



**Universidad de Chile**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Escuela de Postgrado**

**Departamento de Educación**

**“Percepción de los docentes sobre experiencias institucionales de participación profesional en escuelas de la Región Metropolitana”**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación con Mención en Curriculum y Comunidad Educativa.**

**Alumno: Gonzalo Marín Chávez**

**Profesor Guía: Marcelo Pérez Pérez**

**Santiago de Chile, Agosto del 2014**

**Para Mateo, que sabe cómo hay que hacerle...**

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer y reconocer a quienes me acompañaron en lo académico y lo personal en el proceso de desarrollo de esta investigación, siendo fuentes permanentes de apoyo para lograr plasmar en este documento los resultados de infinitas discusiones, lecturas y reflexiones que considero relevantes para la educación chilena en general, y para los profesores en particular. Al equipo docente del Magister en Curriculum del Depto. de Educación de la FACSO, U. de Chile, vinculado activamente en el desarrollo de esta investigación: Marcelo Pérez Pérez, Manuel Silva Aguilar y Pablo López Alfaro, cuyos comentarios y sugerencias permanentes contribuyeron, sin duda a fortalecer la naturaleza y orientación de esta propuesta investigativa. A CONICYT, a través de cuyo Programa de Becas para Magister en Chile para Profesionales de la Educación (año 2010) me permitió incorporarme a este programa de postgrado y desarrollar la presente investigación. A los docentes de aula que tuvieron la generosidad y disponibilidad para participar de esta investigación, verdaderos inspiradores del sentido y propósito que guió mi trabajo. A mis hijos Emiliano y Mateo, y a Marianela, apoyos y compañía en estos esfuerzos. Finalmente a mis padres Gilberto y Lucrecia, siempre animosos y presentes en los derroteros de la vida.

## Índice

	Página
Agradecimientos	3
Índice	4
Resumen	7
Introducción	8
Capítulo I: Problema de Investigación, Objetivos y Justificación	13
-Problema de Investigación y Objetivos.	13
-Justificación	15
Capítulo II: Antecedentes Teóricos	22
-La docencia como profesión moderna: tradiciones y modelos de participación.	31
-Institucionalidad educativa y recurrencia histórica de las formas de participación institucional	43
-La participación profesional docente en el discurso institucional.	49
-Temáticas emergentes en la investigación sobre participación docente	57
-Participación profesional docente: recurrencia sistémica	

<b>rutinización y perspectiva contra hegemónica</b>	<b>61</b>
<b>Capítulo III: Diseño Metodológico</b>	<b>73</b>
<b>Capítulo IV: Análisis de Datos</b>	<b>89</b>
<b>-Eje Temático 1: Características del proceso de formación docente.</b>	<b>91</b>
<b>-Eje Temático 2: Características de la incorporación y situación actual en el mundo laboral.</b>	<b>94</b>
<b>-Eje Temático 3: Descripción del contexto profesional de desempeño actual.</b>	<b>100</b>
<b>-Eje Temático 4: Descripción general del contexto de participación de la escuela.</b>	<b>107</b>
<b>-Eje Temático 5: Motivaciones, intereses y opiniones sobre espacios de participación.</b>	<b>111</b>
<b>-Eje Temático 6: Identificación y valoración de espacios de participación institucional</b>	<b>115</b>
<b>-Eje Temático 7: Identificación y valoración de espacios de participación autónomos</b>	<b>119</b>
<b>-Relación de categorías</b>	<b>126</b>
<b>-Triangulación</b>	<b>129</b>
<b>-Modelo descriptivo de percepción docente</b>	

<b>sobre participación institucional.</b>	<b>132</b>
<b>Capitulo V: Conclusión</b>	<b>134</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>137</b>
<b>Anexo: Desarrollo de Codificación y Categorización</b>	<b>143</b>

**Resumen Tesis: “Percepción de los docentes sobre experiencias institucionales de participación profesional en escuelas de la Región Metropolitana”**

Esta investigación aborda la temática de la percepción de los docentes sobre sus experiencias de participación en contexto de socialización profesional, analizando cómo a través de dichas prácticas se desarrolla la estructuración de modelos de desempeño que tensionan a los docentes en la lógica de la problemática rutinización/alteridad, en sus contextos de ejercicio profesional cotidiano. Desde esta perspectiva se busca aportar a la reconstrucción de un modelo de desempeño profesional, que desde una praxis crítica proyecta en el contenido de su experiencia participativa la posibilidad de un proceso de empoderamiento que fortalece la gestión escolar desde el énfasis en el desarrollo local. Se significa a su vez la objetivación de dichas prácticas participativas de contenido profesional como estrategias que, ya sean ejercidas a nivel individual o bien arraigadas como un rasgo profesional colectivo, se organizan y desafían las relaciones de poder que tradicionalmente han condicionado el quehacer de la escuela y los docentes. Este análisis sitúa en su reflexión más profunda la discusión sobre aquellas posibilidades que surgen desde los modelos de profesionalidad docente que interactúan cotidianamente en una escuela. También desde una lógica contingente para el debate educativo contemporáneo, esta exposición es propositiva para ese cuestionamiento presente en nuestra sociedad sobre cómo entender el rol público en el sistema educativo, en contexto de crisis del Estado Subsidiario que a su vez conlleva la profundización y proyección de las prácticas de participación social y profesional en tanto experiencias que también se relevan como alternativas a los escenarios de dicha crisis.

Palabras Claves: Educación - Participación Docente-Rutinizacion-Empoderamiento-Desarrollo Profesional

## **Introducción: Los docentes y su participación en la institución escolar**

La participación en las comunidades educativas y sus formas de desarrollo y expresión constituye una temática prioritaria y relevante en la perspectiva de un análisis estructural sobre el sistema educativo chileno, particularmente como desafío permanente que ha conflictuado hasta la actualidad la condición de la Escuela Pública en Chile. Esta afirmación es también una propuesta que invita también a observar críticamente las orientaciones epistemológicas y metodológicas que genéricamente caracterizan la investigación educativa preocupada por dicha temática (específicamente en relación a las problemáticas desarrolladas, las fuentes de investigación y los procedimientos de recolección, sistematización y análisis de la información, que se desarrolla desde diferentes centros de investigación). Al respecto es fundamental plantear que dichas orientaciones que caracterizan a la investigación educativa responde a múltiples condicionantes, que contemplan desde el tipo de adscripción institucional que tiene los investigadores con los centros académicos a los que pertenecen, los tipos de financiamiento y mecanismos de asignación que permiten su implementación, hasta las formas de organización que articulan en forma diferenciada los diversos equipos investigadores en roles y propósitos y los contextos sociohistórico y contingencias políticas en medio de los cuales se desenvuelve su labor<sup>1</sup>. Desde esta perspectiva, la declaración ampliamente consensuada acerca de la inevitabilidad de que el desarrollo de la investigación científica y particularmente la investigación educativa sea permeada por consideraciones e intereses extraacadémicos manifiesta en lo concreto su influencia y poder, en tanto expresión de la funcionalidad sistémica latente en el quehacer de los investigadores especializados.

De allí que esta reflexión sea particularmente relevante en función de un contexto emergente en el debate educativo que es tensionado desde diversas expresiones de reivindicación y movilización social asociadas a intereses y propuestas de transformación del sistema educativo público<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Al respecto ver Burton R, Clark (1997) y UNIVA (2011).

<sup>2</sup> A partir de esto, surge una cuestión de primer orden que es la orientación a resignificar el lugar del conocimiento crítico en la epistemología de la investigación educativa: "...la ciencia moderna no ha

Las demandas y expectativas con que la sociedad tensiona al sistema educativo público –particularmente a la escuela municipal, en el caso de esta investigación– sitúa en una dimensión relevante el problema de las formas en que se desarrolla la participación de las comunidades escolares al interior de las instituciones escolares municipales. En relación al significado de lo público, puesto que a partir de ahora será un concepto fundamental para reconocer el andamiaje contextual de esta investigación, más que proponerse disputar sobre sus variadas definiciones incorporando una nueva interpretación, se considera en un nivel básico identificar algunas de las tensiones implícitas en su formulación, que surgen al ser contrastado con su operativización como manifestación y fundamento empírico de políticas públicas, en tanto contenido que ayuda a definir el sentido de lo público en relación a la relevancia creciente de la participación social, en una dualidad semántica proyectada como demanda y experiencia. Desde allí que, en caso del análisis de instituciones públicas confrontadas y emplazadas producto del desarrollo de procesos de movilización social, como es el caso de la escuela, lo público se enuncia ya sea por el interés por clarificar la naturaleza de su propiedad y dependencia jurídico- administrativa, o el nivel de responsabilización económica con que se manifiesta el estado, o la definición centralizada de diversos aspectos de la organización de su trabajo. En un nuevo nivel de análisis, este interés de

---

hecho sino modificar las formas de justificación de los develamientos, despojándolos también a la idea de la *esencia* de sus halos metafísicos-sustancialistas, pero en ningún caso ha abandonado la idea central de que tras la apariencia primera y espontánea de las cosas que capta el sentido común, varia y pletórica de cualidades sensibles, se oculta un orden profundo y legal que la ciencia debe inteligir...la crítica corresponde al ejercicio cognoscitivo que se vuelca sobre el objeto para requerirlo en su transformación...de allí su carácter no solo teórico sino también práctico, pues solo la acción del hombre puede transformar de hecho la realidad social...". Ver, Villalobos, Mario (2010), págs. 60-76. Una cuestión de segundo orden, a partir de la perspectiva de análisis planteada, es el desarrollo de propuestas asertivas frente a la creciente complejización de los fenómenos de participación social, los cuales al ser abordados desde la conceptualización de investigación crítica planteada, promueven el tránsito no solo de la ruta de la emancipación epistemológica-metodológica, sino también del empoderamiento sociopolítico: "...el sujeto moderno ha eliminado o esta en vías de eliminar su dependencia histórica del poder autocrático, y que por lo tanto se considera libre para decidir y responsable de sus decisiones...". Ver Rojo, Grinor (2010), pág. 26. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la investigación en educación con un acento crítico en relación a la condicionantes sistémicas descritas, logra desarraigarse de su tradición funcionalista y se constituye como práctica diversificada y potente herramienta cognoscitiva que proyecta en el autoconocimiento y la autoafirmación, la participación profesional y la experiencia de alteridad, con énfasis en el protagonismo e impacto de los actores y medio local, experiencia que se desarrolla con un sentido de oportunidad y desafío para la escuela pública contemporánea.

abordaje crítico del concepto permite profundizar el análisis en relación a su manifestación ya sea como discurso o acciones generadas con su invocación, donde lo que resulta de interés particular es cuál es el rol de la participación social (y en nuestro caso, la participación desarrollada por profesionales de la educación en sus unidades educativas) en los variados diseños que versionan en claves diversas su comprensión de lo público<sup>3</sup>. En este punto, una nueva profundización del concepto requiere fundamentalmente el reconocimiento de escenarios y experiencias prácticas de participación de docentes, resultando de particular interés aquellos donde se manifiestan con mayor claridad las tensiones entre la naturaleza instituyente propia quehacer de las escuelas públicas y los intereses y experiencias de participación desarrollados por los docentes.

Tomando en cuenta lo anterior, este análisis del vínculo entre el quehacer de lo público y los fenómenos de participación asociados contempla desde una perspectiva de observación general algunos elementos relevantes, como es el contenido del discurso institucional sobre el interés y la promoción de la participación social, así también la percepción ciudadana sobre la valoración de la participación y la fluctuación del (des)interés por incorporarse activamente a espacios/procesos institucionales de participación<sup>4</sup>; en una perspectiva más específica a la temática, surgen como fenómenos a tener en cuenta la evolución de las dinámicas participativas en las escuelas públicas y la relación de estas formas

---

<sup>3</sup> Ver Atria, Fernando (2010). Al respecto, este autor desarrolla una interesante discusión que ilustran las aristas que se van presentando en la medida que se profundiza críticamente la semántica del concepto. Más que replicar esta exposición, se rescata una reflexión implícita presente en ella, esto es, el inevitable anclaje de la conceptualización de lo público respecto del interés sociopolítico que fundamenta, estableciéndose entre ambos una tributación recíproca.

<sup>4</sup> Al respecto, una caracterización más desarrollada en relación a las alternativas que definen la relación Institucionalidad-Ciudadanía nos muestra desde la perspectiva institucional una disposición sistémica refractaria hacia la reivindicación y movilización de los diversos actores sociales, por otra parte desde el mundo social se configuraría un movimiento que se expresa desde la polaridad anomia-irrupción, en relación a la alternancia con las particularidades y sensibilidades que emergen socialmente frente a determinados acontecimientos: "...la democracia actual chilena, y su consiguiente proceso modernizador, corresponderían a una suerte de *jaula de hierro* weberiana en que las elites políticas y económicas comparten, de grado o por fuerza, una idea del necesario *consenso eterno* que transforma al actual modelo social en un estadio o estado definitivo, privado para siempre de historicidad...se habrían abandonado incluso nociones tan centrales para ese antiguo discurso anti dictatorial como las de profundización de la democracia, reestructuración de la sociedad autoritaria y reconstitución de la comunidad nacional..." . Ver Pinto Julio y Salazar, Gabriel (1999), pág. 63.

de participación con el afianzamiento o tensionamiento de la funcionalidad institucional de la escuela; en un nivel aun mas acotado a la problematización que desarrolla esta investigación, será relevante el análisis sobre el rol de los docentes como actores claves dentro de la comunidad educativa en la promoción de los espacios de participación para el mejoramiento de la calidad en la enseñanza, y el desarrollo de discursos y prácticas de resignificación de la condición profesional desde su ejercicio.<sup>5</sup> De este modo, la investigación sobre las formas de participación que desarrollan los miembros de la comunidad educativa (para este caso, la experiencia de participación docente desde el ejercicio profesional) se muestra relevante para el reconocimiento de las formas en que se realiza la cultura laboral docente (particularmente en el análisis sobre sus prácticas asociativas y de participación profesional), y el fortalecimiento de este rol profesional como empoderamiento (es decir, su disposición e interés por incidir) como contribución a la mejora de estos establecimientos educativos. Estos elementos presentes en el quehacer de la institución escolar, sin duda tienen incidencia en las percepciones y discursos que generan los docentes sobre las dinámicas institucionales que promueven su participación en las comunidades educativas y al interior de las escuelas, siendo también una temática que a su vez se vincula con el interés social más genérico y transversal expresado en esta tendencia crecientemente crítica de la opinión ciudadana frente al quehacer de las escuelas públicas (particularmente las municipales), y a nivel de país en la demanda ciudadana de un ejercicio de la participación que supera los espacios y mecanismos concebidos desde la democracia representativa<sup>6</sup>: para el caso específico de los grupos de docentes

---

<sup>5</sup> Al respecto, estos fenómenos se presentan como desafíos en la medida que se toman en cuenta las condiciones históricas en que se ha desarrollado el rol profesional docente al interior de la escuela pública en Chile: "...es tiempo de considerar a los *maestros* (profesores de Básica y Media), que llevan doscientos años pasando la materia que les viene de Occidente (del Norte), tratando de *trepanar* los cráneos de los niños marginales para embutirles una realidad pasada presente y futura *que no es la suya*...el profesor debe ser formado para pasar la materia, sin duda (enseñar las ciencias occidentales), pero sobre todo para investigar la realidad local que rodea el proceso educativo y para gestionar , dentro y fuera del aula, el desarrollo efectivo de esa realidad..."; Ver Salazar, Gabriel, (2011), págs. 95-96.

<sup>6</sup> Efectivamente, el creciente debate que durante los últimos años a tensionado a la sociedad civil y a la institucionalidad política sobre las características del sistema educativo público chileno, ha permitido visibilizar un fenómeno más complejo (por su transversalidad y amplitud) a nivel de ejercicio político ciudadano, en relación a demandar y movilizarse por mayores niveles de participación en la definición del sistema político y económico que se articula desde la

inmersos en las comunidades educativas de las escuelas municipales de la Región Metropolitana, este análisis considera la necesaria referencia a los elementos constituyentes de la cultura laboral y profesional, sus dinámicas asociativas, el posicionamiento de los docentes frente al proyecto educativo en cada establecimiento, la auto percepción en la proyección de su rol profesional en la escuela pública y sus formas de interacción en espacios de participación institucionales y autónomos.

---

institucionalidad política (Estado). Aun cuando desde nuestra posición actual resulta difícil pronunciarse sobre la validez, legitimidad y efectividad con que cada propuesta es formulada y en algunos casos implementadas (menos aun manifestar a priori algún juicio de valor en la perspectiva que llegue a condensarse en un *modelo o teoría política alternativa*), lo interesante es identificar en ellos una cierta lógica común en la argumentación de base: "...la necesidad de un pacto igualitario no proviene de la utilización multitudinaria de las tecnologías de la comunicación o del uso compartido de los establecimientos comerciales o de los trenes del metro...sino de un movimiento de inteligencia crítica...este movimiento se despliega a partir de un juicio ético de equiparación entre los seres humanos y es preciso formalizarlo jurídicamente..."; Ver Rojo, Grínor (2010), pág. 31.

## Capítulo I: Problema de Investigación, Objetivos y Justificación

### Problema de Investigación y Objetivos:

De acuerdo a la presentación desarrollada en la introducción precedente, el problema de investigación se vincula directamente al conocimiento sobre como describen desde su discurso las condiciones de participación en que desarrollan su quehacer profesional los docentes en algunas escuelas municipales de la Región Metropolitana. Como ya ha sido enunciado, esta descripción se articula fundamentalmente desde el análisis crítico que se hace sobre las percepciones expuestas en los discursos de estos docentes. Específicamente, el problema de investigación se formula en los siguientes términos:

¿Cómo perciben los docentes de diferentes niveles y asignaturas las instancias y procesos institucionales de participación profesional, en algunas escuelas municipales de la Región Metropolitana?

El desarrollo de este problema de investigación expone sus dimensiones a partir de la formulación de algunas preguntas específicas:

- ¿Qué instancias/procesos institucionales de participación profesional identifican los docentes de diferentes niveles y asignaturas en escuelas municipales?
- ¿Qué elementos semánticas exponen los docentes en la formulación de sus discursos sobre descripción de estas instancias/procesos de participación profesional?
- ¿Qué diferencias y similitudes se pueden establecer en las prácticas de participación desarrolladas en diferentes escuelas municipales, de acuerdo a las particularidades específicas que las identifican, desde la percepción manifestada en la descripción de los docentes?
- ¿Qué relaciones establecen los docentes de escuelas municipales entre estas instancias/procesos institucionales de participación y el desarrollo de su quehacer profesional?

- ¿Cómo perciben los docentes de escuelas municipales las experiencias de autonomía y restricción al ejercicio de la condición profesional que se dan en instancias/procesos de participación institucional?
- ¿Cuál es la valoración que otorgan los docentes de escuelas municipales a las instancias/procesos institucionales de participación profesional?
- ¿Qué proyección le otorgan los docentes de escuelas municipales a las instancias/procesos institucionales de participación profesional?

Se identifican a continuación los objetivos generales y específicos que estructuran esta investigación:

a) Objetivo General:

Conocer la percepción de docentes de diferentes niveles y asignaturas a partir de su experiencia en el desarrollo de instancias y procesos institucionales de participación profesional en escuelas municipales de la Región Metropolitana.

b) Objetivos Específicos:

- Identificar el concepto de participación articulado en la percepción docente a partir de las experiencias institucionales (instancias y procesos) de participación profesional desarrollada por docentes en escuelas municipales de la Región Metropolitana.
- Caracterizar desde la percepción docente cómo se realiza la participación profesional desarrollada en instancias y procesos institucionales en escuelas municipales de la Región Metropolitana.
- Conocer desde la percepción docente el vínculo que se establece entre las experiencias institucionales de participación profesional y el desarrollo profesional por los docentes de escuelas municipales de la Región Metropolitana.

