]” (IC4).

5.3.7 SUBCATEGORÍA: CONOCIMIENTO DE SU REALIDAD

Por último, se considera en conocimiento territorial, como una variable de la gestión de la política de seguridad. Por un lado, les parece importante valorar la experiencia educativa, así como también reconocen la ausencia de la contención emocional en los planes de abordaje de las emergencias, indicando que, en lo procedimental, se refuerza un sentido de seguridad que puede contribuir a que la educadora sepa cómo reaccionar en emergencias:

“Primero debe contar con herramientas, saber qué hacer, es decir, saber de qué niños te vas a hacer cargo, cómo los vas a acompañar en el caso de que sean grandes o cómo los vas a llevar si son bebés. En el caso de los niños que no se desplazan por sí mismos, que no caminan solos, es otra la modalidad” (IC3).

“La Política tiene como objetivo desarrollar en nuestro país una cultura de autocuidado y prevención de riesgos, por lo que las emergencias se abordan desde la prevención de éstas, considerando sus variables. Para prevenirlas se insta a los establecimientos educacionales a reconocerlas y evaluar posibles riesgos, además de una oportuna respuesta” (IC5).

A modo de graficar los principales tópicos abordados en las entrevistas a informantes cualificados, se presenta en la siguiente figura:

FIGURA 4
SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS

Tensiones en la gestión de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia en el contexto de crisis social y pandemia en Chile	
Variables del sistema social	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación sobre abordaje socioemocional - Necesidades tras la emergencia - Rol del profesional y valoración de la experiencia - Rol profesional y emociones - Adecuación de orientaciones al contexto - Recursos personales de las educadoras para afrontar emergencias - Conocimiento de la realidad / entorno
Variables cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio técnico de operación Deyse – posteriormente PISE - Conocimiento de lineamientos otorgados por compromisos internacionales - Adecuación de variables señaladas en currículum escolar - Preparación estructural
Variables en la gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones y tareas diferenciadas por institución - Proyectos de acción conjunta - Gestión de lineamientos nacidos de la política - Recursos de la gestión del riesgo - Herramientas y protocolos disponibles - Elementos de salud mental intervinientes

Fuente: Elaborado por la autora (2020).

6. CONCLUSIONES

Un hallazgo relevante de señalar, es que existe confusión entre la distinción de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia y la herramienta de gestión de la política, es decir el PISE, esto aun cuando en el primer caso las informantes cualificadas se desempeñan en organismos que se encuentran encargados de la implementación de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia, lo que invitaría a concebir estrategias a nivel institucional dirigidas a generar las aclaraciones pertinentes en todos los niveles educativos.

Junto con ello, se rescata que si bien existe –en visión de las participantes- intención de coordinar esfuerzos entre organizaciones que intervienen en la implementación de la política, se presenta una difusión de responsabilidades que deviene en dificultades para comprender la política y ejecutarla, lo que consecuentemente se relaciona con los obstáculos que se pueden transferir a la gestión del plan integral de seguridad escolar; aspecto que es necesario tomar en cuenta a futuro, dado que dichos aspectos pueden generar dificultades en la asunción de responsabilidades por parte de los profesionales de la educación.

Adicionalmente, es transversal la percepción de una frágil incorporación de los educadores, en el desarrollo de las políticas educativas y en su implementación, lo que se condice con lo señalado por López, Ramírez, Valdés, Ascorra y Carrasco-Aguilar, quienes siguiendo a Astete y Vaccari refieren que “en Chile, muchas políticas públicas han sido implementadas de manera unilateral o con bajos niveles de participación ciudadana, afectando su pertinencia y contextualización”¹⁶. Siguiendo a Leiras¹⁷, Soto Guzmán¹⁸, Tello¹⁹ y Tenorio²⁰, es posible afirmar que la participación del profesorado en el diseño de políticas educativas ha sido de carácter predominantemente consultivo.

Uno de los riesgos de la incapacidad de representación es que ésta puede contribuir a una crisis de representatividad en el cuerpo docente.