## **Justificación de la Investigación:**

El análisis de la percepción de los profesores sobre la experiencia institucional (instancias/procesos) de participación profesional en las escuelas municipales de la Región Metropolitana permite reconocer y problematizar, por medio de una práctica cognitiva develatoria, las características que configuran su identidad laboral-profesional en relación a su contexto específico de desempeño laboral, como también los conflictos que emergen y las contradicciones que la definen, dado que es precisamente el análisis de la experiencia de participación (es decir sobre los contenidos y medios desarrollados en la socialización<sup>7</sup> e interacción de contenido profesional) lo que permite analizar críticamente las formas de realización de su cultura laboral y profesional, es tanto esta se manifiesta como experiencia de participación que se instituye en términos formales desde claves específicas (discurso institucional) como un rasgo de idoneidad en el docente puesto que encarna un deber ser en el ejercicio de la condición profesional, aun cuando también en este desarrollo evidencia tensiones y fracturas que ponen de manifiesto tendencias orientadas a contrarrestar y en algunos casos desarticular este discurso instituyente, articulando experiencias de alteridad. Resulta interesante entonces proponerse una forma de conocimiento sobre la cultura profesional docente (a través de la práctica investigativa crítica) que se desarrolla a partir de las descripciones y análisis que los docentes realizan sobre las formas institucionales de participación en que desarrollan su cultura profesional; esta práctica develatoria,

---

<sup>7</sup> El concepto de socialización es tomado desde la obra de Berger y Luckman, en tanto se refiere a las diferentes formas que adquiere la interacción y comunicación entre individuos situados en un contexto particular, por medio de las cuales la realidad que reconocen dichos individuos es el resultado de una construcción intersubjetiva de significados. Ver Berger y Luckman, (1986), *La construcción social de la Realidad*. Autores precedentes y posteriores han desarrollado este planteamiento con mayores niveles de profundidad; ver Marx, Karl (2004) y Lukacs, Gyorgy (2008). Estos autores plantean la realidad como una construcción sociohistórica que sin embargo se presenta y se percibe cosificada, es decir ajena al quehacer humano. El acto develatorio en tanto práctica cognoscitiva crítica, de las condiciones de desarrollo de esa construcción socio histórica, lleva a plantear inmediatamente la dimensión latente de superación de la realidad ( es decir de su transformación) que reside en todo contexto histórico no por ley natural, sino porque al reconocer que esas condiciones son fruto de la creación humana, también su modificación lo es, es decir la transformación de las condiciones en que se desarrolla la realidad circundante implica que su conocimiento no les sea ajeno ni sea posible de enajenar a los seres humanos.

al hacer emerger y tensionar (esto es, como forma de conocimiento) dichas percepciones desde su semántica más inmediata y formal, hacia formas conceptuales desarrolladas desde la reconstrucción crítica de su genealogía y el imperativo al constante tensionamiento interpretativo de sus expresiones, contribuye a desarrollar un nivel de teorización que se proyecta como un marco de referencia desde el cual desarrollar propuestas y proyectos educativos orientados al fortalecimiento y empoderamiento de la cultura profesional (en tanto ejercicio de dicha condición) desde los escenarios de participación articulados en las instancias y procesos de diseño institucional. La relevancia dada a los espacios y mecanismos institucionales participación profesional docente está presente como un elemento central en la orientación oficial que expresa la autoridad educativa (MINEDUC) a través de documentos formulados como guía general o específica al desarrollo de la enseñanza y ejercicio de la docencia y que son públicamente difundidos, como el Marco para la Buena Enseñanza, los Mapas de Progreso, las Guías de Apoyo Docente para Textos de Estudio, entre otros. A su vez esta condición de relevancia permite visualizar en su operativización como políticas públicas una serie de problemáticas que ponen de manifiesto la ya referida complejidad inherente a la conceptualización de la participación profesional ejercida en contextos educativos institucionalizados. Una de las declaraciones más importantes por su contenido, sentido, y contingencia es aquella contenida en el ya mencionado Marco para la Buena Enseñanza<sup>8</sup>, que expone claramente la importancia que adquieren las formas de socialización e interacción como formas de participación profesional ejercidas en el desarrollo de la docencia: "...Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los

---

<sup>8</sup> Este documento, publicado el año 2003, en tanto definición de un modelo de prácticas docentes que la autoridad ministerial considera estándares de desempeño en el ejercicio de la condición profesional, releva su importancia en la medida que es un documento que norma en el ejercicio de la docencia y por lo tanto, ya sea por asimilación, convicción instrumental o coerción, se constituye en un discurso que es referente para los profesores de las escuela municipales, aun más si consideramos la obligación legal que rige a estos profesores de realizar el proceso de evaluación docente cada cierto tiempo siendo su desarrollo óptimo exigencia incluso para la permanencia del vínculo laboral, y cuyo modelo de idoneidad, ya se ha señalado, esta ampliamente desarrollado en el referido documento.

profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, *un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación...*<sup>9</sup>.

Sin embargo, es precisamente este propósito que se plantea desde el nivel central del sistema educativo, el que requiere análisis en tanto configura una serie de formas prácticas en que se realiza el ejercicio profesional docente. La contrastación entre lo real-ideal y lo real-experimentado sobrepasa la idea de establecer encuentros y contradicciones; en realidad la emergencia del discurso de los docentes sobre su experiencia de participación, expone una serie de fenómenos y situaciones que se presentan como mediaciones que articulan lo concreto de este discurso no solo como modelo instituido e implementado al interior de las escuelas públicas, y para el caso de esta investigación, las escuelas municipales, sino también respecto de las resistencias y posibilidades que potencia, sin las cuales, las prescripciones contenidas en el discurso oficial serían meras referencias genéricas sin mayor impacto en contextos escolares específicos<sup>10</sup>.

De acuerdo a esta reflexión sin duda que se deben tomar en cuenta diferentes elementos, procesos y situaciones que están presentes en el complejo desarrollo de instancias y procesos de participación en el quehacer docente de establecimientos escolares públicos:

---

<sup>9</sup> MINEDUC, (2003), pág. 7.

<sup>10</sup> En este punto se reitera que la consideración de esta incidencia no necesariamente debe visualizarse como una asimilación pasiva, ya que sin duda las dimensiones de instrumentalización o resistencia frente a este discurso, además de otras que puedan articularse también en base a estos planteamientos institucionales. Para un análisis de las prácticas y acciones que emergen de sujetos en contextos altamente jerarquizados e instituidos, ver Scott, James (2000). Para un análisis en profundidad de cómo se da este fenómeno en contextos escolares en cuanto a relaciones de poder ver Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1998).

- La relevancia que adquiere la historia biográfica de la comunidad educativa, y específicamente, las biografías profesionales de los docentes, en tanto experiencias de participación desarrolladas, las que definen en gran medida la cultura escolar de los establecimientos municipales y particular subvencionados, y sus vinculaciones, en tanto expresiones manifiestas, con los fundamentos y perspectiva del sistema educativo.
- Las diferencias en los capitales y códigos culturales presentes al interior de la comunidad educativa, y que permiten identificar diversas formas de percibir la cultura de esta, desde las dimensiones más institucionales a aquellas que representarán más genuinamente el medio social en que se sitúa la institución educativa, y donde no necesariamente se da una complementación y reciprocidad entre sí. Particularmente adquieren importancia las diferentes expectativas socioeducativas que conviven al interior de la escuela y que complejizan la convivencia y desarrollo de las comunidades educativas, incidiendo a su vez en el contenido de la demanda social a un nivel sistémico, sobre concreción de proyectos educativos pertinentes a la realidad de cada establecimiento educacional.
- La violencia creciente que se vivencia en las relaciones interpersonales al interior de las instituciones (es decir la violencia como mediación), también es un fenómeno que caracteriza las diversas interacciones que se establecen entre los miembros de las comunidades educativas. Para el caso de los docentes esta violencia no solo hace referencia a sus expresiones explícitas (es decir, con connotaciones de agresión física), sino que, aún más importantes son los elementos de violencia simbólica (régimen laboral jerarquizado, dependencia laboral-económica, prácticas de coacción

y coerción, etc.) que sin duda se hacen presentes incidiendo en el desarrollo de las experiencias de participación<sup>11</sup>.

- El cambio en el rol de las familias respecto del desarrollo de los procesos educativos de los estudiantes y su propia visibilidad como miembros activos de la comunidad escolar (rol conflictuado con fenómenos situados el orden económico-productivo, en relación a la precarización laboral, extensión de las jornadas de trabajo, etc.) donde elementos como las bajas expectativas familiares y sus necesidades económicas influyen en la precarización de experiencia educativa de los estudiantes y de su propia inserción como actores en la dinámica de la comunidad escolar. Esta situación complejiza el rol docente en la medida que lo aproxima a problemáticas que superan la dimensión técnico-pedagógica del quehacer educativo institucional, desafiando así la consistencia, versatilidad y capacidad crítica en la construcción de su autoimagen laboral-profesional<sup>12</sup>.
- Las condiciones específicas en que se articula el régimen laboral al interior de las instituciones municipalizadas, y que incide en la expresión en el discurso de perspectivas más cercanas o lejanas sobre el incentivo local al proceso de participación profesional.

Estos fenómenos determinan en gran medida la complejidad de la demanda social en relación al sistema educativo público y específicamente el rol de las escuelas municipales en relación a los contextos particulares de la población escolar que atienden. Desde esta perspectiva, se hace evidente la expectativa de diversificación del rol profesional docente en relación al vínculo que se establece entre estas problemáticas de orden estructural (las cuales se acostumbra a percibir como ajenas o en el mejor de los casos periféricas respecto de lo que se considera la responsabilidad profesional docente (cometido formal), persuadidos por la retórica institucional que suele visualizar el debate en materia educativa como instancia monopolizada por expertos que por supuesto no están orgánicamente situados ni

---

<sup>11</sup> Ver Saavedra, Eugenio et al; Violencia escolar: la mirada de los docentes; en [www.convivenciaescolar.net](http://www.convivenciaescolar.net).

<sup>12</sup> Ver Gubbins, Verónica (2012).

se expresan desde la comunidad educativa local<sup>13</sup>;) dentro de lo cual las prácticas de participación profesional docente constituyen un elemento fundamental para este análisis. Lo anterior no solo se afirma en relación a la dimensión social y expectativas que contextualiza el quehacer de las escuelas municipales; lo interesante es también encontrar en el discurso educativo institucional, como en el Marco para la Buena Enseñanza u otros, también la referencia a la importancia del desarrollo de la participación profesional como un rasgo deseable en el *docente de calidad*, en la posibilidad que aporte al mejoramiento de la calidad de la gestión escolar<sup>14</sup>; sin duda que esta valoración de la participación profesional se desarrolla desde motivaciones y significados distintos, por esto precisamente la lógica de esta investigación busca caracterizar y develar el sentido que le otorgan los docentes en tanto actores de la comunidad. La aparente coincidencia o acuerdo explícito entre la institucionalidad y la sociedad civil en relación a este punto (la importancia de la participación como recurso que incide positivamente en el mejoramiento educativo de la institución escolar) no debe desviar nuestra atención en relación la problemática central planteada por esta investigación: el carácter práctico que asumen esas formas de participación profesional desde la mirada docente, en tanto manifestación de su interés hacia posibilidades efectivas para que los escenarios

---

<sup>13</sup> Precisamente, la investigación educativa sobre los procesos de participación desarrollados por los docentes, debiera orientarse, entre otros propósitos, en la idea de ofrecer herramientas para el fortalecimiento de la propia condición profesional en la perspectiva de la autonomía y la autoafirmación, recuperando con este propósito la riqueza de su historicidad, es decir, fundamentalmente relevando los proyectos y acciones (*inteligencia popular*) de los sujetos orgánicamente insertos en el contexto local; en este sentido, en el desarrollo histórico del sistema educativo chileno la emergencia de la participación social (y específicamente la de los docentes) constituye innegablemente una constante: "...Hacia 1925 existían cerca de 30 escuelas para niños administradas por la Federación Obrera de Chile, FOCH, en la que los asociados establecían la malla curricular, contrataban a los profesores y evaluaban el proceso en conjunto, *como comunidad...*"; Ver Salazar, Gabriel (2011), pág. 63. También se puede ejemplificar este planteamiento en el Proyecto de Reforma Educativa desarrollado por la Asociación General de Profesores de Chile presentado y cooptado por Alessandri en la segunda mitad de la década los 20 (en un contexto de movilización social por reformas a la institucionalidad), el Plan Experimental de Educación rural en San Carlos, durante los años 40, los Congresos Pedagógicos, etc. Al respecto, ver también Zemelman, Myriam y Jara, Isabel; (2006).

<sup>14</sup> "...Que los docentes sean considerados y se perciban como profesionales implica una valorización, tanto de su formación inicial y continua, como de su acervo de saberes y de su experiencia. Significa también que la autonomía profesional es a la vez una condición, un principio y una demanda que hacen los docentes para poner en juego sus capacidades. Representa, por último, un requerimiento de responsabilidad sobre sus prácticas profesionales ante la sociedad...". En CPEIP, (2003), pág. 44.

reales de desempeño contribuyan a afianzar procesos de empoderamiento profesional que generen modelos de alteridad en el ejercicio profesional.

## Capítulo II: Antecedentes Teóricos

La participación profesional docente constituye una de las prácticas que caracteriza el rol de los profesores en el desarrollo de las comunidades escolares<sup>15</sup>. Desde esta condición inicial que la identifica en la dinámica de cada institución educativa, también se proyecta como recurso que aporta al mejoramiento de la gestión escolar de las instituciones en que se sitúan dichas comunidades. Esta propuesta de conceptualización dual para la participación profesional docente es el punto de partida de un análisis teórico sobre la autoconcepción del rol docente desde las prácticas de participación profesional desarrolladas en sus escuelas. Este análisis busca aportar al debate educativo que particularmente a tematizado en este sentido, específicamente en el vínculo que se establece entre la lógica institucional que sitúa estas prácticas de participación en las escuelas y las perspectivas de desarrollo que en ellas los docentes visualizan para su condición profesional. Sin embargo, siendo la participación un concepto cuyo sentido varía entre su acepción como mecanismo (en una mirada institucional) o bien como experiencia (en una lógica de comunidad profesional), o incluso otras alternativas, se debe tomar en cuenta el hecho que su significación, a través del sentido que adquiere dicho término proyectado a la discusión pública, se desarrolla en diversos planos del debate sobre el modelo de educación presente en la sociedad contemporánea, y cuya referencia más estructural tiene que ver con la creciente valorización en la ciudadanía de la participación en tanto práctica social que contribuye al logro de fines específicos.

El interés y expectativa por la participación como contenido de los discursos docentes expresa una de las características más relevantes para el proceso de desarrollo institucional de las escuelas municipales y particular subvencionadas, el que a su vez se visualiza en cada caso plenamente inserto en el contexto generalizado de conflictos que en la actualidad definen al sistema educativo público

---

<sup>15</sup> Al respecto se sugiere revisar para una mirada estructural a Giroux, Henry y Mac Laren, Peter (1990); para un análisis con énfasis en lo local ver OPECH (1).

chileno<sup>16</sup>, particularmente el desafío de superar la disociación en que transcurre, desde su formulación como discurso hasta los contextos prácticos en que se ejerce. Esta afirmación revela en primer término el vínculo que se establece entre la crisis de participación social que actualmente conflictúa las expectativas sobre el sistema político en la opinión de la ciudadanía (esto se plantea desde una lectura crítica realizada sobre las cifras de participación que arrojan resultados decisivos en la medición de indicadores de la participación de la comunidad en procesos e instancias institucionales a nivel local<sup>17</sup>), y por consiguiente, a los procesos de participación desarrollados en esferas sociales específicas, particularmente la participación profesional que desarrollan los docentes en las instituciones escolares municipales. En este punto es necesario señalar que lejos de expresarse una relación forzada entre dichos procesos de participación social y la participación ejercida por los docentes al interior de sus establecimientos, la perspectiva actual de crisis del sistema educativo nacional suscita en forma permanente experiencias de participación docente que se orientan hacia un empoderamiento profesional con amplias resonancias sociales y políticas, y que a su vez la posicionan notablemente en la contingencia de la opinión pública.<sup>18</sup> En la experiencia latinoamericana, esta

---

<sup>16</sup> La percepción sobre el fenómeno actual de agudización de la crisis del sistema educativo chileno no debe sustraernos de considerar para el análisis las condiciones en que se asientan sus bases estructurales: "... en nuestro país, éstas fueron delineadas, básicamente, a partir del trabajo realizado durante 1994 por la denominada comisión Brunner...las recomendaciones de esta comisión siguieron las demarcaciones institucionales instaladas por la dictadura...es decir, no se tocaron los cambios sustantivos en el rol del Estado en Educación, que habían impulsado la descentralización y privatización del sistema, pasando de un Estado docente a un estado subsidiario, quedando el sistema educativo principalmente regulado por el Mercado...", en OPECH (2), pag.7.

<sup>17</sup> Encuesta Nacional de Opinión Municipal (2008-2010); Instituto Chileno de Estudios Municipales, Universidad Autónoma de Chile. La medición corresponde a tres periodos anuales consecutivos (2008, 2009 y 2010), y considera una población de mayores de 18 años, habitantes de zonas urbanas para las 15 regiones del país. En referencia a esta problemática, el panorama que se presenta en esta medición permite establecer por una parte la relevancia que da la ciudadanía a la educación como problemática social prioritaria, su desconfianza sobre posibilidades de mejoramiento en la calidad desde la lógica de la administración municipal, como también su desconocimiento sobre instrumentos, instancias y procesos específicos de participación que el sistema educativo municipalizado considera para la comunidad en general (y para los actores de la comunidad educativa en particular).

<sup>18</sup> Ver Modelo de autogestión en escuela de La Florida, miércoles 21 de agosto de 2013 en [www.cooperativa.cl](http://www.cooperativa.cl); Colegio cerrado en la Florida iniciaron clases bajo control comunitaria, 08 de abril del 2013, [www.eldinamo.cl](http://www.eldinamo.cl); Escuela Pública Comunitaria: El sueño de la educación como motor de la transformación social, El Ciudadano, abril del 2013.

relación ha dado importantes avances en la superación de la lógica impuesta por aquella retórica institucional que por décadas ha hegemonizado las perspectivas de la participación profesional docente, donde en general la constatación de experiencias docentes orientadas al incentivo de la participación social se ha manifestado de dos maneras: o es sistemáticamente denostada, reprimida y asociada a fines perversos de naturaleza extraeducativa, o bien oportunamente instrumentalizada en función del interés de una fuerza política particular o una convocatoria del Estado<sup>19</sup>. En el caso chileno, las orientaciones del debate que vincula las practicas de participación profesional docente a escenarios de movilización social por transformaciones sistémicas transitan desde un reconocimiento sobre las dificultades para superar la lógica reproductiva instalada en los escenarios de participación institucionales<sup>20</sup> hasta el desarrollo de modelos que van formulando en términos específicos las nuevas formas de participación profesional docente tendientes a deconstruir practicas arraigadas tradicionalmente en la cultura profesional: "...en las escuelas publicas-comunitarias los procesos de toma de decisiones deben realizarse de manera asamblearia y a través de la democracia directa, dado que es importante considerar la participación social, mas que entenderse como un fin en si mismo, es un medio para transformar

---

<sup>19</sup> Durante el proceso de movilización social que remece en 1968 a diferentes universidades latinoamericanas a propósito de demandar profundas reformas sobre la organización de la enseñanza, su administración o acceso, se hizo común en los medios oficialistas de estos países acusar el delito de disolución social a los miembros de aquellas agrupaciones que promovían las transformaciones en el sistema educativo. Ver Revueltas, José, México 1968: Juventud y Revolución, Editorial ERA, México, 1978. Para un reconocimiento de cómo se han desarrollado en el contexto regional latinoamericano diversas experiencias de participación docente (desde aquellas mas instrumentales hasta aquéllas que se manifiestan desde un ejercicio de autonomía) proyectadas como practicas de critica política y transformación social se sugiere: Ramos Ramírez, Antonio (2011); Maañon, María Inés (2010); Lozada Pereira, Blithz (2009).

<sup>20</sup> Al respecto, el diagnostico que se hace refleja la urgencia y empoderamiento radical demandado para los ejercicios de participación desarrollados por los docentes: "...El orden discursivo de la Escuela chilena actual construye una episteme que hace muy difícil, sino imposible, pensar de una manera diferente los procesos educativos desde la lógica de la institución y la prescripción...es importante rastrear la formación de colectividades elementales en el plano de lo informal, que no aparecerán en el organigrama de ningún liceo, pero que expresan el lugar del juicio de los pares, indispensable para la realización de cualquier trabajo...por otra parte, es importante preguntarse acerca de qué ganan los docentes en el actual orden discursivo hegemónico..." En Cornejo, Rodrigo e Insunza, Javier (2013), pág. 81.

la totalidad de relaciones sociales que conforman el actual patrón de dominación...”<sup>21</sup>.

En el caso de las instituciones escolares municipalizadas, el complejo proceso de integración y despliegue de la comunidad (y específicamente de los docentes) en la gestión educativa de los establecimientos municipalizados a través de instancias de participación efectivas, devela en un sentido general, no solo la distancia que sitúa a la ciudadanía (en este caso considerada además como integrante de la comunidad educativa, en una lógica estamental) respecto de la gestión pública desarrollada por el Estado en distintos contextos, sino que a su vez permite visualizar a nivel de institución escolar local los conflictos presentes en el desarrollo de instancias de participación institucional, donde ni las garantías ni las perspectivas en torno a las cuales se articula y desarrolla en forma práctica, es coherente con el sentido de los compromisos y discursos que se plantean desde la autoridad educativa, en cuanto a la promoción de procesos de participación efectivos<sup>22</sup>. De esta manera, es posible afirmar que los conflictos desarrollados en torno a la participación social en el sistema político, también se visualizan y proyectan en otras esferas sociales vinculadas institucionalmente. En esta perspectiva, la gestión escolar se configura como un ámbito de especialistas, es decir, ajeno al desarrollo del concepto de comunidad como espacio de deliberación y toma de decisiones, superando su formulación retórica; en su reemplazo, la participación se articula como una práctica de instrumentalización de la acción social, generando una doble complejidad institucional: junto a la frustración social que se potencia cuando se identifica como problemática social prioritaria, está la

---

<sup>21</sup> Colectivo Diatriba (2011), pág. 33.

<sup>22</sup> La alusión hacia una política de estado que en materia educacional ha intensificado su interés por la promoción de la participación es una tendencia generalizada tanto en la opinión pública como en círculos académicos. No obstante la coincidencia en el reconocimiento, su valoración no esta exenta de críticas respecto de su contenido y proyección, o al menos de aceptación de la dificultad en su desarrollo: “...la actual política pública y la reforma educacional promueven instancias de participación para los actores de los diferentes estamentos de la comunidad educativa...entre estas instancias encontramos los Consejos Escolares, los Centros de Padres y Apoderados, los Centros de Alumnos, el Consejo de Curso, los Debates Escolares, las Mesas Comunales, entre otras...no obstante, estas políticas muchas veces presentan dificultades en su puesta en práctica, en tanto hay desconocimiento en torno a cómo aprovechar estas instancias y ejercer efectivamente el derecho de participación...” en Sepúlveda, Cristina y Valdés, Ana María (2008), pág. 2.

desconfianza, desconocimiento o ausencia de la comunidad frente al imperativo de las políticas públicas<sup>23</sup> que promueven la participación de la comunidad (particularmente la de los docentes) en la institución escolar. Es este contexto el que refuerza la instrumentalización de la participación de la comunidad en la escuela, expresada en escenarios de acción mediatizados, vacíos de un correlato práctico que realice el sentido retórico que institucionalmente fundamenta el estímulo a la participación en la escuela municipal, ya sea en la gestión pedagógica, en el desarrollo de la cultura escolar, en la vinculación territorial sociocomunitaria o cualquier otra dimensión que se considere<sup>24</sup>.

La instrumentalización institucional de la participación social se visualiza como un proceso de continuidad histórica, expresado en la permanente tensión que contrapone la sociedad civil y la institucionalidad política<sup>25</sup>, y que acrecienta su lógica en el marco de las políticas educativas implementadas históricamente en Chile por el Estado, específicamente en la etapa actual, donde incluso se plantea el desarrollo de escenarios de participación docentes orientados al ejercicio de niveles de autonomía en la condición profesional, pero a la que en términos prácticos solo se apela instrumentalmente como respaldo de un supuesto consenso social o

---

<sup>23</sup> El interés institucional en la promoción de la participación se refleja explícitamente en el desarrollo de una agenda pro participación ciudadana, que vincula este interés al fortalecimiento de la legitimidad en la formulación de políticas públicas (lo que a su vez, desde un análisis crítico, puede ser interpretado como reconocimiento de un déficit histórico): "...el tema relevante será, entonces, cuánto incide la ciudadanía en las decisiones públicas...si entendemos éstas como la consecuencia de un proceso participativo, con información pertinente y criterios de consulta, donde se considera el parecer de las organizaciones de la sociedad civil o de otros actores relevantes de la comunidad, a partir de una metodología dialógica y de pedagogía social, entonces el acto resolutorio de las autoridades obtiene una mayor legitimación ciudadana..."; en Agenda Pro Participación Ciudadana, (2008), pág. 7.

<sup>24</sup> La participación instrumental tiene su correlato en el desarrollo de una conciencia subalterna de la sociedad civil frente a la Institucionalidad y los grupos de elite, detentores de una condición social hegemónica. Subyace a este proceso de formación de una conciencia subalterna en el mundo popular el desarrollo de políticas institucionales orientadas en este sentido (coacción y coerción) como también fenómenos a nivel de imaginario cívico-social que son menos explícitos (inmanencia de la tradición y demanda de autoridad de la ciudadanía). Ver Pinto, Julio y Salazar, Gabriel (1999); y Jocelyn Holt, Alfredo (1998).

<sup>25</sup> La desconfianza a nivel mundial de la ciudadanía respecto del quehacer público se manifiesta como una tendencia creciente: "...encuestas de opinión realizadas en distintos países occidentales revelan datos muy interesantes sobre la confianza en el gobierno...la gente, en efecto, ha perdido mucho de la confianza que solía tener en lo políticos y los procedimientos democráticos ortodoxos...no ha perdido la fe, sin embargo, en los procesos democráticos..."; en Giddens, Anthony, (2000), pág. 87.

comunitario de carácter operativo en relación a las temáticas educativas abordadas a nivel local (es decir, vaciado o ajeno a una lógica vinculante que defina el sentido de las acciones de los sujetos participantes). En este sentido, el énfasis de la significación de la participación profesional como una experiencia que se realiza fundamentalmente en un plano individual-instrumental<sup>26</sup> (dado que en el ejercicio de la autonomía no es indispensable para el sujeto vincularse a la dimensión colectiva en el desarrollo de prácticas profesionales, sino más bien resulta fundamental la expresión individual con que esas prácticas se manifiestan efectistas al interior de la institución escolar, para efectos de estandarización y control) tiene la consecuencia de enajenar a los docentes de una reflexión apropiada y crítica a nivel individual y colectivo en la realización práctica de su cultura profesional, es decir, de las formas prácticas en que la condición profesional emerge como acciones de participación en relación a las particularidades de la propia comunidad. Por esta razón, el contradictorio planteamiento institucional sobre la participación docente, fomentado a partir de la década de los 90 en una serie de políticas públicas difundidas en documentos oficiales<sup>27</sup> y otro tipo de medios afines, tiene como característica principal la idealización de "...un estilo de organización interna en las escuelas en la que los actores principales son el director de la escuela y los equipos directivos...no hay en cambio referencias a la participación de los docentes en la marcha de las instituciones, ni a una lógica interna democrática..."<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Ver Tenti Fanfani, Emilio (2006).

<sup>27</sup> Por ejemplo, esta temática se ve reflejada en la importancia que adquiere la participación profesional como imperativo de una práctica docente idónea, siendo uno de los fundamentos del actual Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (evaluación docente).

<sup>28</sup> Ruiz Schneider, Carlos (2010); De la república al mercado: ideas educacionales y política en Chile, pág.142. Es el caso de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, instancia creada por el gobierno chileno el año 1994, y cuyo modelo y estrategia de participación han sido replicados en el tiempo en la forma de *comités de expertos o comisiones especiales* cada vez que la institucionalidad política ha enfrentado alguna crisis en el ámbito educacional: "...La comisión está integrada en realidad por representantes de un variado número de organizaciones representativas de la sociedad chilena: la iglesia católica, organizaciones masónicas, organizaciones de profesores, organizaciones obreras y empresariales, universidades, ideologías políticas etc. Este arco tan amplio, se pierde en realidad si analizamos, en cambio, la composición del *Comité Técnico Asesor* ...aquí brillan por su ausencia los profesores y sus organizaciones, así como también los representantes universitarios, y los representantes de los trabajadores, y se produce una sobre representación sorprendente de empresarios, organizaciones empresariales y centro de estudios vinculados a la derecha..." ; ver Ruiz Schneider, Carlos (2010); pág. 132.

El análisis de esta investigación sobre las formas en que se recrea en el discurso la experiencia de participación por la comunidad educativa (en el caso de esta investigación, de los docentes) en las escuelas municipales, se orienta a la emergencia de la subjetividad en el relato de los actores que la articulan, contribuyendo a complementar el propósito de mejora y fortalecimiento de las actuales instancias y procesos de participación. Por esto, el contexto actual en que dichas formas de participación se desarrollan necesariamente debe ser problematizado<sup>29</sup> en función de exponer aspectos esclarecedores de su desarrollo histórico. Este análisis aborda esencialmente la problematización sobre el rol histórico de la escuela como institución constituida y comprendida desde la funcionalidad social que es específica a cada periodo, estableciendo las características fundamentales de su desarrollo como sistema educacional público-estatal y su correlato en la experiencia de participación de los actores que integran cada comunidad educativa: docentes, estudiantes, familias, directivos, personal administrativo<sup>30</sup>. Este análisis cobra relevancia, dado que las transformaciones que ha experimentado en los últimos años el sistema educativo público-estatal, a partir de las perspectivas de desarrollo que surgen con el aporte de nuevas orientaciones educativas<sup>31</sup> permiten visualizar el sitio privilegiado que en ellas se concede a la

---

<sup>29</sup> La problematización, como acción de cuestionamiento que devela en profundidad la naturaleza de los fenómenos sociales para generar sobre estos un conocimiento apropiado que orienta su superación, constituye uno de los ejes metodológicos de la ciencia social crítica: "...la crítica, en su faz teórica, es el ejercicio cognoscitivo que muestra que debiese cambiar en el objeto, en la cosa, para que esta deje de generar ilusiones y apariencias engañosas...en su faz práctica, es el ejercicio que transforma efectivamente al objeto en aquella dirección señalada por el análisis teórico precedente...ella tiene sentido, por tanto, solo allí donde el objeto es susceptible de cambiar su ontología..."; ver Villalobos, Mario (2010), pág. 76.

<sup>30</sup> El correlato de participación en el desarrollo y perspectivas del sistema educacional implica la necesaria ampliación de las formulas instrumentales hacia el desarrollo de prácticas deliberativas, recuperando el aporte de la condición profesional, como una cultura arraigada, racionalizada y sistematizada en función de las particularidades del contexto de la institución escolar, mas que en las prescripciones técnico-políticas provenientes desde los diversos niveles de centralización del sistema educativo público: "...los consensos en general sobre representan a las minorías...lo que necesitamos entonces con urgencia es un debate democrático sobre la educación que queremos, como comunidad política, que incluya sobre todo a la mas amplia participación de los actores relevantes, esto es, los estudiantes y los profesores, además de nuestros representantes políticos..."; ver Ruiz Schneider, Carlos (2010); pág. 159.

<sup>31</sup> A su vez, estas orientaciones generan cambios en la organización de la enseñanza. Por el ejemplo el modelo curricular por competencias y las modificaciones que se producen a nivel curricular, en cuanto a la propuesta didáctica de los libros de texto u otro tipo de material educativo. Ver Milos, Pedro (2008).

participación de los miembros de la comunidad escolar, como factor promotor de socialización, consenso y dinamización operativa de las unidades educativas frente a las transformaciones prescritas, con énfasis en la profesionalización del quehacer docente, la enseñanza para la diversidad, el énfasis en la correlación entre el contenido de la formación y las demandas propias del desarrollo económico, el protagonismo creciente de los recursos tecnológicos en la enseñanza, etc. Dichos temas han sido permanentemente lugar común en la discusión de la opinión pública general, manifestando la paradoja de contar, por una parte, con un debate en la sociedad civil aún no zanjado como ejercicio deliberativo real por los miembros de cada comunidad educativa, y por otra parte, con la exhibición de una imagen de consenso<sup>32</sup> a nivel de las diversas instancias administrativas (es decir, considerando el tránsito desde la definición de políticas educativas en el MINEDUC o bien en el Poder Ejecutivo y Legislativo, bajo la forma de elaboración de normativa, hasta la toma de decisiones a nivel local por el equipo de gestión de la escuela) logrando configurar una lógica institucional respecto al tema. Esta afirmación trasciende hacia una perspectiva política el problema de la participación deliberativa de la comunidad en cada escuela pública, en relación a la manifestación de intereses tanto en la sociedad civil en general y en la comunidad educativa local en particular, considerando los desafíos presentes en el actual contexto de la escuela pública para que esta transite progresivamente a ser un espacio de formación y fortalecimiento de la participación activa en la experiencia de ciudadanía: es decir, al esclarecer la dinámica participativa de los miembros de la comunidad educativa en relación al sistema escolar también se develan aspectos claves en las relaciones de poder y sociales de los individuos que integran una sociedad con las instituciones que la articulan, particularmente en el caso de una institución que se concibe en el discurso estatal como promotora de dicha participación. En el caso de los docentes, la orientación metodológica del problema de investigación al análisis de su visión sobre instancias/procesos de participación institucional en escuelas municipales busca analizar aspectos claves en su quehacer, como la disposición a la participación, los tipos de participación

---

<sup>32</sup> Dada su naturaleza superficial, por cierto que este consenso no está exento de divergencias, algunas de ellas en materias claves, como la administración del sistema, el currículum, las prácticas evaluativas, etc., por lo tanto, también el consenso está encarnado de distintas convicciones.

desarrollados, la funcionalidad de la participación misma como instancia o proceso respecto del propósito educativo institucional, su relevancia para el desarrollo de la cultura laboral-profesional de los docentes, etc.

Profundizando en las diversas perspectivas que contribuyen al análisis de la participación de los docentes, se proponen los siguientes enfoques a desarrollar: un primer enfoque sobre el análisis de la construcción conceptual de la condición profesional en general y particularmente, la condición docente, abordando dentro de ella la manifestación de diversas tradiciones y autores que analizan los procesos de participación desarrollado desde espacios institucionales; a continuación se desarrolla un segundo enfoque sobre el carácter histórico del vínculo establecido entre prácticas educativas institucionales y formas de participación desarrolladas (es decir, las condiciones estructurales que sitúan el desarrollo de la participación en relación a diferentes etapas del desarrollo del sistema educacional publico-estatal); un tercer enfoque aborda el discurso público institucional actual sobre la participación; un cuarto enfoque establece, desde el contenido de investigaciones recientes, algunas de las temáticas que conflictúan el desarrollo de la participación docente, y finalmente la exposición de algunas teorías que se visualizan como aporte a la comprensión del problema planteado, exponiendo el debate que diversos investigadores han desarrollado sobre las vías de realización de la participación en la escuela.

## **La docencia como profesión moderna; tradiciones y modelos de participación.**

El sentido de profesión que se manifiesta en la sociedad contemporánea es una vía de aproximación inicial al análisis sobre los procesos de participación desarrollados por los docentes, en tanto estos constituyen un rasgo esencial de su quehacer profesional, instalando una problematización enfocada a las condiciones de significado estructural que sitúan su ejercicio como expresión del quehacer profesional. Los antecedentes de la idea contemporánea sobre la profesión en tanto condición ejercida y representada en atributos objetivables se sintetizan en el planteamiento desarrollado por Max Weber, definiendo su contenido desde el propósito de logro de eficacia en los mecanismos de regulación social institucionalizados, los cuales se desarrollan y garantizan precisamente en el quehacer profesional, desarrollado como una condición dual de funcionario-especialista<sup>33</sup>. Esta condición dual se refleja también en el vínculo de recurrencia que se establece entre la articulación sistémica-institucional y el ejercicio profesional individual, al significar la profesión desde la vocación y la eficiencia. Este aspecto de la configuración moderna de las profesiones se relaciona al fundamento religioso que también subyace en su constitución, y que el autor identifica como elemento fundante de la ética del capitalismo: "...la profesión es la capacidad de profesar, de potenciar la misión que Dios nos da en este mundo...el espíritu del capitalismo se arraiga en una ética que lo justifica y lo consolida, y donde se propone que la profesión es la manera a través de la cual se fortalece una forma de hacer dinero...lo importante radica en descubrir cual es el tipo de comportamiento, cuyo afán es hacer dinero y se integra a la categoría de profesión..."<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Precisamente, en la conceptualización sobre la profesión desarrollada por Weber, la posibilidad de lograr la eficiencia en el cometido funcionario, respecto del ámbito social en que se interviene, aparece directamente vinculada a la capacidad que manifiestan estos individuos para desplegar habilidades tendientes a una especialización particular, que lo proyecta hacia el dominio de la experticia, horizonte sistémico respecto del ejercicio profesional: "...según Weber, al origen de las profesiones modernas le corresponde una búsqueda constante de un sistema efectivo que pueda regular el comportamiento social de una sociedad que exige un funcionario que ejerza una acción especializada o profesional..."; ver Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), pág. 63.

<sup>34</sup> Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), pág. 66-67.

Esta determinación del propósito estructural en el quehacer de las profesiones modernas (particularmente aquellas que se desarrollan en el ámbito de lo social), en tanto recurrentes al desarrollo y reproducción de las estructuras económicas y políticas hegemónicas, posiciona la temática de la participación como un escenario de alteridad en relación a su instrumentalidad formal. Es precisamente, desde la conceptualización de la participación como una práctica de realización de la propia identidad profesional<sup>35</sup> que resulta pertinente y fundamental cuestionarse acerca de si estos procesos de participación pueden generar movimientos deconstructores en relación al encapsulamiento que sitúa el quehacer profesional como recurrente a la reproducción de las estructuras sistémicas: "...las profesiones de la salud, de la educación, del trabajo social despliegan políticas de promoción social desde este sistema de control social que nos conducirá irremediamente al desencantamiento del mundo...¿Cuáles son los márgenes que las profesiones pueden usar para contrarrestar ese poder contenido en sí misma, y a la vez otorgado por la sociedad y el sistema económico en que ella se inserta?..."<sup>36</sup>. Los ejercicios profesionales se desarrollan en contextos institucionalizados caracterizados por su naturaleza burocrática, funcional y normalizadora de la acción social<sup>37</sup>, instalando en su cotidianidad un deber ser, un modelo de profesionalidad, que en la práctica se articula como una forma de fortalecer la dominancia sistémica. Este fenómeno ocurre como consecuencia de la referida condición dual que manifiestan las profesiones en su ejercicio cotidiano: a nivel de las relaciones interprofesionales en una comunidad específica (por ejemplo, una comunidad docente) el apego a este sentido formal de lo profesional, vinculado al interés institucional, deviene en una normalización de los potenciales significados

---

<sup>35</sup> Al respecto, aparece sugerente el análisis de Gary Anderson en torno al concepto de participación auténtica. Al reconocer diversos elementos que fortalecen la autenticidad de la participación, como la explicitud de sus propósitos específicos, las plenitud de su implementación, la coherencia entre el discurso y la práctica de directivos y representantes, entre otros. Sin embargo, aunque muchos de estos elementos se manifiesten en tanto características de los procesos de participación implementados formalmente en las escuelas, el reconocimiento y vínculo de las Instancias/procesos de participación con los componentes identitarios de cada grupo interno, así también de la comunidad externa (es decir, de sus intereses y significados arraigados), es fundamental para la consolidación y proyección de estos mismos espacios: "...las reformas participativas no pueden ser entendidas sin entender cómo la participación está mediada por la política y la cultura..."; ver Anderson, Gary (1999), págs. 4-5.

<sup>36</sup> Ver Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), pág. 68.

<sup>37</sup> Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), pág. 72.

divergentes que formulen algunos profesionales respecto de su quehacer, fortaleciendo así el “deber ser” en el ámbito individual (vocación); por otra parte a nivel externo, la comunidad profesional legitima ideológicamente el poder de la institución ante los demás grupos con que se vincula producto de su quehacer (eficiencia). Precisamente, en la idea de funcionalidad hacia los poderes institucionalizados que el saber técnico ejercido a través de una profesión visibiliza, se fundamenta el propósito de generar un análisis que contextualice dicho quehacer en las relaciones de poder condicionantes. En relación a esto, cabe señalar que el tipo de legitimación institucional que propician las profesiones modernas a través de su ejercicio, tienen un fundamento legal-racional<sup>38</sup>. Su contenido identifica las acciones y procesos instituyentes de la sociedad contemporánea desplegadas desde una dimensión administrativa burocrática, configurando el rol del profesional público o privado como un dominio de competencias específicas, en tanto rasgos que se exteriorizan y objetivan como desempeño. La competencia profesional genera a su vez un efecto estandarizador en los integrantes de la comunidad profesional, que tiende a reforzar su espíritu corporativo en tanto manifestación de autoridad técnico-operativa. El deber ser del profesional contemporáneo posee las siguientes características: “...es personalmente libre, se debe a los deberes objetivos de su cargo, en jerarquía administrativa y en virtud de un contrato es retribuido en dinero con sueldos fijos, ejerce el cargo como única y principal profesión, tiene ante sí una carrera, una perspectiva de ascenso y avances por años de ejercicio; trabaja en completa separación de los medios administrativos y sin apropiación del cargo, y están sometido a una rigurosa disciplina y vigilancia administrativa...”<sup>39</sup>. De lo anterior se explica que sea el mismo contexto de realización del ejercicio profesional el que termina por afianzar su naturaleza como medio de control social racionalizado instrumentalmente. Sus alcances ideológicos se expresan como un tipo de desempeño ideal que se objetiva como ética profesional, una conceptualización del propio rol internalizado como acciones y criterios de lo profesionalmente idóneo que integra dos componentes básicos: responsabilidad respecto de la institución y convicción en el ejercicio cotidiano de

---

<sup>38</sup> Otras formas reconocibles de legitimación del poder institucional son la tradicional (basada en la aceptación consuetudinaria que se manifiesta como costumbre) y la carismática (basada en la ponderación de atributos personales de los individuos). Ver Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), pág. 74.

<sup>39</sup> Ver Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), pág. 76.

su rol. Es preciso en este punto señalar que, en la medida que se intencione visualizar las relaciones de poder en que se sitúan los contextos de ejercicio profesional, se devela la ideología de funcionalidad hacia los poderes institucionales que expresan en el desempeño cotidiano las profesiones modernas, y en particular de los docentes<sup>40</sup>.