Los relatos de las informantes que se encuentran en conocimiento del trabajo en aula y del rol que cumplen los educadores, dan cuenta de un mayor énfasis en el reconocimiento de las dimensiones propias de los docentes, de sus capacidades y emocionalidades ante situaciones de emergencias masivas y que, por lo tanto, es necesario conocer y reforzar. En este marco, se espera que la presente investigación y sus resultados aporten al rediseño de la Política de Seguridad Escolar y Parvularia a nivel nacional, y a revelar la incorporación de elementos de salud mental en las herramientas de implementación de este tipo de políticas a nivel internacional, aspecto que consecuentemente facilitará la autonomía pedagógica del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a. Libros, Capítulo de Libro y Artículos

Astete, Marco y Pamela Vaccar. "Políticas públicas y subjetividades: lógicas en disputa en la implementación de programas sociales en la comuna de Lota, Chile". *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* Vol. 16 n° 1 (2017), pp. 31-41.

Ávalos, Beatrice. "La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control". *Estudios Pedagógicos* Vol. 40 n° 1 (2014), pp. 11-18.

Bryman, Alan. "Integrating quantitative and qualitative research: ¿how is it done?". *Qualitative Research* Vol. 1 n° 6 (2006), p. 97-113.

Cisterna, Francisco. "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". *Theoria* Vol. 14 n° 1 (2005), pp. 61-71.

Creswell, Jhon, Vickie Plano, Michelle Gutmann & William Hanson. "Advanced mixed methods research designs". In A. Tashakkori & Ch. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (London: SAGE Publications, 2003), p. 209-240.

Dellinger, Amy y Nancy Leech. "Towards a unified validation framework in mixed methods research". *Journal of Mixed Methods Research* Vol. 1 n° 4 (2007), pp. 309-332.

Díaz, Ángel y Luna, Ana. *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias* (México: Ediciones Díaz de Santos, 2014).

Escobar-Pérez, J. y A. Cuervo-Martínez. "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización". *Avances en Medición* n° 6 (2008), pp. 27-36.

Flick, Uwe. *An introduction to qualitative research* (London: SAGE Publications, 2009).

Gainza, Álvaro. "La entrevista en profundidad individual". En Manuel Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (Santiago: LOM, 2006), pp. 219-263.

Ibáñez, Nofa. "Las emociones en el aula". *Estudios Pedagógicos* n° 28 (2002), pp. 31-45.

Leiras, Marcelo. *Estudio de caso: la relación entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, 1990-2006* (Buenos Aires: Centro de Estudios de Política Educativa, 2007).

López, Verónica, Lorena Ramírez, René Valdés, Paula Ascorra y Claudia Carrasco-Aguilar. "Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) Política(s) de Convivencia Escolar en Chile". *Calidad en la educación* n° 48 (2018), p. 96-129.

Ministerio de Educación. *La reconstrucción en Educación: Una mirada a los procesos y desafíos en la reconstrucción de la infraestructura escolar dañada en el terremoto y maremoto del 27/F* (Santiago: Ministerio de Educación, 2013).

Ministerio de Educación y Ministerio del Interior y Seguridad Pública. *Plan integral de seguridad escolar, metodologías para su elaboración* (Santiago: Ministerio de Educación, ONEMI, 2017).

Ministerio de Educación. *Bases Curriculares Educación Parvularia* (Santiago: Ministerio de Educación, 2018).

Ministerio de Educación. *Política de Seguridad Escolar y Parvularia*. (Santiago: Ministerio de Educación, 2019).

Ministerio de Educación. *Recomendaciones ante situación de desastre o catástrofe, guía para docentes* (Santiago: Ministerio de Educación, 2020).

Morales, Pedro. *La relación profesor-alumno en el aula* (Madrid: PPC, 1999).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación* (2010).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible – Informe 2012* (Francia: Unesco, 2012).

Seynaeve, Geert. "Education and Disaster Risk Reduction". *Prehospital Disasters Medicine* Vol. 23 n° 3 (2008), pp. 286-288.

Soto, Viola. "Profesionalización docente: desde la visibilidad a la invisibilidad". *Revista Docencia* n° 30 (2006).

Tello, César. "Notas reflexivas y descriptivas sobre el enfoque de las epistemologías de la política educativa". *Conjectura* n° 18 (2013), pp. 48-62.

Tenorio, Solange. "Formación inicial docente y necesidades educativas especiales". *Estudios Pedagógicos* Vol. 37 n° 2 (2011), pp. 249-265.