Sin embargo, esta vía de realización profesional de la docencia, desde una racionalidad de funcionalidad sistémica, se tensiona en los escenarios prácticos de su ejercicio, instalando una paradoja en esta conceptualización mayoritariamente asimilada, que sería la constante interpelación al rol profesional respecto de la toma de decisiones en contextos de creciente complejidad<sup>41</sup>. Es esta expectativa de proactividad<sup>42</sup>, en tanto componente sustancial de la idoneidad docente, la que establece un escenario institucional en el cual la participación profesional puede desarrollarse como una experiencia de apropiación del quehacer, es decir de un ejercicio de autonomía plena que supere la funcionalidad sistémica instituida. El desarrollo de una práctica docente apropiada resulta así inconveniente a los intereses institucionales de estandarización y eficiencia porque cuestiona el sentido del rol formal, al desarticular el fundamento del vínculo de recurrencia sistémica, y resignificando el propósito del rol profesional en base a una toma de decisiones cuya legitimidad tiene que ver con lo local y o comunitario, desplazándose de una condición reproductiva (regulación y control social) a una condición transformadora (deliberación, asociatividad y propuesta). Este potencial de alteridad, como experiencia resignificadora del quehacer profesional, a través de un ejercicio apropiado desarrollado desde una participación vinculante y deliberativa, se articula desde los siguientes elementos:

---

<sup>40</sup> En relación a como esta funcionalidad se desarrolla como una ideología de la instrumentalización se sugiere revisar a Giroux, Henry; Mc Laren, Peter (1990)

<sup>41</sup> "...Todo ejercicio profesional contiene esta antinomia de la conducta...el análisis de la profesión, en tanto ejercicio administrativo y político, da cuenta de los problemas éticos que la constituyen...cada profesional esta confrontado a la permanente toma de decisiones, y –como dice Weber- deberá elegir..."; Ver Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), págs. 85-85.

<sup>42</sup> En el marco curricular chileno, se conceptualiza la conducta labora proactiva de los docentes como un conjunto de responsabilidades profesionales evidenciables en reempeños específicos, orientados al compromiso institucional, la responsabilización en el rol, el perfeccionamiento permanente , entro otras conductas idóneas asociadas a un desempeño de excelencia. Ver CPEIP (2003), pág. 9.

- La problematización de la situación de la pedagogía en la jerarquía que se establece en las profesiones modernas (basadas en aspectos diversos como la retribución económica, el prestigio social, las características de procesos de formación, el nivel de especialización, la incorporación de medios tecnológicos, etc.), donde esta aparece relegada a un plano inferior frente a otras profesiones que son más valoradas<sup>43</sup>. De lo anterior deviene un fenómeno de importancia no menor, que es la tendencia a la invalidación de aquellas profesiones que se desarrollan en torno a las contradicciones y problemáticas contingentes (es decir, que abordan desde distintas miradas y técnicas la creciente complejidad de lo social) y frente a las cuales las instituciones, los medios de comunicación y por cierto la sociedad en general, suelen cuestionarlas en demanda de mayores niveles de eficiencia en el logro de su propósito de recurrencia sistémica (funcionalidad). Este fenómeno contribuye a su vez a reforzar la dependencia y determinación institucional de los ejercicios profesionales.
- La comprensión de las relaciones profesionales entre docentes desde la intersubjetividad en la que cada uno y junto a otros se resignifica constante el ejercicio profesional, replanteando, reflexionando y proponiendo nuevas formas de concebir el rol profesional.
- El concebir la acción profesional, y particularmente la participación como un espacio de reconstrucción de la identidad profesional<sup>44</sup>. En este sentido, es fundamental la validación de la reflexión crítica sobre la propia experiencia, como punto de partida y contenido permanente en la resignificación de la identidad profesional

---

<sup>43</sup> En relación a este fenómeno de jerarquización y subordinación en la interacción interprofesional, autores como Morin visualizan la constitución hegemónica de una racionalidad tecnocrática que profundiza dicha articulación: "...estamos en vías de una subordinación a las inteligencias artificiales instaladas profundamente en las mentes en forma de pensamiento tecnocrático; este pensamiento, pertinente para todo lo relacionado con máquinas artificiales, es impertinente para comprender lo vivo y lo humano, creyéndose además el único racional..."; ver Morin, Edgar (1999), pág. 20.

<sup>44</sup> "...En definitiva la acción profesional podemos definirla como una acción de alteridad, de construcción de la propia identidad (tanto del profesional como del sujeto atendido)...este proceso únicamente puede darse a través de la interacción simbólica...la interpretación profesional es el proceso configurador de la persona, del sí mismo..."; ver Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), págs. 124-125.

- El desarrollo de espacios institucionales para la deliberación, la asociatividad y la propuesta en forma permanente, superando su concepción sistémica como eventos de un quehacer profesional rutinizado<sup>45</sup>. El incentivo a la participación se visualiza como un recurso para la construcción de un significado común y local sobre el rol profesional.
- La concepción de una temporalidad holística en relación a las experiencias de ejercicio profesional, y específicamente de participación, situadas en torno a una contingencia específica, pero que a su vez provienen de un contexto precedente y además se proponen proyectar hacia el futuro un escenario de alteridad para el quehacer profesional.

La modificación del escenario institucional hacia una perspectiva de resignificación que implique necesariamente la superación de su condición reproductiva y funcional por una condición crítica-propositiva, está determinada por la redistribución de las relaciones de poder en que se sitúan las comunidades docentes<sup>46</sup>, abriendo una perspectiva de empoderamiento, asociatividad y participación que redefine el ejercicio profesional como práctica deliberativa y transformadora<sup>47</sup> y lo sitúa como vector principal de este proceso.

---

<sup>45</sup> El concepto de rutinización es desarrollado por Bourdieu, en tanto expresión de la constitución de un hábitus en los individuos que en su actuar naturalizan la estructuración del sistema social concebido desde una distribución desigual de las relaciones de poder. Esta naturalización es una preocupación explícita del sistema, desarrollada como procesos e legitimación social a través del quehacer de las instituciones: "...el estado debe legitimarse permanentemente, como una manera de preservar su existencia que no es otra que la del poder que ejercen los grupos de poder que se han constituido como sus dueños...una de las formas más potentes de legitimaciones la naturalización, es decir, aparecer como natural, como lo dado, como un hecho incuestionable, necesario y eterno, por tanto inmodificable...". Ver Foldadori C., Horacio (2008), pág 39. El concepto de rutinización es desarrollado más adelante, desde la perspectiva de caracterización de las prácticas participativas institucionalizantes.

<sup>46</sup> Este punto, implica la modificación de las estructuras de jerarquización profesional y especialización que articulan a la institución; el mismo sentido de la jerarquización que definen gran parte de las relaciones profesionales intrainstitucionales, al operativizarse desde la coacción, se significan como violencia institucional hacia los sujetos: "...la violencia tiene que ver con una acción de sometimiento que se realiza desde un nivel jerárquico superior y ante el cual no hay escapatoria posible...lo jerárquicamente superior se explica en tanto que en la pirámide institucional lo que aparece diferenciado es el poder de decidir por los demás...". Ver Foldadori C., Horacio (2008), pág. 161.

<sup>47</sup> La posibilidad de concretar esta vía de realización de ejercicio profesional es también una propuesta de transformación social que desarrolla una dialéctica de desinstitucionalización y empoderamiento "...Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple

Propiciar esta modificación aparece como una oportunidad para las comunidades docentes de escuelas municipales en la medida que se instala la necesidad de replantearse el propósito institucional y el propio quehacer profesional a partir de las complejidades que crecientemente desafían al sistema educativo chileno. Esta necesidad se replantea los nudos críticos que tensionan a la escuela como posibilidades de desarrollar formas de intervención pertinentes. Las fisuras<sup>48</sup> que se van generando en la institución a propósito de no abordar estas tensiones, paradójicamente se constituyen en los espacios que propician la resignificación institucional desde los grupos que la componen, revinculados en horizontalidad. Se establece un contexto que favorece la emergencia de discursos por parte de los sujetos que allí interactúan, no solo como una necesidad de diagnosticar la fisura, sino también de generar propuestas frente a ella (estrategias de deliberación y acción). Afianzar la capacidad discursiva de las comunidades docentes frente a la institución es relevante en la medida que se proyecta como el inicio de un proceso participativo, aun antes de que se logre incidir efectivamente en la institución; por otra parte esta apropiación del discurso por parte de los grupos de docentes supone enfrentar resistencias institucionales que a su vez modifican su contenido: "...recuperar la palabra es acceder a un pensamiento libre, porque solo se piensa con palabras...recuperar la palabra es romper la represión síquica, superar la apatía, ponerse en movimiento, porque hablar es moverse...claro está, dicha recuperación pone sobre el tapete el tema de la expropiación de la palabra, y surgen así aquellos que no quieren que se diga,

---

adiestramiento en las habilidades practicas sino que por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectuales sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción publica y del perfeccionamiento de los docentes con los principios necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democrática..."; ver Giroux, Henry y Mc Laren Peter (1990), pág. 176.

<sup>48</sup> Aun cuando el mismo proceso de abordar la crisis puede surgir como iniciativa institucional, es la indispensable instalación de procesos participativos (en tanto estrategia de distensión) lo que se configura como una posibilidad de redistribución y reapropiación del poder por parte de aquellos grupo que detentan una condición administrativa-funcionaria subalterna: "...la intervención es demandada cuando lo instituido (a través de la apuesta inicialmente reformista que le ofrece lo instituyente) es incapaz de disminuir el sufrimiento institucional...dicho sufrimiento es sentido como una amenaza anárquica, vale decir que al generalizarse puede llegar a romper totalmente lo instituido...es duro para lo instituido reconocer y enfrentarse a su propia incapacidad y es mas complicado aun visualizar que dicha demanda no hace mas instalar allí, de hecho, la fisura...". Ver Foldadori C., Horacio (2008), pág. 36.

que se hable, que se comente, que se opine...”<sup>49</sup>. Precisamente, la continuidad y afianzamiento de los procesos participativos en los grupos de docentes conllevan la necesidad de problematizar constantemente el rol profesional como una estrategia reflexiva que lleva a cuestionar el ejercicio profesional como práctica naturalizada y por tanto sistémicamente asimilada<sup>50</sup>.

Respecto de las tradiciones y modelos de participación docente, como dimensión del quehacer profesional, su influencia se refleja en la instalación en el debate de la participación profesional como un referente temático relevante en la racionalidad que articula el desarrollo de modelos de gestión y organización de equipos de profesionales. De allí que se pueda identificar una tradición de autores que han conceptualizado desde diversos énfasis la participación en tanto manifestación del ejercicio profesional. Uno de los autores vinculados a este debate es Robert Dahl, quien analiza la situación de los grupos que se organizan en torno a la toma de decisiones políticas, visualizando el incentivo a la participación como una práctica grupal que institucionalmente se potencia procurando una distribución equitativa de oportunidades. Por otra parte, Deming formula sus planteamientos desde un enfoque de modernización de la administración empresarial, visualizando en estrategias como la alianza de interés público-privada, y recursos como la introducción de instancias de capacitación y participación en tanto medios de optimización. Existe un énfasis en potenciar la descentralización de funciones y la modificación de la estructura jerárquica de la toma de decisiones<sup>51</sup>. Desde una mirada como institución educativa, estos planteamientos establecen la escuela

---

<sup>49</sup> Foldadori C., Horacio (2008), págs. 87-88.

<sup>50</sup> La capacidad reflexiva y crítica se constituye en una herramienta cognitiva fundamental en esta vía de realización profesional, por cuanto devela la esencia disociadora que subyace a la superficialidad de la funcionalidad institucional, en tanto manifestación legitimadora: “...interrogarse sobre porque en las instituciones, donde hay especialistas, técnicos, profesionales, , generalmente personas lúcidas y bien intencionados, que manifiestamente se comprometen a llevar adelante determinados proyectos, objetivos que hacen la grandeza de la institución en la cual trabajan, en los hechos se ven llevados a actuar en una lógica absolutamente contraria a la explicitada y a arribar a metas iatónicas en la que lejos de solucionar el problema terminan reproduciéndolo...”; Ver Foldadori C., Horacio (2008), pág. 182.

<sup>51</sup> “...Es un tipo de descentralización que dirige el mejoramiento principalmente del plantel como unidad primaria y que se basa en redistribuir la autoridad de las decisiones para lograrlo y sostenerlo...”; Cummings, Thomas y Worby Christopher (2007), pág. 594.

como una comunidad específica e individuada donde la toma de decisiones debe darse en base al desarrollo de procesos de participación. En este caso, algunas estrategias que asimilan las ideas señaladas por Dahl y Deming, establecen propuestas específicas como la creación de cuerpos de representantes, la generación de instancias de delegación de poder y la consulta como instancia validadora en la toma de decisiones competente a las autoridades.

Desde la investigación educativa desarrollada en torno a la implementación y promoción del enfoque de interculturalidad en las escuelas públicas, se apela al reconocimiento de lo diverso y se incentiva la inclusión y delegación de responsabilidad como mecanismo de optimización de la gestión de riesgo, fortaleciéndose ante la incertidumbre y asimilando lo dinámico. En este sentido las instancias de participación se significan también como herramientas para el desarrollo cultural local, en tanto su contenido articula el significado del mundo cotidiano de la institución. En el ámbito individual, el desarrollo de mapas cognoscitivos (estructuras de significados) en el sujeto participante mejora sus capacidades para la interacción social que estimule procesos de participación. Los planteamientos que analizan las prácticas de participación profesional desde el vínculo institución-comunidad, refieren la emergencia del interés por la promoción de la participación como una consecuencia del desgaste ocurrido en los modelos de gestión tradicionales producto de las transformaciones políticas, económicas y sociales en el desarrollo local, se enfatiza la necesidad de dotar y fortalecer las capacidades profesionales instaladas en una institución escolar para relacionarse con la comunidad que sitúa al establecimiento (en este caso, la referencia es hacia los padres y apoderados concebidos como un grupo de la comunidad que también se implica con la escuela), estableciendo la integralidad de la gestión en el fortalecimiento de la autonomía local de la institución. Desde esta mirada, y a partir de la implementación de algunas instancias de participación en temáticas escolares dirigidas a los padres y apoderados, como es la elaboración de los proyectos educativos institucionales, se generan modelos de planificación estratégico-situacionales tendientes a vincular a los grupos pertenecientes a la comunidad

escolar a la elaboración conjunta del PEI<sup>52</sup>. También desde la tradición comunitaria, Paulo Freire observa en las instancias de participación al interior de las escuelas estrategias de acción para contrarrestar los efectos del quehacer de instituciones escolares donde se encuentra arraigadas formas autoritarias de relación profesional y hacia la comunidad. La participación comunitaria puede ser un espacio de intervención para la desarticulación de esta práctica y reorganización de la gestión escolar, manifestando que lejos de ser estas experiencias excepcionales, extravagantes o anómalas, bien pueden ser promovidas desde el Estado, en tanto que existe un amplio contenido desarrollado al respecto, como la cogestión administrativa, las asambleas comunitarias deliberativas, la participación en la discusión de la asignación presupuestaria, etc<sup>53</sup>.

Por otra parte, los análisis sobre las formas en que se realizan las instancias de participación (en tanto experiencias que potencian una redistribución del ejercicio del poder entre los grupos que componen la institución) reconocen en la cogestión una de las propuestas más radicales para el desarrollo de la participación. Arnstein reflexiona sobre la importancia de incorporar en forma creciente a los ciudadanos a procesos e instancias de participación tradicionalmente definidas desde el Estado, donde el empoderamiento ciudadano puede transitar por distintos niveles de participación. En su modelo de “Escalera de la Participación”, Arnstein reconoce 8 niveles de participación, que transitan desde la manipulación institucional (no participación) hasta el control comunitario (poder ciudadano)<sup>54</sup>. Asociados al quehacer de las instituciones escolares, se reconoce la participación de los diversos grupos que integran la institución como medio para fortalecer la efectividad administrativa de la escuela, mejorando la convivencia y estimulando el desarrollo de aprendizajes a partir del involucramiento colaborativo.

---

<sup>52</sup> “...Para que este Proyecto Educativo sea realmente significativo y tenga presencia en las políticas educativas de la Comuna, tiene que tener la capacidad de recoger las demandas y las expectativas de todos los miembros de la comunidad escolar, y recoger, asimismo, las demandas y expectativas de la población del sector en que está inmersa la escuela...”. Ver Lavín, Sonia, del Solar, Silvia, Padilla, Andrés (1997), pág. 26.

<sup>53</sup> Ver Freire, Paulo (1994).

<sup>54</sup> Ver Vargas Cuellar, Marcos (2010).

A su vez, podemos identificar algunos modelos que desarrollan el componente participativo como elemento importante de su propuesta. En primer término, el modelo colaborativo formulado por Epstein hace énfasis en el fortalecimiento asociativo de la institución a partir del establecimiento de metas compartidas entre la escuela, la comunidad y la familia con centro en las necesidades de los estudiantes, lo que se estimula progresivamente desde las relaciones de confianza que lo vinculan a un propósito común<sup>55</sup>. En este modelo, se promueve la interacción de los miembros de la comunidad y su involucramiento en tareas conjuntas. Constituye uno de sus principales énfasis, el mejoramiento de la efectividad en la comunicación entre los integrantes de la institución, particularmente de padres y apoderados. En este sentido, se identifican tipos de participación en la cual la familia se puede involucrar en la actividad escolar de los estudiantes: crianza, formas de comunicación, motivación al servicio voluntario, apoyo al aprendizaje desde el hogar, inclusión de los padres en la toma de decisiones, incorporación de recursos de la comunidad para mejorar la efectividad de la institución.

La propuesta del modelo ecológico-sistémico<sup>56</sup>, asociado en el ámbito educativo a autores como Grolnick y Bunge, toma en cuenta los intereses de los individuos situados en un contexto específico en relación a las propuestas educativas; en este sentido diagnostica como problemática central la disociación que se instala entre las perspectivas de desarrollo del sistema económico, tendiente a elevar la productividad y la competitividad, frente al sistema educativo y su expectativa de fortalecimiento comunitario a nivel local. Esta tensión que se instala desde la institución escolar hacia los sujetos y grupos inmersos en ella, se instala además en la implementación de procesos de reformas que, desde la perspectiva institucional, buscan resolver dichas tensiones, pero que al estar formuladas desde motivaciones ajenas al contexto local, se distancia progresivamente de los intereses de los individuos, cristalizando así en las instituciones escolares un tipo de promoción instrumental para la participación como expresión de su racionalidad funcional-sistémica. En este sentido, una recuperación auténtica de los procesos

---

<sup>55</sup> El autor desarrolla este planteamiento como la Teoría de las Tres Esferas, que visualiza el centro de la actividad educativa en torno a las necesidades e intereses de los estudiantes, a partir del cual se generan esferas de acción que involucran al conjunto de grupos que interactúan en la escuela. Ver Serie Comunicándose (2009).

<sup>56</sup> Ver Barrera Mejía, Herman y Castro Ramírez, María (2012).

participativos toma en cuenta precisamente el escenario de complejidad en el que se desarrollan las fuerzas productivas y su efecto en la reorganización de los sistemas políticos, económicos y sociales, conceptualizando la multidimensionalidad de las problemáticas específicamente educativas, desde lo cual se requieren estrategias que sean sustentables y diversificadas, instalando un tipo de gestión institucional que reconociendo el contexto de complejidad social, busca en la implementación de procesos participativos reducir los riesgos e incertidumbres que pudieran darse<sup>57</sup>.

Por otra parte, el modelo psicológico de Hoover-Dempsey y Sandler<sup>58</sup> plantea su análisis a partir del cambio de paradigmas en el aprendizaje desde un modelo cognitivo hacia un modelo autorregulado. Visualiza en el mejoramiento del desarrollo educativo la implicancia de procesos como el modelaje la estimulación, la facilitación y la recompensa. Estos procesos buscan desarrollar percepciones psicológicas favorables en los estudiantes y grupos de padres y apoderados, que colaboren en fortalecer la influencia del rol docente en el aprendizaje, concibiendo dicho rol como soporte del éxito escolar. Se identifican algunas estrategias que conceptualizan la participación como promoción del involucramiento parental frente al quehacer institucional desarrollado por los docentes:

- Fortalecer la disposición emocional al involucramiento en actividades escolares por parte de lo padres y apoderados.
- Tomar en cuenta la visión que desarrollan padres y apoderados sobre la expectativa de involucramiento institucional.
- Analizar el contexto familiar y sus variables en relación a sus posibilidades de incorporarse a instancias de participación.

Para esta propuesta la implicancia o involucramiento en los procesos participativos desarrollados por la escuela, debe tomar en cuenta la construcción de un significado común que vincule a la institución como a sus integrantes en el desarrollo de la participación en tanto está conectada intrínsecamente con la

---

<sup>57</sup> Zarate Arguedas, Nelson (2011).

<sup>58</sup> Ver Del Lujan Gonzales, María (2001), págs. 217-218.

resolución de necesidades y proyección de intereses<sup>59</sup>. También en la perspectiva de desarrollar el componente motivacional en los procesos participativos, se plantea el modelo de Hornby<sup>60</sup>. En este sentido, junto al vínculo indispensable entre propósito de los procesos de participación y los intereses de los sujetos, se señala como necesario tomar en cuenta la disposición de recursos locales para la implementación de estos. En esta lógica, junto con identificar la dimensión material asociada a la ejecución de políticas de participación local, se identifican los niveles más altos de participación se establecen en instancias de cogestión legitimadas como un compromiso entre la institución escolar y los grupos que la integran.

### **Institucionalidad educativa y recurrencia histórica de las formas de participación institucional**

En el enfoque histórico se identifican al menos tres etapas en el desarrollo del sistema educativo público-estatal (en referencia a las experiencias de participación articuladas en estas):

- Durante el siglo XIX los fundamentos del sistema educacional público se definen en el interés progresivo de ser un soporte para el fortalecimiento del Estado-Nación y la demanda proveniente de la estructura productiva-comercial con su incorporación como unidad política independiente al desarrollo capitalista (desde una lógica de subordinación y dependencia), caracterizado por la apertura al creciente intercambio comercial, el desarrollo de un sistema financiero y la incipiente transición a la industrialización de la producción en algunas áreas. Desde esa perspectiva, el sistema educacional enfatiza el paradigma racional-positivista, a partir del cual el rol de la escuela pública estatal es eminentemente el de un dispositivo *civilizador* marcadamente elitista: las prácticas moralizantes y disciplinantes realizan el horizonte de regeneración social y moral del pueblo desde la cual se entiende el fin último del quehacer educativo: los

---

<sup>59</sup> Ver Suárez, Natalia et al (2011), Pág. 57.

<sup>60</sup> Ver Rivas Bernal, Sonia (2007), pág. 568.

contenidos de la instrucción impartida a estos sectores se orientan al propósito de domesticar la barbarie cultural de los sectores populares, desde la idea de *educar al soberano*<sup>61</sup> como planteamiento fundamental (internalización de una selección cultural básica que en términos generales contempla la lectura, escritura, aritmética básica, religión, formación cívica, entre otros). Los niveles educativos orientados a la especialización y la formación profesional están sistémicamente orientados a los miembros de los sectores sociales más acomodados. El ejercicio efectivo de la ciudadanía y la integración a la participación en la vida social del bajo pueblo es restringida a la espera de un efectivo control social de este que sería posible en la medida que transitara por este camino de habilitación socio-cultural. El modelo de estado portaliano respalda su principio de autoridad en la limitación de la soberanía popular, con lo cual las formas de participación más básicas de los actores en el sistema educativo están ausentes. El docente es un disciplinador y civilizador enajenado de la reflexión sobre su rol profesional y la funcionalidad de su quehacer; esta perspectiva define una condición marginal articulada en la dinámica asimétrica de las relaciones de poder que sitúan el ejercicio de su rol laboral-profesional. Al expresarse esta condición marginal no solo como sujeciones materiales que la visibilizan en la experiencia cotidiana, sino que también como la incapacidad/imposibilidad práctica de trasponer el discurso y la lógica educativa institucional, dicho fenómeno se profundiza, constituyendo en el plano del desempeño laboral individuado los principales mecanismos de reproducción-adhesión de un cierto tipo de cultura profesional docente.<sup>62</sup> A su vez, la reedición del portalianismo bajo

---

<sup>61</sup> El incentivo al desarrollo de sistemas de educación públicos en América Latina durante el siglo XIX, se orienta en la perspectiva de su utilidad como herramienta dirigida de la población en condición de masa pre ciudadana, en las cuales la instrucción escolar posibilitaría la indispensable moralización y el disciplinamiento. Ver Sarmiento, Domingo Faustino (1977).

<sup>62</sup> En este sentido, la identificación de la conciencia individual de los docentes como mecanismo clave en la reproducción del sistema educativo la vincula con el concepto de conciencia subalterna (retomado a posterioridad como un tópico de la exposición teórica), y que se define como la vivencia de opresión social caracterizada por la incapacidad de los sujetos para representarse a sí mismos en el discurso y en la práctica, siendo en este sentido vulnerables a la permeación ideológica (valórica-cultural) de los grupos socialmente hegemónicos. Ver Beverley, John (1999); Chakrabarty, Dipesh (2008); Guha, Ranahit (2002).

diferentes formas y en diversas épocas de la historia contemporánea chilena permiten reconocer la permanencia de dichas expresiones en su cultura laboral y profesional.

- Desde fines del siglo XIX y durante el siglo XX, el debilitamiento progresiva aunque incompleto de algunos de los rasgos coercitivos que sustentan el modelo de estado portaliano, la aceleración crítica del desarrollo capitalista<sup>63</sup> (es decir la profundización de la dependencia estructural en que se desarrolla el proceso de industrialización) junto al crecimiento del aparato estatal y el fortalecimiento de los grupos medios (considerando su demanda de movilidad social) sitúan el rol de la escuela pública-estatal en la perspectiva de mediatizar la incorporación de la población al modelo de desarrollo, a partir de lo cual el sistema educativo evoluciona desde la perspectiva de moralización y disciplinamiento al de un reconocimiento y ampliación desde una lógica mediatizadora de la participación (que sin embargo no resuelve para nada las limitaciones objetivas a una democracia radical presentes en la tradición portaliana, formulada y permanentemente invocada desde el sentido de contención de la irrupción de la demanda social que argumenta la lógica del aparato estatal para el periodo). Este proceso de ampliación de la participación de los actores en el sistema educativo se desarrolla en un contexto de renovación de paradigma educativo racional-positivista, con el aporte de corrientes pedagógicas como el progresismo y la filosofía pragmatista<sup>64</sup> y su énfasis en el rol de la escuela como ámbito de formación para la vida democrática y la incorporación de la población al ejercicio de la ciudadanía. Sin embargo, también se debe señalar como un fenómeno histórico de incidencia el proceso de movilización político-social que desde fines del siglo XIX encontrarán en las diversas expresiones organizativas de los docentes chilenos como agentes

---

<sup>63</sup> Ver Pinto, Julio y Salazar, Gabriel (1999).

<sup>64</sup> La conformación de organizaciones docentes desde fines del siglo XIX no solamente se vincula a un incremento del interés reivindicativo, sino que también tiene que ver con la necesidad de generar espacios de desarrollo profesional. Esta última tendencia se dio a través de la organización de encuentros de discusión y también por medio de la publicación de revistas, en las cuales se difunden las ideas de pedagogos como Montessori y Dewey con el propósito de producir una renovación en los enfoques pedagógicos de los docentes. Al respecto, ver Zemelman, Myriam y Jara, Isabel (2006) págs. 65-67.

promotores activos de iniciativas de reforma, quienes en su interés reivindicativo vinculan la democratización de la vida política con la transformación de un deficiente sistema educativo en respuesta a desafíos como la renovación curricular, la ampliación de la cobertura, el mejoramiento de infraestructura y condiciones salariales y la participación en ámbitos institucionales y sociales para el diseño de las políticas educativas públicas, referentes al currículum o la formación inicial, pero también a problemáticas educativas endémicas como lo era en la época la extensión del analfabetismo<sup>65</sup>. Es en este periodo que se desarrollará una creciente motivación por plasmar en diversas iniciativas y proyectos los intereses de los docentes en relación al sistema educativo<sup>66</sup>. Al respecto se debe señalar que muchas de estas propuestas fueron integradas institucionalmente como políticas públicas, bajo la forma de leyes, decretos y reformas, aunque en un contexto instrumental como consecuencia del vaciamiento del componente participativo que le da origen e identidad, producto la visión institucional de amenaza e incertidumbre que permanentemente expresa el estado frente a la irrupción de la demanda social<sup>67</sup>. Los docentes efectivamente conquistan espacios de participación en el sistema educativo, pero esta participación

---

<sup>65</sup> A principios del siglo XX las cifras de analfabetismo en Chile son bastante altas: un 60% del total de la población esta en condición de analfabetismo, distribuyéndose esta cifra en un 35% para la población infantil y un 25% para la población adulta. Ver Lombardi, Catherine y John (1987).

<sup>66</sup> Específicamente se hace referencia a episodios como el Congreso Pedagógico de 1900, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, la propuesta de reforma de 1927, la Plan Experimental de Educación Rural San Carlos, el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza Secundaria de 1945, etc. Ver Zemelman, Myriam y Jara, Isabel (2006), págs. 87-105

<sup>67</sup> Particularmente, este fenómeno se acentúa para el caso de las movilizaciones desarrolladas por las organizaciones docentes durante la década del 20, en torno a desarrollar una reforma educativa que abordara las insuficiencias de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, promulgada por el gobierno de Juan Luis Sanfuentes en 1920. En este caso, durante las negociaciones que siguieron al retorno de Arturo Alessandri a la presidencia en marzo de 1925 después de dos golpes militares, entabladas entre los docentes y el gobierno para materializar dicha reforma, vuelve a resurgir la disposición institucional de contención en la irrupción de la demanda social como forma de instrumentalización de la participación social; al respecto las palabras con que Alessandri confronta a los docentes son explícitas: "...la campaña que hacen ustedes es inconveniente y desquiciadora porque significa una presión que mi dignidad de mandatario no puede tolerar y si continúan en ella no les dicto ninguna reforma...yo debo hacer sentir el principio de autoridad, tan mal traído en este país...es el gobierno el encargado de aplicar las leyes sociales y no ustedes, porque su labor esta en la escuela...ustedes han constituido un estado dentro del estado y su club (la AGPCH) es un centro donde se reúne toda la gente que sustenta principios disolventes y en donde se me ataca diariamente..."; en Zemelman, Myriam y Jara, Isabel (2006), pág. 63.

nunca es tan efectiva como para definirla vinculante o deliberativa. Las formas de participación institucionales están determinadas por la condición de sujeción social ya descrita, que impide la apropiación de un discurso y práctica frente a las políticas educativas implementadas; mientras tanto se da también la emergencia de su rol reivindicativo, centrado en el contenido laboral, a partir de lo cual se generan rasgos de clientelismo en la relación estado- organizaciones docentes (por el carácter de petición con que se asume la reivindicación laboral frente al aparato estatal), que tiende a reforzar dicha sujeción social en tanto proyección de una vivencia subalterna colectiva(socializada). Mención aparte (por su naturaleza histórica particular, a pesar de su indiscutible arraigo en lo institucional como iniciativa y experiencia) se debe hacer a experiencias educativas que se empiezan a desarrollar en torno a la segunda mitad del siglo XX, como los liceos experimentales, los planes educativos de San Carlos y Arica, las campañas de alfabetización, etc., las cuales en alguna medida van tensionando la concepción de funcionalidad institucional del rol profesional docente, como una lectura única que no logra contenerlo. A su vez, la resignificación del sentido de la escuela a partir del desarrollo de estos movimientos sociales y estas tendencias político-educativas, va haciendo manifiesta también la expectativa de la sociedad civil en general de democratización, movilidad social e integración a través del sistema educativo; en este sentido, la sociedad civil no será exclusivamente receptora de las políticas educacionales institucionales, aun cuando tampoco resulta claro que transite decididamente durante este periodo hacia un ejercicio ciudadano de empoderamiento y autonomía social.

- El quiebre democrático que se desarrolla a partir de la instalación del régimen dictatorial en 1973, determinará, por una parte, el término del ciclo de creciente participación de los actores educativos que vincula el proyecto democratizador al rol de la escuela pública estatal, particularmente de los docentes.<sup>68</sup> Por otra parte, es este el período en que se introduce la

---

<sup>68</sup> Podría tomarse como punto culmine de este proceso el afianzamiento organizativo de los docentes como SUTE, como también la propuesta de la Unidad Popular de reforma del sistema

modalidad de educación particular subvencionada, la cual empieza a desarrollarse en forma creciente, con la consecuente incidencia en la modificación de las relaciones laborales de los docentes que se desempeñan en este sector, quienes ahora pasarán a ser asalariados por entidades abstractamente particulares como son los municipios; a su vez, es este el mismo contexto en el que se produce una restricción de las libertades cívicas y el despliegue del aparato represivo del régimen a través las sistemáticas violaciones a los DDHH, lo que incorporará otros contenidos a los procesos de reorganización y participación de los docentes en las escuelas públicas municipales y particular subvencionadas. El nucleamiento del gremio docente en torno a la defensa de los DDHH, la lucha por democratización de las organizaciones gremiales y la reivindicación salarial (a partir de la precarización laboral como efecto de las consecuencias que tuvo la municipalización del sistema educativo estatal) definirán en gran parte el contenido del proceso participativo de los docentes, que además aborda con más profundidad estas temáticas en la medida que se distancia del contexto de prioridades institucionales a nivel local. El retorno a un régimen democrático, a partir de 1990, define un itinerario que se caracteriza por los procesos de institucionalización e instrumentalización de la participación como condición para el desarrollo de los procesos de reforma educacional, como también la reivindicación gremial en torno al mejoramiento de las condiciones de desempeño laboral-profesional, ejemplificados en la promulgación del Estatuto Docente y la permanentemente negociación con el Estado que el Colegio de Profesores ha desarrollado junto a otras asociaciones gremiales conformadas por empleados públicos, en torno al reajuste salarial anual. A su vez, es esta la etapa en que el sector particular subvencionado experimenta un crecimiento expansivo en cuanto a cobertura de matrícula. En el ámbito de los espacios de participación institucional, esta tendencia se visualiza en experiencias como el modelo de gestión de calidad SACGE, los consejos escolares, la creación de instancias como la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, los

---

educativo (ENU) y el proceso de debate público y movilización social que desencadenó. Ver Núñez, Iván (1990).

planes de formación ciudadana, la creación de la Red de Maestros, etc. Mención aparte se debe hacer respecto del proceso de movilización social que desde fines de la década del 90 y a partir del año 2000 protagonizado por los escolares y grupos de docentes en demanda de mejoras a la calidad de la Educación Pública (y que decantó en la promulgación de la LGE en el año 2006), dado su carácter de base y horizontal, su contenido crítico propositivo y la percepción de desconfianza sobre la disposición al diálogo desde el Estado para resolver los desafíos pendientes del sistema educativo<sup>69</sup>.

### **La participación profesional docente en el discurso institucional**

Este enfoque busca establecer el contexto del discurso público institucional respecto de la promoción de la participación de la comunidad educativa, y específicamente de los docentes. En este sentido, es fundamental identificar dentro del conjunto de tareas emprendidas por el MINEDUC (como principal soporte institucional de las políticas educativas públicas) en los últimos años, las líneas de acción que han caracterizado con mayor fuerza el proceso de reforma educativa al que se ha hecho mención, precisadas en la centralidad que han adquirido ideas como equidad y calidad en la formulación de políticas educativas, la modernización de la gestión, el impulso al desarrollo profesional, la innovación curricular, la incorporación de NTIC's, entre otros planteamientos derivados en gran parte de la experiencia de sistemas educativos de otros países que a nivel mundial se han posicionado de un liderazgo reconocido en el tema. Si bien es cierto, aun cuando se reconoce que el aumento de este flujo de orientaciones educativas para su mejoramiento sistémico en base a estándares

---

<sup>69</sup> Es decir, el sentido de continuidad histórica de este fenómeno confirma lo asertivo de la caracterización del consenso político chileno como un instrumento de manipulación institucional, más que un espacio de deliberación y propuesta de la comunidad, y que a su vez expone la fragilidad de la institucionalidad como carencia de legitimidad social: "...el estado sabe mas del orden (y de la eficacia de sus aparatos represivos) que de los derechos políticos de los ciudadanos, el nuevo estado neoliberal prefiere y promueve políticas sociales asociadas a proyectos (FONDART, FOSIS, etc.), que instancias y mecanismos que estimulen y favorezcan la participación social...todas esas son condiciones que complotan en contra del desarrollo de los movimientos sociales, amen de las cuentas históricas que muchos grupos sociales tiene con las practicas verticalistas, manipuladoras y autoritarias del viejo sistema de partidos y también de grandes asociaciones gremiales..."; en Garcés Mario (2006), págs. 55-56.

de desempeño (sistema de rankings) se acentúa con el advenimiento de la transición política desde la dictadura militar a los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia y el inicio de la lenta democratización de la esfera política en Chile, la normalización de las relaciones internacionales y la apertura cultural que sin duda concita la atención de otros países respecto del proceso y motiva a la intelectualidad local a incorporarse a esta esfera global de debate sobre políticas educativas<sup>70</sup>, no debe dejar de señalarse que paradójicamente este proceso también se articula a partir de muchos de los elementos consolidados en el diseño e implementación de la *reforma autoritaria* implementada durante el régimen militar<sup>71</sup> y que en este escenario resultan oportunos para instaurar estos cambios; por otra parte deben considerarse los ruidos en los círculos de académicos o investigadores locales que dicho proceso institucional generó en la intensa actividad que diferentes universidades y centros de estudios desarrollaron durante el periodo del régimen militar, particularmente el caso de estudios e investigaciones que esclarecen sobre las consecuencias que tuvieron las transformaciones operadas en el sistema escolar y de formación profesional (aparición de la educación subvencionada, implementación impositiva de la municipalización, aparición de oferta privada de educación superior, reducción de los aportes estatales y instituciones públicas de educación superior, desmembramiento y modificación de estructura y estatutos administrativos, entre otros)<sup>72</sup>.

---

<sup>70</sup>Reiterando que la ralentización de la democracia se expresa en su consistencia superficial más que estructural, su carácter mediáticamente restrictivo más que de auténtica experiencia social.

<sup>71</sup> Al respecto, algunos investigadores señalan que es posible diferenciar los énfasis histórico-políticos encarnados en la continuidad de este proceso por las autoridades de turno a cargo: mientras que en la lógica del régimen militar, este énfasis tenía que ver con la reducción de la intervención del estado en todo sentido, a partir de la transición se produce un crecimiento sostenido de la actividad estatal y de recursos en esta materias. Ver Cox, Cristian (2001), pág. 2.

<sup>72</sup> En relación a lo anterior, es coincidente con los resultados críticos del proceso de reestructuración del sistema educativo desarrollado durante el régimen militar que plantea un académico como Cristian Cox, ligado a la implementación de modificaciones en las políticas educativas a partir de los 90 (al menos en su identificación): "...en el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, (se) descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafilió del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal..."; Ver Cox, Cristian (2001), pág. 7.

En este sentido, el desarrollo de una orientación promotora de la participación profesional forma parte de una serie de cambios impulsados a nivel de sistema educativo, los cuales se propician en forma sistémica (es decir, son recurrentes con el interés institucional) a partir del inicio de la transición política, con todas las complejidades que la caracteriza<sup>73</sup>. Entre las orientaciones principales implementadas que a partir de la década de los 90 identifican al sistema educativo estatal chileno se pueden señalar:

- El desarrollo de cambios administrativos, que contemplan desde la creación de instancias y programas de apoyo al mejoramiento de la calidad a la promulgación de leyes que reestructuran aspectos de la organización de la enseñanza, en la perspectiva de la optimización y racionalización de la gestión y específicamente de los recursos: Programa de las 900 escuelas mas pobres, Programa MECE para enseñanza básica y media, ley de jornada escolar completa, creación del SACGE (gestión escolar de calidad), creación de unidades de apoyo al desarrollo e innovación curricular, etc.
- La introducción de cambios en el curriculum nacional, que lleva a modificaciones específicas en los contenidos de enseñanza preescolar, básica y media a partir de 1996. También se debe hacer mención a ciertas acciones que ha desarrollado el MINEDUC en esta línea, como las campañas de mejoramiento lectoescritor y matemática, el maletín literario, etc.
- El desarrollo de un proceso de fortalecimiento a la profesión docente, a través de la implementación de programas de perfeccionamiento profesional (apropiación curricular, especialización disciplinar,

---

<sup>73</sup> Para Cox, este proceso en el ámbito educativo se entiende en la lógica de un eje continuidad-ruptura: como ya se ha señalado, existen algunos elementos de la reforma educativa autoritaria que se consideraran útiles en el escenario de transición por las nuevas autoridades, mientras existen elementos diferenciadores que se introducen o incluso se pueden instalar en la idea de desarticular ciertas lógicas concretadas como políticas educativas ligadas a la ideología del régimen militar, sin perjuicio de la persistencia y consolidación de otros elementos igualmente relevantes (por ejemplo la restitución a través de la promulgación de la LOCE, en marzo de 1990, del status de profesión de formación universitaria para la carrera de pedagogía, que anteriormente había sido eliminado progresivamente por el régimen militar entre 1980-1981.

regularización de títulos, financiamiento a pasantías y postgrados, etc.). También se puede relacionar este propósito con la creación del SNED (evaluación docente). Se debe considerar que este proceso de fortalecimiento a la profesión docente irá acompañado de la asignación de recursos que son estímulos al mejoramiento salarial para incentivar su incorporación y certificación en este tipo de programas.