Villar, Luis. *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal* (España: Universidad de Granada, 1990).

b. Leyes, Decretos y Resoluciones

Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Ministerio de Educación, Chile.

Ley N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media. Ministerio de Educación, Chile.

Ley N° 20.835. Subsecretaría de Educación Parvularia. Ministerio de Educación, Chile.

Resolución Exenta N° 51. Ministerio de Educación, Chile.

¹ Ministerio de Educación. *Recomendaciones ante situación de desastre o catástrofe, guía para docentes* (Santiago: Ministerio de Educación, 2020), p. 12

² Alan Bryman, "Integrating quantitative and qualitative research: ¿how is it done?", *Qualitative Research* Vol. 1 n° 6 (2006), p. 97-113; Jhon Creswell, Vickie Plano, Michelle Gutmann & William Hanson, "Advanced mixed methods research designs". In A. Tashakkori & Ch. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (London: SAGE Publications, 2003), p. 209-240; Amy Dellinger y Nancy Leech, "Towards a unified validation framework in mixed methods research", *Journal of Mixed Methods Research* Vol. 1 n° 4 (2007), pp. 309-332.

³ Ángel Díaz y Ana Luna, *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias* (México: Ediciones Díaz de Santos, 2014), p. 203.

⁴ Beatrice Ávalos, "La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control", *Estudios Pedagógicos* Vol. 40 n° 1 (2014), pp. 11-18.

⁵ Ministerio de Educación y Ministerio del Interior y Seguridad Pública, *Plan integral de seguridad escolar, metodologías para su elaboración* (Santiago: Ministerio de Educación, ONEMI, 2017), p. 16.

⁶ Ministerio de Educación (2020), p. 2.

⁷ Ministerio de Educación, *Bases Curriculares Educación Parvularia* (Santiago: Ministerio de Educación, 2018), p. 21.

⁸ Ministerio de Educación, *La reconstrucción en Educación: Una mirada a los procesos y desafíos en la reconstrucción de la infraestructura escolar dañada en el terremoto y maremoto del 27/F* (Santiago: Ministerio de Educación, 2013), p. 74.

⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación* (2010).

¹⁰ Geert Seynaeve, "Education and Disaster Risk Reduction", *Prehospital Disasters Medicine* Vol. 23 n° 3 (2008), pp. 286-288.

¹¹ Ministerio de Educación (2018), p. 11.

¹² Ministerio de Educación (2018), p. 28.

¹³ Nolfia Ibáñez, "Las emociones en el aula", *Estudios Pedagógicos* n° 28 (2002), p. 31.

¹⁴ Pedro Morales, *La relación profesor-alumno en el aula* (Madrid: PPC, 1999).

¹⁵ Luis Villar, *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal* (España: Universidad de Granada, 1990).

¹⁶ Verónica López, Lorena Ramírez, René Valdés, Paula Ascorra y Claudia Carrasco-Aguilar, "Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) Política(s) de Convivencia Escolar en Chile", *Calidad en la educación* n° 48 (2018), p. 96-129; Marco Astete y Pamela Vaccar, "Políticas públicas y subjetividades: lógicas en disputa en la implementación de programas sociales en la comuna de Lota, Chile", *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* Vol. 16 n° 1 (2017), pp. 31-41.

¹⁷ Marcelo Leiras, *Estudio de caso: la relación entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, 1990-2006* (Buenos Aires: Centro de Estudios de Política Educativa, 2007).

¹⁸ Viola Soto, "Profesionalización docente: desde la visibilidad a la invisibilidad", *Revista Docencia* n° 30 (2006).

¹⁹ César Tello, "Notas reflexivas y descriptivas sobre el enfoque de las epistemologías de la política educativa", *Conjectura* n° 18 (2013), pp. 48-62.

²⁰ Solange Tenorio, "Formación inicial docente y necesidades educativas especiales", *Estudios Pedagógicos* Vol. 37 n° 2 (2011), pp. 249-265.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor o los autores son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La copia y reproducción parcial o total de este artículo se encuentra autorizada, siempre que no sea para fines comerciales y se reconozca y mencione al autor o autores y a *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículos publicados en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 3.0 CL.