- La instalación de un nuevo tipo de relación MINEDUC-Gremio Docente que se ha visualizado como la creación de instancias de negociación en relación a temáticas que conflictúan la relación ministerio – organizaciones docentes. Aun cuando el desarrollo de estas instancias tiene un contenido marcadamente vinculado a la reivindicación salarial (reajustes anuales, bonos, etc.), se debe tomar en cuenta que su existencia ha sido una de las instancias desde las cuales se han articulado políticas educativas públicas de relevancia como la creación del Estatuto Docente (1990) y del SNED (2001).
- El impulso a la innovación tecnología en el registro de información y desarrollo de las comunicaciones en las escuelas: el proceso de introducción de la informática como recursos de apoyo al aula y de la familiarización de usuarios con su uso (docentes, estudiantes, familia) lleva en muchos casos a reformular las potencialidades pedagógicas de los procesos educativos tradicionales en la escuela. Para su desarrollo ha sido fundamental la creación del programa/red ENLACES, las instancias de perfeccionamiento docente, etc.
- Cambios en la visión educativa institucional: particularmente se hace referencia a la promulgación en el 2009 de la LGE en reemplazo de la anterior LOCE, cuyo énfasis ya no es la cobertura sino la calidad de la educación<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> Dada la relevancia de este proceso por su especificidad temática (vinculación directa de las políticas educativas públicas a las políticas de desarrollo nacional) y simbólica (se debe recordar que su promulgación en 1990 constituye uno de los enclaves autoritarios heredados por los gobiernos de transición desde el régimen militar; por otra parte la promulgación de una nueva ley se da en el contexto de las movilizaciones estudiantiles desarrolladas a partir del 2006 y que tenían en la

Como ha sido señalado, estas transformaciones ocurren en un contexto de impulso creciente a la participación profesional producto de una condición dual: en tanto que la participación es promovida como un rasgo del quehacer laboral profesional orientado al desarrollo de una comunidad profesional que aporta reflexivamente al desarrollo institucional, por otra parte, en tanto la participación profesional de los docentes es también una de las vías por las cuales necesariamente se implementan estas políticas educativas. En este sentido, los énfasis en este proceso han sido claramente señalados como una demanda que surge no solo de la genérica naturaleza tradicional que existe en las instituciones escolares (instituciones altamente jerarquizadas con tendencia a una reproducción pasiva de los contenidos de enseñanza y altos niveles de independencia respecto de los niveles administrativos centrales) sino también por las particularidades propias del contexto histórico en que se han producido dichos cambios<sup>75</sup>. Por esta razón el énfasis en la promoción de la participación profesional docente no solo se registra como un discurso que indirectamente incide en la experiencia que *ocurre* a nivel de acciones específicas desarrolladas por el profesorado, sino que también es

---

derogación de la LOCE una de sus más importantes demandas) se hace mención aparte de él. En lo sustancial, el cambio desde la LOCE a la LGE se expresa en redefinición de algunos aspectos o introducción de cambios en relación a la organización del sistema educativo público; más allá de la pertinencia del análisis crítico e entorno a la superficialidad o profundidad de las transformaciones operadas, estas se identifican principalmente como: una mayor especificidad en la definición de requisitos de la enseñanza y para el funcionamiento de las instituciones escolares, énfasis del sistema en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza como objetivo principal de acuerdo a las demandas provenientes de la globalización, refuerzo de algunas atribuciones estatales en lógica subsidiaria, mejoramiento de la articulación de enseñanza, consideración y promoción en los contenidos educativos de la equidad, diversidad, enseñanza transversal e integral, reemplazo del Consejo Superior de Educación por el Consejo Nacional de Educación, promoción de derechos en los miembros de la comunidad educativa, etc. Ver Ley General de Educación.

<sup>75</sup> En este sentido, una de las preocupaciones institucionales más importantes lo constituye el propósito de elevar los niveles de legitimidad social en que se diseñan e implementan las políticas tanto a nivel nacional como local, tomando en cuenta el contexto autoritario en que fueron creadas muchas de las disposiciones que rigen el sistema y que aun se encuentran vigentes, o bien acusan niveles mínimos de modificación. Al respecto, la creación del SNED y específicamente la implementación de modelos de evaluación como el Marco para la Buena Dirección y Marco para la Buena Enseñanza aluden específicamente al respecto: "...Los gobiernos nacionales de la Concertación han realizado esfuerzos por mejorar tal situación, fomentando la creación de equipos de gestión, la participación de la comunidad educativa en las definiciones escolares, mejorando los sueldos de los directores y docentes con funciones directivas, estableciendo la concursabilidad de los cargos vacantes, y recientemente de todos los directores(as) en forma gradual según la ley N° 20.006, entre otras. Sin embargo, no siempre las orientaciones políticas nacionales, han estado alineadas con las operaciones políticas locales..."; ver CPEIP (2005), pág. 6.

*inducido* como práctica de desempeño ideal a través de la cual es posible una implementación mas efectiva de las políticas educativas sancionadas a nivel gubernamental. Esta *inducción* se manifiesta principalmente a través de la implementación del SNED, específicamente en el contenido de los documentos que norman su operatividad (Marco para la Buena Dirección y Marco para la Buena Enseñanza); en este sentido, mientras que para los equipos de gestión a cargo de los establecimientos escolares es fundamental promover "...un estilo y una cultura de liderazgo colectivo, participativo y democrático, lo que no significa que todas las decisiones deban ser plebiscitadas...se trata de construir equipos directivos, de gestión y de docentes capaces de asumir la responsabilidad por una buena educación en sus respectivos establecimientos, con competencias y atribuciones claras y de un director que es capaz de ejercer distintos tipos de liderazgo, en función de las complejidades de las tareas y delegar funciones y responsabilidades, con un objetivo fundamental: la gestión del Proyecto Educativo del establecimiento..."<sup>76</sup>, los docentes debieran "...formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación..."<sup>77</sup>. La consagración de la participación profesional de los docentes en la perspectiva de implementación de políticas institucionales de fortalecimiento profesional se desarrolla en forma concreta en las instancias y formas específicas que se articulan en cada realidad local, concebida como medio de fortalecimiento profesional para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza impartida en base a estándares definidos externamente, por lo cual es posible reafirmar en este punto que lo que ocurre necesariamente no es el desarrollo óptimo y sistemático de prácticas participativas docentes al interior de la escuela inspiradas en esta lógica (dado que no es correcto asociar directamente estos intereses institucionales como correspondientes a los intereses y expectativas de participación que expresan los docentes mas allá de su prescripción como obligación<sup>78</sup>), sino que en muchos

---

<sup>76</sup> CPEIP (2005) pág. 9.

<sup>77</sup> CPEIP (2003), pág. 10.

<sup>78</sup> Se debe recordar que el SNED contempla sanciones específicas en casos de reiterada no calificación de estándares mínimos de desempeño contemplados en la evaluación de directivos y docentes, a tal punto que incluso en casos extremos se considera la salida del establecimiento por

casos se desarrolla la tendencia a la disociación entre el ámbito de su formulación como discurso público y su implementación como experiencia práctica de quehacer profesional, en tanto expresión de la distancia entre el contenido y retórica del discurso público y el carácter de vivencia social de la participación profesional.

Por otra parte, esta consagración se consolida también en la conceptualización y formalización de mecanismos que, orientados en la misma línea, se manifiesta ya no como una prescripción (reiterando el hecho de compulsividad que radica en su carácter obligatorio como estándar de desempeño) sino mas bien como una guía para el desarrollo de estos procesos participativos en la lógica de hacer manifiesta a la comunidad la legitimidad de los procesos de toma de decisiones a nivel de establecimiento, incidiendo además en forma indirecta en el fortalecimiento de la institucionalidad del sistema educativo, permitiendo a los establecimientos ir evaluando y proyectándose como instituciones, a partir de recursos como los niveles de participación de los docentes y comunidad ya consolidados. Así, el desarrollo de esta experiencia de participación en las escuelas públicas adquiere una gran relevancia en la medida que orienta su incidencia a la redefinición constante de una cultura profesional formal ampliamente concensuada, que establece la participación en torno a intereses y propósitos definidos y realizados desde una prescripción esencialmente sistémica<sup>79</sup>. Para el caso del quehacer docente, esta orientación se desarrolla desde dos tendencias claves: la tendencia a generar asociación con otras instancias externas a la escuela (Municipios, ONGs y Corporaciones, Organizaciones Sociales, Empresas, Instituciones académicas, deportivas, religiosas, Consultorios, etc.) que son relevantes para su contexto territorial, y como correlato, la apertura de la cultura escolar a los diversos códigos culturales que circulan en, desde y hacia la escuela, pero que a su vez identifican la realidad social de la cual provienen los miembros de la comunidad. El rol de la escuela, y particularmente, su desempeño, se resignifica (en el contexto de

---

término de relación laboral. Aquí emerge uno de los rasgos mas criticados del sistema educativo estatal, desde instancias como el Colegio de Profesores y otras organizaciones docentes, respecto del carácter compulsivo bajo la cual se desarrollan muchas políticas de promoción de la participación, expresión contradictoria a la lógica de fortalecimiento profesional en que dicho sistema de evaluación se fundamenta.

<sup>79</sup> Aquí resultan sugerentes las coincidencias institucionales con las reflexiones de Arnstein y Hornby en relación a los modelos de participación teorizados y sus niveles de desarrollo.

formulación de políticas educativas institucionales) desde el desarrollo de procesos como la introspectiva institucional crítica, el reconocimiento de otros actores e intereses, la demanda de una disposición empática desde la institución escolar para fortalecer el rol participativo de docentes y estudiantes en el desarrollo del quehacer educativo y la instalación de una perspectiva de comunidad que fundamente y valide la pertinencia en la toma de decisiones.

Lo anterior tiene que ver con el ya señalado reconocimiento discursivo que se hace institucionalmente sobre la inoperancia de los procesos de reforma educativa (limitados en su carácter administrativo) si es que estos no van acompañados de procesos participativos tendientes a rescatar y validar el potencial endógeno de cada comunidad educativa (es decir, de sus expectativas, concepciones, decisiones y prácticas). En este sentido, el MINEDUC también formula indicadores referidos a la participación de la comunidad educativa al interior de la escuela, que debiera transitar desde lo informativo, anecdótico y protocolar hasta la compleja práctica de control de la eficacia, en relación a objetivos impulsados en conjunto<sup>80</sup>. En esta propuesta de gradualidad ascendente en la participación de la comunidad educativa, se identifican los siguientes niveles:

- Informativo: se refiere a instancias de participación protocolar, definidas esencialmente por la difusión de información a los miembros de la comunidad
- Colaborativo: se convoca a la colaboración de algunos miembros de la comunidad educativa, pero siempre en un contexto de disparidad en las relaciones de poder que los sitúan al interior de la escuela.
- Consultivo: se generan algunas instancias de consulta frente a algunas situaciones generales que enfrenta la institución; no necesariamente quiere decir que se toman en cuenta las opiniones de los miembros de la comunidad.

---

<sup>80</sup> Ver Ministerio de Educación-DEG, Unidad de Apoyo a la Transversalidad (2001).

- Toma de decisiones en relación a acciones, objetivos y recursos: frente a algunas situaciones específicas y relevantes del quehacer institucional y también de la comunidad educativa se integra la participación con niveles de deliberación de sus miembros
- Control de la Eficacia: contraloría social desde los miembros de la comunidad educativa; el énfasis temático de los procesos de participación no se definen únicamente en el ámbito institucional sino también en el comunitario educativo y comunitario territorial.

Para el caso del problema de investigación formulado, estas categorías resultan fundamentales para caracterizar de modo mas preciso las formas prácticas que adquieren las acciones educativas con contenido participativo desarrolladas en la institución escolar, como también analizar específicamente el tipo de participación que es institucionalmente promovida en cada comunidad local.

### **Temáticas emergentes en la investigación sobre participación docente**

Un cuarto enfoque en este marco teórico considera la revisión de algunas investigaciones educativas centradas en la experiencia de participación de los docentes, en las cuales se busca identificar aquellas dimensiones que en forma esclarecedora tensionan el discurso institucional de promoción de la participación en la práctica profesional, contribuyendo a identificar diversas situaciones que inciden en la configuración de practicas de participación por los docentes.

En primer lugar, la investigación de Gonzalo Muños Flores<sup>81</sup> nos plantea la problemática de una experiencia de ciudadanía históricamente restringida, como un rasgo común a los procesos de participación social en América Latina. La persistencia contemporánea de algunos de estos rasgos permite visualizar la condición de sujeción en que gravitan las diversas experiencias de participación, específicamente la de los docentes. Este contexto sitúa al profesorado respecto de los nuevos desafíos en el desarrollo, fortalecimiento y profundización de la democracia y la ciudadanía para América Latina. Ya anteriormente se ha señalado

---

<sup>81</sup> Muños Flores, Gonzalo (2007).

la complejidad en la convivencia de ciudadanías informales y formales, marginales e institucionales, y como estas experiencias decantan en el conflicto al interior del aula de clases. Específicamente, el investigador reconocerá tres grandes conflictos en relación al desafío de la escuela pública para la formación de una ciudadanía activa, que expresan la disociación entre los discursos y prácticas institucionalizadas (que efectivamente plantean la escuela como espacio de formación y desarrollo de la experiencia ciudadana, aunque desde contextos de acción absolutamente restringidos o instrumentalizados) y aquellos discursos y prácticas autonomistas construidas desde diversos espacios de participación integrados por docentes:

- Convivencia entre prácticas educativas solidarias y colaborativas frente a la exigencia que demanda la evaluación externa, haciendo énfasis en la competencia como esquema de relación al interior de cada comunidad educativa.
- Tensión entre un modelo de gestión pedagógica democrático y participativo frente a un modelo administrativo restrictivo, además de ser hegemónico y dominante: desde aquí se visualizan las tensiones que, para el propósito articulador de un modelo de educación concebido desde un contexto participativo, tienen enfoques curriculares como la formación por competencias, en cuanto a su racionalidad de eficiencia técnico-instrumental.
- Contradicción entre un aula de clases percibida como un espacio que visibiliza la diversidad y complejidad social, frente a un aula de clases que responde solo a evaluaciones externas.

Así, uno de los fenómenos que se refuerza a partir de los conflictos expuestos es la configuración de un ejercicio profesional que visualiza la participación profesional solo en aquellos márgenes establecidos por la lógica de compulsividad desde la cual se instala en tanto expresión de un disciplinamiento profesional; más allá de lo que es obligatorio y por tanto se hace indispensable para la proyección del vínculo laboral, la participación no sería relevante, debilitando así el desarrollo de una experiencia integral y enriquecedora de participación en los docentes: esta amenaza "...no radica en la estrategia pedagógica o en la forma como el currículo

es abordado, si no que más bien el problema radica en la forma que tiene cada docente de definir o construir su propio concepto de ciudadano...<sup>82</sup>; constatando que la misma participación de los docentes es débil por estar situada preferencialmente en las formas institucionales establecidas, lo cual devela como un despropósito pensar en un proceso de formación escolar idealmente integral que en esencia se centre en la institucionalidad y que no incorpore la vivencia práctica (es decir la ciudadanía real y no la prescrita) que deviene de la problematización del contexto local. De este modo, la perspectiva de reconstrucción de la experiencia ciudadana y la vivencia democrática está vinculada como proyecto sociopolítico a una mirada de la sala de clases como un espacio público de participación colectiva y vínculo social.

En segundo lugar, Astrid Kuzmanich<sup>83</sup> analiza la participación profesional docente desde el rol desarrollado por los profesores como "...actores fundamentales de la implementación de la reforma educativa"<sup>84</sup>. Considerando el planteamiento de las actuales políticas educativas (desarrolladas esencialmente como una profundización de los postulados de la reforma educativa de 1997) que definen, por una parte la orientación del aprendizaje hacia una dimensión cualitativa donde es fundamental la integración de la experiencia cotidiana, el conocimiento contextualizado y la diversidad de ritmos y formas de aprendizaje, y por otra parte, el refuerzo de la perspectiva estandarizante de la escuela a través la implementación de mecanismos de evaluación externos, el rol del profesorado es fundamental en términos de consensuar y mediar el contenido de la enseñanza con estas expectativas. Dada la condición de sujeción social de los docentes en el desarrollo de las actuales políticas educativas (es decir donde son convocados como agentes reproductores de una lógica educativa, más que como sujetos participativos y deliberantes) se comprende que los logros de esta reforma se hagan manifiestos en los estudiantes de los establecimientos educacionales más que en el rol del profesorado, que asumen en general con desconfianza y rechazo algunas de las planteamientos que conlleva la implementación de esta reforma

---

<sup>82</sup>Muñoz Flores, Gonzalo (2007), pág. 140.

<sup>83</sup>Kuzmanich, Astrid (2004).

<sup>84</sup>Kuzmanich, Astrid (2004), pág. 16.

educacional (sobre todo en el caso de aquellos docentes que se han desempeñado en el marco de otras orientaciones educativas, y por lo tanto tiene la capacidad de establecer una comparación en relación a las exigencias profesionales). En gran medida esto tiene que ver con la condición instrumental y mediatizadora en que se da la participación en los espacios institucionales al interior de las comunidades educativas.

Por otra parte, la investigación desarrollada por Verónica Vives<sup>85</sup> plantea la relevancia de algunas experiencias desarrolladas en el contexto de la organización gremial, en cuanto a la posibilidad de desarrollar un proceso de empoderamiento de la condición profesional de los docentes, en tanto práctica y disposición que induce al desarrollo de un rol proactivo y propositivo en relación a los contextos educativos locales. Aun cuando la participación en dichos espacios no resuelve institucionalmente la necesidad de ampliación, flexibilización y fortalecimiento que existe en la generalidad de las instituciones educativas, resulta interesante el hecho de que en estos espacios los docentes encuentran "...un respaldo teórico y concreto a ciertas intuiciones o ideas que tenían anteriormente respecto a los intereses que existen al interior de la educación... ya sea desde el modelo neoliberal o desde las necesidades de grupos de poder... por otra, hallan un espacio común con otros profesores que piensan como ellos, lo que les ayuda a sentirse comprendidos, escuchados y también apoyados en su idea de querer cambiar determinados aspectos que les parecen injustos de esta sociedad y del sistema escolar..."<sup>86</sup>.

En el análisis de las propuestas y fenómenos expuestos por estas investigaciones se clarifican algunas de las tensiones que caracterizan las vías de realización de la participación docente en instituciones educativas estatales:

- La relevancia que asume para el análisis el propósito educativo institucional como marco lógico desde el cual se desarrollan, reproducen y validan formas de participación profesional. En este sentido, el reconocimiento de las particularidades y desafíos de cada contexto escolar y su contraste con

---

<sup>85</sup> Vives Cofré, Verónica (2005).

<sup>86</sup> Vives Cofré, Verónica (2005), pág. 97.

el propósito educativo institucional, permite identificar la naturaleza funcional que se establece entre la condición profesional docente y la institución.

- La caracterización más específica de la participación profesional funcional, en cuanto enfoque que propicia una lógica educativa estandarizante, planteando la importancia del análisis de las formas prácticas en que esta se recrea y enquistada en la cultura profesional docente, en función del debate sobre estrategias de reformulación de la participación y la condición profesional docente que inicialmente pueden ser planteadas como alternativas a la perspectiva institucional de funcionalidad y pueden terminar reforzando su hegemonía, como también visibiliza los mecanismos locales de sujeción de la comunidad docente frente a los discursos institucionales.
- El reconocimiento al desarrollo de la participación profesional como una actividad esencialmente colectiva, recíproca, contextualizada y propositiva, que redefine el sentido de la autonomía profesional desde una fundamentación distinta a la funcionalidad del propósito institucional, instalando otros contenidos en la promoción de la participación, como es el fortalecimiento de la comunidad, la horizontalidad de relaciones, la integración del entorno sociocultural a la escuela, el empoderamiento profesional docente, la socialización de la gestión y control institucional, etc.

### **Participación profesional docente: recurrencia sistémica, rutinización y perspectivas contra hegemónicas**

Un último enfoque expone los elementos teóricos relacionados con el propósito de relevar conceptualmente y desarrollar teorización respecto de aquellos fenómenos que emergen hacia el interés del investigador en el análisis sobre el desarrollo de las prácticas de participación institucional docente. Un primer nivel de reflexión se realiza sobre las condiciones estructurales en que se sitúan los contextos de participación institucional. Al respecto, la teoría de la estructuración de Anthony Giddens constituye un planteamiento teórico que esclarece la naturaleza de la relación entre la perspectiva sistémica (institucional) en que se configuran los procesos de participación para los docentes y las formas prácticas en que esta participación se realiza. Para el

autor, es fundamental el concepto de recurrencia como forma de relación establecida entre la estructura (propiedades del sistema) y la acción de los seres humanos: "...en la teoría de la estructuración sostengo que ningún sujeto (agente humano) ni objeto (sociedad o instituciones sociales) se puede considerar primordial sobre el otro... cada uno de ellos está constituido en y a través de prácticas recursivas y la noción de acción humana presupone a la institución y viceversa..."<sup>87</sup>. La estructuración es concebida como la producción y reproducción de las prácticas sociales, de acuerdo a lo cual se visualizan las acciones de los individuos en tanto están motivados por la estructura y a su vez al actuar la realizan y reproducen en tanto propiedad sistémica. Los sistemas sociales se conciben constituidos por múltiples estructuras que articulándose de un modo específico (es decir, de acuerdo a las condiciones particulares de cada contexto) proyectan en las acciones de los individuos la condición sistemática que prima en ellas. Por tanto las estructuras sociales, lejos de ser permanentes o inmanentes, pueden variar (y con ello la fisonomía y organicidad sistémica) de acuerdo a las formas en que son reproducidas. Aun cuando muchos sistemas sociales se reproducen producto de acciones intencionadas, es un potencial de las acciones de los individuos (en tanto expresión recurrente que no necesariamente se ha despojado de elementos de individualidad y subjetividad) el tener consecuencias inesperadas o ajenas que eventualmente pueden conflictuarse sistémicamente aunque a la larga el individuo tienda a retomar su control (es decir reconfigure su sentido de estructuración).

Por otra parte, mientras la noción de sistema social será más ajena o difícil de percibir para el individuo en tanto responde a los patrones de reproducción de las relaciones sociales y estos no necesariamente se hacen explícitos a la percepción inmediata, son sus estructuras constituyentes las dimensiones en las cuales los individuos se encuentran involucrados con mayores nociones de conciencia, dado que estas dimensiones aluden al contexto experiencial de la acción, al situar sistémicamente a los individuos desde su quehacer práctico. Esto es así porque las estructuras emergen naturalizadas en las acciones de los individuos como reglas y recursos a través de las cuales las acciones se

---

<sup>87</sup> Giddens, Anthony (1995), págs. 49- 76.

configuran para su realización práctica. Las interacciones (mediaciones) que se desarrollan entre los individuos (de allí la relevancia teórica del planteamiento de Giddens para una conceptualización inicial de la participación docente institucional como práctica configurada en una perspectiva de recurrencia estructural) son procesos de estructuración (es decir, de realización específica del sistema) puesto que su contenido se manifiesta como reproducción de prácticas sociales. En este punto, la teoría de la estructuración caracteriza las vías a través de las cuales el individuo desarrolla la reproducción de las prácticas sociales: la forma predominante de la actividad social cotidiana es la rutina, que es oportuna y recíproca a las experiencias de los individuos en tanto su propósito fundamental es la reducción de la incertidumbre y la inhibición del riesgo frente a contextos de acción no estructurales ni configuradas sistémicamente. Sin embargo, paradójicamente la emergencia de consecuencias inesperadas o no buscadas en el desarrollo de la rutina surge precisamente en el contexto de su realización en condiciones cuasi prescritas con antelación, que no necesariamente conllevan un interés o motivación explícito en el sujeto, sino que más bien tiene que ver con un manejo práctico de reglas y recursos dispuestos estructuralmente<sup>88</sup>.

Las prácticas de estructuración permiten al individuo realizarse dentro de un tipo de sistema social específico al que tiene de a fortalecer desde algunos recursos de conciencia. Giddens distingue así la conciencia práctica y la discursiva: "...la conciencia discursiva implica la capacidad de expresar con palabras las cosas...la conciencia practica implica solo lo que hacen los actores y no entraña capacidad de expresar lo que hacen con sus palabras...este último tipo de conciencia es más importante en la teoría de la estructuración, reflejando el interés primordial por lo que se hace mas que por lo que se dice..."<sup>89</sup>. La conciencia práctica se manifiesta preferentemente como rasgos de destreza operativa en relación a las reglas y recursos involucrados en la realización de una acción estructurada. Aun cuando ya se ha señalado que esta recurrencia que se establece entre la estructura y las acciones del individuo no debe

---

<sup>88</sup> Ver Arribas, Victoria, Boivin, Mauricio y Rosato, Ana (2004), pág. 158.

<sup>89</sup> Ritzer, George (s/f),pág. 494.

entenderse como un marco restrictivo que constreñiría la acción a la estructura, la conciencia práctica revela su rol fundamental como sustento cognitivo desde el cual el individuo realiza la rutina. De todas formas, Giddens reserva a la conciencia discursiva (reflexión sobre la acción y sus consecuencias) y la conducta estratégica (apropiación de propiedades estructurales para la realización intencionada de acciones) el potencial de incidencia desarrollado desde el individuo hacia la estructura.

A partir de esta aproximación teórica inicial desde la teoría de la estructuración, en la cual se visualiza la perspectiva de recurrencia desde la que se articula la reproducción de prácticas sociales como expresión sistémica, es fundamental contextualizar dicho modelo teórico en función de las propiedades concretas del fenómeno investigado. Así, al situarse la recurrencia de las prácticas de participación institucional en un sentido dual de reproducción de formatos institucionales prescritos para la interacción profesional docente, y de refuerzo y recreación de su expresión sistémica a partir del ejercicio mismo de la acción profesional, es relevante para el propósito de la investigación analizar con mayor profundidad las condiciones en que se desarrolla y determina la rutinización de la interacción en tanto reproducción de prácticas sociales. De este modo, el concepto de hábitus desarrollado por Pierre Bourdieu resulta esclarecedor en este sentido, al indagar específicamente sobre la naturaleza rutinizante de las prácticas sociales y su expresión como articulación de las prácticas sociales en torno a las relaciones de poder que vinculan y sitúan a los integrantes de la comunidad educativa. Para Bourdieu el rol de la escuela como aparato reproductor de la ideología de la clase dominante es fundamental para comprender como esa rutinización de las prácticas sociales (en este caso, las prácticas de participación) contribuye a la reproducción de las relaciones de poder que precisamente se hacen concretas en este tipo de instituciones (la escuela) y se proyectan hacia la totalidad social. Por esto "...las clases dominantes delegan en la institución escolar el poder de inculcación y de selección, renunciando así a favor de una institución totalmente neutral en apariencia, a su poder de transmisión y selección cultural y social...la autonomía relativa de que goza para ejercer su función permite al aparato escolar servir con un disfraz de independencia y neutralidad, a las exigencias

del poder, exigencias tanto mas completamente realizadas cuanto mas autonomía parece tener dicho aparato...<sup>90</sup>. La *naturaleza inasequible* que para los individuos adquieren el fundamento sistémico desde el que se realizan las practicas sociales (en este caso, las practicas de participación docentes) tiene que ver con lo poco pertinente que en términos de los intereses sistémicos resulta el esclarecer la recurrencia establecida entre la acciones y los sistemas; más aún resulta indispensable para las clases dominantes (en tanto encarnación de estos intereses sistémicos) ocultar esta relación y ofrecer una comprensión del sentido de las prácticas en una lógica naturalista, es decir como fenómenos suscitados sin claridad de su componente de inducción y propósito estructural previamente configurado. El separar el quehacer escolar del contexto de relaciones de poder en que se desarrolla realiza la ilusión de que la escuela es un espacio autonomizado de lo sociopolítico, por tanto un espacio donde sus conflictos no repercuten, posicionando una práctica de rutinización que lógicamente para su auto comprensión se apega a su obviedad como manifestación de destreza operativa por sobre cualquier expresión crítica o develatoria que adquiera en tanto rasgo de conciencia. El hábitus representa no solo la relación de recurrencia entre individuo y sistema a través de las prácticas sociales, sino también la articulación de esa rutinización en función de los intereses de las clases dominantes, en un contexto de distribución desigual de las relaciones de poder: "...sistema de esquemas de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de posición,...el hábitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantas (como producto del hábitus), según unos principios atribuidos a estas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales..."<sup>91</sup>. Por otra parte, las formas prácticas en que se desarrolla la rutinización para configurar el *hábitus docente* tienen que ver esencialmente con una tendencia a la desprofesionalización del criterio docente de acción practica, el cual no actúa como una expresión de empoderamiento en la condición profesional sino mas bien como producto de los *hábitus docentes* rutinizados a

---

<sup>90</sup> Palacios, Jesús (1979), pág. 443.

<sup>91</sup> Bourdieu, Pierre (2006), pág. 171.

través de la interacción por medio de la participación institucional; así la rutinización es "...producida por el tratamiento dado por el sistema de enseñanza a la información y a la formación que inculca, al adecuar estas a las exigencias de la ideología de la clase dominante, a las exigencias del trabajo escolar y de las tendencias de los agentes transmisores; el mensaje escolar queda así codificado, homogenizado, sistematizado; en una palabra *rutinizados*...el sistema de enseñanza les impide la realización de trabajos escolares heterodoxos que no conduzcan a su reproducción; los agentes transmisores resultan de esta forma tan rutinizados, homogenizados e ideológicamente anulados como los mensajes que están encargados de transmitir...así es como el sistema de enseñanza encierra una tendencia a la auto reproducción perfecta que se ejerce en los límites de su autonomía relativa..."<sup>92</sup>.

La anulación descrita por Bourdieu para caracterizar la condición de sujeción institucional en que están inmersas las prácticas de participación profesional docentes esclarece en primer término, la dimensión política que también incide en la dinámica de cada institución escolar: "...en este sentido, las escuelas son terrenos ideológicos y políticos en los que la cultura dominante, en parte, produce sus certezas hegemónicas, pero también son lugares en los que los grupos dominantes y subordinados se definen y limitan mutuamente por medio de una batalla constante y un intercambio, que responde a la condición socio histórica portada por las prácticas vividas, institucionales y textuales que definen la cultura de la escuela y la experiencia maestro-estudiante dentro de una particular especificidad de tiempo, espacio y lugar..."<sup>93</sup>. Esta dimensión política proyecta dos escenarios entre los cuales transitan las prácticas de participación institucional docente, definidos esencialmente por el carácter instrumental o efectivo en que se pueden desarrollar dichas prácticas participativas. Tenti Fanfani define estos escenarios como tipos de racionalización laboral, proponiendo al existencia de un modelo tecnológico y un modelo orgánico: "...mientras que el primero, en la línea de los principios tradicionales de la

---

<sup>92</sup> Palacios, Jesús (1979), pág. 448.

<sup>93</sup> Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1998), pag. 31.

burocracia privilegia la racionalidad instrumental (medio/fin), la optimización de los recursos, la eficiencia en el uso de los mismos y la estandarización de objetivos y procedimientos, medición de resultados, etc., el segundo apunta a la puesta en práctica de lógicas indefinidas e interactivas, confiando en una especie de *improvisación normalizada*...desde este segundo paradigma, no se trata solo de imponer una racionalidad de tipo instrumental sino de realizar un actividad que se fundamenta en consideraciones culturales, ético-morales y políticas...”<sup>94</sup>.

La escuela tradicional articulada en torno al modelo tecnológico sustenta su naturaleza institucional en el desarrollo de formatos de participación rutinizantes que generan una profesión docente de perfil reproductivo, donde “el modelo deseable de maestro se ha convertido en el del tecnólogo, técnico o científico aplicado...en este enfoque, poco se habla de la necesidad de que los maestros puedan hacer juicios críticos e informados con respecto a su propia práctica y a lo que consideran el significado y propósito de la educación...”<sup>95</sup>. Las vías de realización de este hábitus profesional remiten por una parte, al ámbito de la formación docente y por otra parte al proceso mismo de inserción laboral. En el ámbito de la formación docente ocurre que “...el espacio político que ocupa la formación docente en la actualidad sigue sin acentuar la lucha por el acceso al poder de los maestros y sirve, en general, solo para reproducir las ideologías tecnocráticas y corporativas que caracterizan a las sociedades dominantes...”<sup>96</sup>. La frustración del procesos de empoderamiento docente se consolidará en el ámbito de la inserción laboral, al caracterizarse este ya no desde la imagen tradicional del disciplinamiento, posicionando en su remplazo la idea del control. Este control, para desplegarse en forma efectiva, requiere contar en alguna medida con la concurrencia de los docentes, en la lógica de realizar y reforzar a través de sus practicas la perspectiva sistémica que determina a la escuela; en este sentido, la rutinización y configuración de un hábitus profesional proyecta una tendencia a la reproducción, aun cuando esa

---

<sup>94</sup> Tenti Fanfani, Emilio (2006), pág. 136.

<sup>95</sup> Giroux, Henry y Mc Laren, Peter, (1998), págs. 14-15.

<sup>96</sup> Giroux, Henry y Mc Laren, Peter, (1990), pág. 211.

tendencia se puede articular de una serie de actos profesionales que no necesariamente se realizan como mera ejecución de instructivos, sino mas bien como operaciones con niveles de reflexión, algunas de ellas altamente complejas; los docentes "...ya no son ejecutores de órdenes o agentes que obedecen a un reglamento que prescribe en detalle lo que tiene que hacer, por el contrario, trabajan en equipo y tiene responsabilidad de trabajar con base en proyectos...tiene que usar la creatividad, tienen que comprometer su persona en la producción....*la personalidad (la ética, la confianza, el entusiasmo, la creatividad, etc.) se convierte en una cualidad productiva...*"<sup>97</sup>. Esta forma de desprofesionalizar el rol docente se visualiza también en la experiencia de menoscabo a la que están expuestos los docentes en sus espacios laborales en la medida que superan el carácter reproductivo-instrumental en su quehacer profesional<sup>98</sup>.

La concreción de una racionalidad laboral basada en un modelo orgánico, se presenta como un potencial a desarrollar, como una experiencia posible que a su vez se proyecta hacia una perspectiva democratizadora de la sociedad en general. En este sentido, el desafío es la re conceptualización de la escuela más allá de su rol institucional de selector, transmisor y certificador de la enseñanza, posicionado la idea de un espacio de convivencia democrática y desarrollo del pensamiento crítico: "...en lugar de definir las escuelas como extensiones del lugar de trabajo como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales y de la competencia extranjera, las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación critica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana...los estudiantes aprenden el discurso de la asociación publica y la responsabilidad social..."<sup>99</sup>. Esta concepción de la escuela como una esfera

---

<sup>97</sup> Tenti Fanfani, Emilio (2006), pág. 134.

<sup>98</sup> El menoscabo profesional consolida la concepción instrumental-reproductiva del profesor, quien debe ejercer sus competencias en forma técnico-operativa y no reflexiva-propositiva. "...la burla y el desprecio que manifiestan los burócratas profesionales hacia los profesores que exigen y ejercen el derecho a concretar la practica con la teoría en un esfuerzo por controlar en alguna medida su trabajo continua siendo una de las obsesiones de la actividad educativa contemporánea..." en Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1990), pág. 219.

<sup>99</sup> Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1990), pág. 34-35.

pública implica además promover constantemente la disposición critico-reflexiva en los docentes en la idea resignificar su empoderamiento profesional también como desarticulación de las certezas hegemónicas que la escuela como institución tiende a consolidar. La perspectiva contra hegemónica que va perfilándose en el docente implica la constitución de nuevas epistemologías desde las cuales los profesores se apropian y desarrollan el quehacer pedagógico, contrapuestas definitivamente a los *regímenes de verdad*<sup>100</sup> que la escuela instituye y desde los cuales instruye. Esta contraposición se refiere fundamentalmente a la posibilidad de resignificar la institución escolar en un continuo y persistente movimiento de creación de esferas públicas alternativas a la institución, desde las que se recrean críticamente las proyecciones del rol docente. La constitución de un proyecto de participación docente asociado a una radicalización de formas democráticas y un continuo empoderamiento individual y colectivo va más allá de las manifestaciones de resistencia<sup>101</sup> que muchas veces son percibidas en las escuelas como consecuencia concreta de una práctica docente reproductiva y jerarquizada. Implica repensar el rol docente en su dimensión de intelectual crítico y transformador que desarrolla una práctica pedagógica proyectada a la reflexión y acción de los estudiantes, en la cual la temática de las relaciones sociales de poder que se manifiestan en forma particular en la escuela y en forma general en la sociedad no son ya una referencia incidental, sino que constituyen el fundamento que orienta dicho proceso.

Así, la propuesta de reconstruir espacios de participación democráticos en las escuelas como estrategia resignificadora del rol docente releva también el análisis de sus prácticas participativas en contextos institucionales como desarrollo de un hábitus profesional que configura su rutinización, al proyectarlas también como

---

<sup>100</sup> Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1990), pág. 279.

<sup>101</sup> Para autores como Giroux y Mc Laren, la resistencia se configura como una expresión esencialmente subalterna en la medida que no logra consolidar una praxis de disputa de la hegemonía: "...la resistencia funciona como un tipo de negación o de afirmación opuesta a los discursos y prácticas dominantes...por supuesto, la resistencia con frecuencia carece de un proyecto político y suele reflejar prácticas sociales de naturaleza informal, desorganizada, apolítica y atórica...en algunos casos la resistencia puede constituir una negativa no reflexiva y derrotista a someterse a diferentes formas de dominación: más aun, la resistencia puede ser considerada ocasionalmente una forma de rechazo cínica, arrogante e ingenua de las formas opresoras de regulación moral y política..."; en Giroux, Henry y Mc Laren, Pete (1998), pág. 17.

prácticas estructurantes o desestructurantes de la rutina en la organización y operativización de estrategias de aprendizaje. Lo anteriormente señalado visualiza la relación que se establece entre las formas de realizar la docencia, como un repertorio de estrategias sintetizadas en experiencias constitutivas y particulares de cada identidad profesional y los contextos instituidos como espacios de participación formales dentro de la escuela, pensando las prácticas de participación como acciones rutinizadas que a su vez generan rutinas en el desarrollo de la enseñanza, y en cuya articulación como tal se manifiesta la toma de decisiones profesional como expresión de dicha relación <sup>102</sup>. De este modo, en el ejercicio profesional docente se desarrolla como una permanente definición de acciones cuya reflexión y realización pone de manifiesto las tensiones entre lo instituido (formas de participación promovidas por la escuela) y lo instituyente (la cultura de participación profesional, de cuyas ideaciones, matices y niveles de crítica y problematización dependerá su sentido de recurrencia institucional).

El análisis de este fenómeno hace énfasis en profundizar en el conocimiento sobre el proceso reflexivo desarrollado por el docente en relación a su praxis profesional. Al respecto, Carlos Marcelo ha conceptualizado esta temática con el enfoque de modelos de pensamiento del docente: "...el factor que diferencia a la investigación sobre los pensamientos del profesor de otros enfoques es precisamente la preocupación que tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional...se asume como premisas fundamentales que en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias al desarrollo profesional...en segundo lugar se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan la conducta..."<sup>103</sup>.

En relación al análisis de modelos de pensamiento docente, este autor propone dos tipos de modelos de pensamiento docente que se visualizan en la ejecución de su

---

<sup>102</sup> "...la tendencia actual nos lleva a considerar al profesor como un sujeto que elabora mediante su desarrollo profesional un conjunto de rutinas y reacciones personales a las que recurre en situaciones problemáticas...los profesores generan esquemas o rutinas que funcionan como elementos que reducen tensión, incertidumbre y liberan procesos cognitivos...". Ver Marcelo García, Carlos (1987), págs. 25 y 87.

<sup>103</sup> Ver Marcelo García, Carlos (1987), págs. 14-16.

praxis laboral: se identifica un tipo de praxis laboral asociado a un modelo de proceso-producto orientado a una forma de organización de la enseñanza que pone el énfasis en un aprendizaje para optimizar resultados, donde la enseñanza se visualiza como un proceso que desarrolla el rendimiento académico de los estudiantes en relación al currículum escolar. En este modelo está implícito el concepto de educación como una actividad esencialmente instructiva y reproductiva, es decir, acrítica en relación a los contextos y perspectivas del proceso educativo que implementa<sup>104</sup>. Por contraparte el autor identifica el modelo mediacional-cognitivo, en el cual la organización de la enseñanza se orienta más bien a concebir el proceso educativo como experiencia singular de desarrollo cognitivo, donde resultan más relevantes el desarrollo de habilidades cognitivas, que el nivel de eficiencia que estas logren en términos de mediciones estandarizadas que se realicen en diversas instancias del proceso de aprendizaje. Por otro lado este proceso educativo, lejos de tener un énfasis instructivo con objetivo final de competir en la consecución de logros y metas, concibe el rol docente como un mediador socio-cultural entre el currículum y las propias ideaciones y conceptos que previamente poseen cada uno de los estudiantes involucrados en dicho proceso. La visión educativa implícita en este modelo se refiere más bien a una dimensión experiencial del aprendizaje, con énfasis en sus atributos como proceso constructivo y crítico-propositivo<sup>105</sup>. En ambos modelos se visualizan dos ámbitos en que se manifiestan la operativización de las características identificadas en ellos: así, se distingue el procesamiento de información por el docente y la toma de decisiones para la organización de la enseñanza.

---

<sup>104</sup> Al respecto, Giroux señala una vinculación directa entre un quehacer reproductivo, el cual se articula en base a elementos paradigmáticos específicos; lejos de ser contemplativa, la epistemología educativa reconoce plenamente uno de sus referentes en ciertos planteamientos que deliberadamente aspiran a una profesión docente como dominio técnico-operativo de determinadas acciones-procedimientos educativos consensuados por su idoneidad en la producción de resultados mensurables: "... fuertemente influenciada por la psicología conductista y cognitiva predominante, la teoría educativa ha sido construida en torno a un discurso y un conjunto de prácticas que acentúan aspectos inmediatos, mensurables y metodológicos del aprendizaje...se nota la ausencia de cuestiones relativas a la naturaleza del poder, de la ideología y de la cultura y acerca de cómo estas constituyen nociones específicas de lo social y originan formas particulares de experiencia estudiantil...". Ver Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1990), pág. 214.

<sup>105</sup> Ver Marcelo García, Carlos (1987), pág. 17.

Desde la perspectiva abordada en esta investigación, la conceptualización de los modelos de pensamiento docente también resultan una propuesta de análisis de gran interés, por cuanto, como se ha señalado, permite visualizar el vínculo que se establece entre las rutinas de participación profesional y la organización de la enseñanza como un repertorio de rutinas de las cuales dispone el docente en relación a la particularidad de cada escenario de aprendizaje. La consistencia, complejidad y profundidad de la reflexión en torno a la toma de decisiones sobre organización de la enseñanza es una temática que precisamente contribuye a visualizar la dialéctica entre la reflexión docente como elemento constitutivo e identitario de la participación profesional y la praxis profesional, en tanto un conjunto de acciones operativizadas en torno a un contexto-propósito educativo. De allí que es un elemento que debe ser incorporado al análisis, en la perspectiva de la investigación sobre los discursos respecto de las experiencias de participación profesional docentes en contextos institucionales, visualizando cuales elementos presentes dentro de esta reflexión develan formatos de participación reproductivos (es decir, asociados a un ejercicio profesional docente instrumentalizado o funcional) y desde cuales se puede configurar una práctica de participación situada en la alteridad de los formatos docentes usuales, orientados hacia un empoderamiento profesional.

### Capítulo III: Diseño Metodológico

Respecto de la metodología cualitativa (desarrollada desde un enfoque comprensivo-interpretativo, para una acepción conceptual que ilustre complejidad y versatilidad en dicha relación) se aprecia una tendencia histórica a relevarlo como modelo propicio para el desarrollo de investigación en las Ciencias Sociales, especialmente en el ámbito educativo. Esta idoneidad de la metodología cualitativa desarrollada desde un enfoque comprensivo interpretativo, como herramienta cognoscitiva asertiva y pertinente respecto de fenómenos de estudio situados en el campo social como las practicas educativas<sup>106</sup>, y particularmente en esta investigación, la experiencia de participación de los docentes, tiene que ver esencialmente con las posibilidades que ofrece para profundizar en aspectos relevantes de la interacción desarrollada desde su cultura profesional, y que por cierto trascienden, por su contundencia y complejidad, las técnicas de la investigación cuantitativa<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> El análisis las prácticas educativas desafía las perspectivas de cualquier enfoque metodológico, por cuanto los interpela en la construcción de un conocimiento que no solo se desafíe a medir con exactitud las tendencias y procesos que las articulan con un propósito predictivo, sino más bien conocer y profundizar en la densidad semántica que contienen las formas de interacción e intercambio por la cual fluyen dichas prácticas, especialmente los discursos, evidencias de un proceso complejo que probablemente desde una metodología distinta carecerían de relevancia e interés para el investigador; de allí que es fundamental visualizar que "...las prácticas de investigación en Ciencias Sociales son también, instrumentos de producción de la información, de los datos, hechos, opiniones, actitudes, etc.; y no son meros recogedores de los mismos..."; ver Procesos e Instancias de Reducción/Formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social, de Fernando Conde, en Delgado, M y Gutiérrez, J; , pág. 97.

<sup>107</sup> Se enuncia aquí un planteamiento orientado a definir, por una parte, nuevas y estratégicas posibilidades en la investigación educativa como *territorio cognitivo* desde el cual situar un proyecto de alteridad social, y por otra, a visualizar con mayor claridad cómo estructurar sentidos recurrentes con dicho proyecto en el desarrollo del rol docente. En este sentido, la metodología cualitativa y el enfoque comprensivo-interpretativo genera formas de conocimiento que objetivan continuamente las posibilidades presentes en este proceso de transformación: "...por una parte, la prácticas cualitativas lo son porque constituyen una forma mas o menos simulada y controlada, o ensayo tentativo de reproducir, o al menos evocar, las formas de intercambio simbólico de la praxis social real...responde así a la lógica del sentido concreto... por otra parte, las prácticas cualitativas entrañan un proyecto estratégico de libre comprensión totalizadora de los procesos sociales para la

En relación a las características del diseño metodológico de esta investigación, esta corresponde a un tipo de estudio cualitativo de carácter descriptivo, por cuanto desarrolla el análisis de los discursos sobre experiencias de participación que manifiestan los docentes en una dimensión temporal y espacial específica (es decir, desde la emergencia de su propio discurso sobre las prácticas de participación en una situación determinada) y donde el rol del investigador no es el de manipular la reconstrucción discursiva de dicha experiencia, sino más bien el de facilitar mediante la operativización metodológica la afluencia y visualización de los sentidos presentes en ella: "...en el diseño cualitativo todo se encuentra sobredeterminado por el objetivo final, son los objetivos los que marcan el proceso de investigación cualitativa, dado que ceñirse a hipótesis previas no haría sino constreñir el propio análisis...el mundo simbólico capturado mediante discursos no se circunscribe en modo alguno a premisas previamente formalizadas para su ulterior verificación...por el contrario se pretende la determinación dialéctica del sentido..."<sup>108</sup>

En relación a lo anterior, la dimensión en que se realiza la *observación del fenómeno* (es decir el análisis del contenido del discurso) adolece de cualquier predeterminación externa a su naturaleza, dado que precisamente por convicción epistemológica, el fenómeno de la participación en los docentes es analizado desde los planteamientos manifestados como discurso sobre dicha experiencia, es decir, desde la reconstrucción de la práctica participativa desarrollada por los docentes en un momento específico. Por esto, se formula desde una perspectiva metodológica como estudio descriptivo, al desarrollar una caracterización en profundidad sobre los discursos desde los cuales algunos docentes de escuelas públicas municipales de la Región Metropolitana perciben las prácticas institucionales de participación profesional. Esta descripción se conceptualiza a

---

intervención institucional reafirmadora, modificativa o transformadora de los mismos...". De allí que la selección de este diseño de investigación tiene que ver con su pertinencia respecto de la temática abordada y los sujetos que la protagonizan; ver La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social, de Alfonso Ortí, en Delgado, M y Gutiérrez, J, pág. 91.

<sup>108</sup> Ver Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas, de Andrés Dávila, en Delgado, M y Gutiérrez, J, pág. 77.

partir del planteamiento de semiólogos como Barthes y Derrida, como práctica investigativa que busca generar una comprensión integrada respecto de la complejidad que sitúan los contextos institucionales, en la expectativa de proyectar su contenido como una interpretación crítica de la recurrencia de los diversos componentes estructurales que configuran el sentido de dichos discursos. En relación a esto Barthes plantea en relación a la práctica descriptiva en la investigación social que “...para realizar un análisis estructural, hay, pues, que distinguir primero varias instancias de descripción y colocar estas instancias en una perspectiva jerárquica (integradora)...”, donde lo primordial (es decir, el criterio que determina el *pulso* de la investigación) es el develar el sentido que los actores establecen respecto de sus discursos: “...al dar cuenta inmediatamente de lo que es esencial en todo sistema de sentido, a saber, su organización, permite a la vez enunciar cómo un relato no es una simple suma de proposiciones y clasificar la masa enorme de elementos que entran en la composición de un relato...”<sup>109</sup>. Por otra parte las características de la interpretación del contenido del discurso para formular su descripción, se visualiza como una práctica deconstructiva al modo planteado por Jacques Derrida<sup>110</sup>, que implica el tensionar internamente los tópicos presentes en estos, objetivando y profundizando aquellos elementos que

---

<sup>109</sup> Ver Roland Barthes (1977), pág. 10. A su vez, esa descripción debe articular niveles de profundidad que permitan progresivamente develar los sentidos arraigados en las estructuras de los discursos docentes: “...recordemos que estos niveles están ligados entre sí según una integración progresiva: una función sólo tiene sentido si se ubica en la acción general de un actuante; y esta acción misma recibe su sentido último del hecho de que es narrada, confiada a un discurso que es su propio código...” , Ver Barthes , Roland (1977), pág. 11.

<sup>110</sup> Efectivamente, la propuesta interpretativa del texto de Derrida inspira la redefinición de las fronteras semánticas de la narración presentada como texto, contemplando en dicho interés interpretativo la posibilidad de subvertir su lógica formal, en la cual visualiza una superficie que debe ser traspasada para recuperar e incorporar nuevos sentidos, por lo general ocultos o contrahechos por estas estructura formales de significado; esta conceptualización de la interpretación como practica deconstructiva se visualiza idónea respecto del tema de investigación por cuanto propicia que el ejercicio develatorio desarrollado en torno a los discursos se desarrollo en condiciones de flexibilidad y profundidad que son precisamente requeridas dada la naturaleza oblicua, a veces ambigua o reticente que se expresajza en el contenido de los discursos docentes sobre sus experiencias de participación: “...Un lector tradicional cree que el lenguaje es capaz de expresar ideas sin cambiarlas, que en la jerarquía del lenguaje escribir es secundario a hablar, y que el autor de un texto es la fuente de su sentido. El estilo deconstructivista de lectura de Derrida subvierte estas presunciones y desafía la idea de que un texto tiene un significado incambiable y unificado...” . Ver Jacques Derrida, en [www.antroposmoderno.com](http://www.antroposmoderno.com).

precisamente se nos aparecen contradictorios o emergentes en relación al sentido común que tiende a primar en las prácticas de descripción convencionales, trasponiendo este territorio de la apariencia o superficialidad inherente a todos los discursos y trampa epistemológica propicia para el investigador<sup>111</sup>, hacia una interpretación crítica que revele lo esencial de su articulación estructural: "...cuando se habla de deconstruir un texto, por ejemplo, nos referimos a interrogar los supuestos que lo conforman para dar una nueva perspectiva. Lo que propone Derrida en sus libros es una lectura minuciosa a textos literarios o filosóficos para llevarlos al extremo de darles una significación diferente de lo que parecían estar diciéndonos..."<sup>112</sup>.

De este modo, la descripción que se realiza de los discursos docentes sobre sus experiencias institucionales de participación profesional, expone para el análisis diversos elementos que, desde la visión del docente, expresan la naturaleza de estas instancias, espacios y procesos de participación que los vinculan, ya sea desde el ejercicio de la docencia, con otros actores de la comunidad escolar, en torno al desarrollo de la misma y de la institución, etc. La relevancia de esta descripción es que subjetiva fenómenos reconocibles genéricamente en el contexto de la observación (percepción) realizada por los docentes, y que se expresan como mediaciones que individualmente configuran el sentido de las prácticas de participación. Desde allí que, a su formulación como discursos que hace emerger el investigador desde el planteamiento del problema de investigación, corresponde a su continuidad como proceso investigativo un progresivo enriquecimiento teórico, en tanto síntesis de la interpretación del fenómeno, que intensiona el tratamiento dialéctico en su tensionamiento semántico: en este sentido la acción del investigador se hace relevante para lograr progresivamente la interpretación de

---

<sup>111</sup> De allí que el posicionamiento del investigador en este escenario de toma de decisiones sobre el tratamiento de la información recopilada resulta fundamental cuando se evalúa aspectos como la validez, fiabilidad o representatividad, tanto de los datos como de las observaciones que sobre estos se realizan: "...en la información utilizada en la investigación cualitativa hay muchas veces una tendencia hacia una perspectiva anecdótica...conversaciones breves, extractos de entrevistas no estructuradas o ejemplos de una actividad particular sin ser usados para proveer evidencia a un planteamiento particular...la representatividad de estos fragmentos es raramente analizada..."; ver Mella, Orlando (1998), pág. 14

<sup>112</sup> Ver Reyes García, Everardo (2005).

aquellos fenómenos que se inicialmente se presentan o exponen a nivel de la cotidianidad o sentido común por parte de los docentes investigados. Precisamente su desarrollo ascendente como proceso de investigación (se refiere al uso de la técnica de análisis de teorización por anclaje) logra enfatizar y al mismo tiempo hacer recíprocas (en la perspectiva de elaboración de un modelo de comprensión-interpretación) las estrategias metodológicas desde las cuales se aborda el fenómeno de las experiencias de participación: la profundización analítica lograda en los discursos se realiza desde una interpretación realizada como enriquecimiento teórico-conceptual, a partir de un modelo de descripción situado en lo estructural como experiencia genérica propia del rol profesional docente, y a su vez deconstructivo en las proyecciones de las subjetividades que emerge .

La técnica de recolección de información de datos corresponde a una entrevista semiestructurada, por cuanto al ser esta una investigación de carácter descriptivo, se debe cautelar la fluidez y riqueza en la recolección de datos por parte de los sujetos informantes, de allí que esta técnica resulta pertinente, dado que este tipo de entrevistas propicia captar en profundidad los elementos que articulan las representaciones discursivas con que los docentes perciben los contextos institucionales de participación. Dado que el propósito de esta técnica es reconocer con la mayor profundidad posible el carácter de esas percepciones, se debe tomar en cuenta que la naturaleza misma de la información registrada no corresponde a un discurso previamente estructurado, sino que más bien surge desde un proceso de continua construcción de la propia subjetividad en relación a diversos planos semánticos que son reconocidos en el transcurso de la entrevista (como la relación con otros docentes, con la institucionalidad, con los equipos directivos, con los estudiantes, etc., en todo caso siempre apelando a que esta subjetividad tiene permanente referencia de su contenido en una otredad -experiencia participativa arraigada en la cultura profesional- que le es externa y que permanentemente la sitúa): "...la subjetividad directa del producto informativo generado por la entrevista es su principal característica y a la vez su propia limitación...el yo de la comunicación en la entrevista no es, pues, simplemente un yo lingüístico de la función expresiva, sino un yo especular o directamente social que aparece como un proceso en el que el individuo se experimenta a si mismo como tal, no directamente, sino indirectamente, en función del otro generalizado...desde el punto

de vista generalizado del grupo social al que pertenece...la técnica de la entrevista se presenta útil, por lo tanto, para obtener información de carácter pragmático, es decir , de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales..."<sup>113</sup>.

A su vez se debe tomar en cuenta que en la dinámica del relación establecida entre entrevistado y entrevistador siempre esta presente el riesgo de tensionar con despropósito la emergencia del discurso docente en relación a estos fenómenos referidos, presentes pero no explícitos, que pueden condicionar la autenticidad del relato y a su vez influir en el desarrollo de la investigación en la precisión que hace de su objeto de estudio: los relatos presentados conllevan dimensiones emocionales, psicológicas, etc., que son sin duda el resultado de la vivencia cotidiana de las relaciones de poder al interior de las escuelas en tanto instituciones escolares. Sin embargo, estas otras vías de aproximación a la comprensión de la experiencia participativa de los docentes (quizás más radicalmente testimoniales que el propósito de esta investigación) están supeditadas a un planteamiento central: lo que plantean los docentes sobre sus experiencias de participación institucional; de allí la relevancia de que este diseño permita orientarse en forma versátil y flexible, facilitando la fluidez en la emergencia del contenido de estos discursos. En este sentido, es atinente establecer un vínculo entre el entrevistado y el entrevistador que siendo consistente metodológicamente, confronte críticamente la posibilidad de un oportunismo investigativo que muchas veces ronda a las investigaciones en educación, que se articulan desde la institución de relaciones de poder que terminan por disociar la perspectiva epistemológica resultante de la implementación del proceso investigativo, respecto de sus objetivos iniciales. Debe pensarse entonces en un tipo de vínculo que horizontalice dicha relación, con el propósito de contribuir al empoderamiento profesional de los docentes: "...es el encuestador (entrevistador) quien inicia el juego y establece sus reglas...esta asimetría se ve reforzada por una asimetría social, si el encuestador ocupa un posición superior al encuestado en la jerarquía de las diferentes especies de capital, en especial del cultural...el mercado de bienes lingüísticos y simbólicos

---

<sup>113</sup> Alonso, Luis Enrique, en Delgado y Gutiérrez (1999), pág. 226.

que se instituye en oportunidad de la entrevista varia en su estructura según la relación objetiva entre el encuestador y el encuestado...”<sup>114</sup>.

Para el caso de esta investigación, el área de estudio corresponde a la Región Metropolitana, la cual considero establecimientos municipales de diferentes comunas, (Las Condes, La Florida, La Pintana y San Ramón)<sup>115</sup>, donde para cada establecimiento los docentes fueron seleccionados exclusivamente por el potencial semántico de sus discursos en relación a los objetivos inicialmente planteados, siendo tributarias estas características de la articulación de un perfil genérico, asociado a características propias del rol docente como certificación de título, ejercicio activo en aula, interés por experiencias de participación, etc.. En cuanto a los significados configurados a partir de las declaraciones realizadas como discurso sobre su propia experiencia participativa, se evidencia en el ejercicio de análisis realizado la posibilidad de diferenciar y profundizar en torno a las subjetividades desde las cuales cada uno conceptualiza y ejerce la participación, posibilitando condiciones para una análisis consistente que busca dar cuenta de la complejidad sistémica en que se sitúa el actuar de estos individuos, en tanto ejercicios de participación que no identifican su carácter representativo en torno a la posibilidad de ser homologados en forma automática en otros contextos (como una tendencia) sino mas bien en la riqueza semántica que emerge desde cada discurso particular,

---

<sup>114</sup> Ver Bourdieu, Pierre (1999), págs. 529-532. Es de importancia primordial considerar todos los efectos nocivos que resultan de la naturalización de una práctica investigativa realizada desde una perspectiva de hegemonía academicista que, con un discurso que apela a la profesionalización de la investigación como tarea de expertos, termina paradójicamente por enajenar a los sujetos investigados de sus propios discursos, y en el caso particular de los docentes, por contribuir a su desprofesionalización, como lo sugiere Giroux. Al respecto Bourdieu plantea que “...no se trata únicamente de recoger el discurso natural o menos afectado posible por el efecto de la asimetría cultural; también hay que construirlo científicamente, de manera tal que transmita los elementos necesario para su propia explicación...intentar situarse mentalmente en el lugar que el encuestado ocupa en el espacio social para necesitarlo interrogándolo a partir de ese punto, y ponerse, en cierta forma, de su lado (entrevistado), no es efectuar la proyección de si mismo en el otro...es darse una comprensión genérica y genética de lo que el es, fundada en el dominio (teórico o practico) de las condiciones sociales que lo producen...”. Ver Bourdieu, Pierre, Ídem.

<sup>115</sup> Los colegios corresponden a Domingo Faustino Sarmiento (San Ramón), Indira Gandhi (La Florida), Colegio Neruda (La Pintana) y Santa María de Las Condes (Las Condes). A su vez las entrevistas fueron realizadas entre julio del 2011 y diciembre del 2012.

desde los cuales es posible reconocer coordenadas o sentidos comunes, que sin embargo no concluyen en ser cautivados en único modelo de ejercicio participativo.

En relación a la muestra que componen los sujetos de la investigación, esta se define como no probabilística y estructural, por cuanto, de acuerdo a las características y objetivos de la investigación señalados anteriormente, se contempló una aplicación prospectiva de la entrevista a una muestra de 11 profesores de las mencionadas comunas de la Región Metropolitana, de los cuales se relevan 3 de ellos (Colegios Indira Gandhi y Santa María de Las Condes) en virtud de la riqueza semántica manifestada en el contenido que estructuran sus discursos durante la realización de la entrevista: de esta forma, del total de individuos considerados para el estudio, el análisis en la práctica investigativa se enfatiza sobre un grupo cuya selección, como ya se ha señalado, no se condiciona previamente en términos de probabilidad; por otra parte la referencia a su atributo estructural, tiene que ver con que aquellos discursos docentes en torno a los cuales se profundiza su interpretación expresan características de condiciones estructurales comunes, favoreciendo el desarrollo de un análisis que busca reconstruir una subjetividad entendida como recurrente al contexto estructural: son docentes que manifiestan un interés primordial por el desarrollo de prácticas participativas, que se encuentran en similar condición respecto de su situación en la organización laboral en las respectivas instituciones de pertenencia (funciones, antigüedad), y por último con la disposición a profundizar en la formulación de discursos respecto de su experiencia de participación profesional; en este sentido también se busca contextualizar en su selección las subjetividades manifiestas y expresadas en el desarrollo de prácticas participativas respecto de aquellas características que son compartidas como estamento o grupo, favoreciendo la consistencia y coherencia interpretativa sobre las lógicas de los discursos sobre participación profesional abordados, por cuanto es precisamente la condición dual de homogeneidad y heterogeneidad simultánea que articula esta muestra lo que propicia una interpretación crítica respecto del sentido de recurrencia en que se plantean los vínculos entre docentes e instituciones escolares<sup>116</sup>, por cuanto estos

---

<sup>116</sup> “...se entiende como muestra estructural aquella que intenta representar una red de relaciones de modo que cada participante puede entenderse como una posición, una estructura...la muestra así

vínculos, como lo plantea Bourdieu, son también momentos constitutivos de las relaciones de poder que se expresan a su vez en dichos ejercicios participativos<sup>117</sup>.

Por otra parte, para el procesamiento de la información se utiliza la técnica de análisis de teorización por anclaje de acuerdo a las etapas de la metodología: codificación-categorización-relación-teorización. Esta técnica está orientada a "...generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos..."<sup>118</sup>. De esta forma, se cautela la consistencia del diseño metodológico como soporte de los propósitos de investigación y su pertinencia con el problema y objetivos formulados, además de intentar dar cuenta en forma asertiva de aquellos elementos referenciales que ya han sido señalados y que son específicos a esta investigación, como son las expectativas respecto de una práctica descriptiva en investigación social, las particularidades en el uso de una técnica de recolección de información que busca tensionar en el análisis su funcionalidad metodológica, y la contribución al desarrollo de un modelo investigativo en ciencias sociales que reconstruya sus horizontes como proceso crítico. Así, la teorización que se proyecta en torno a las subjetividades que emergen de los discursos docentes, sobrepasan los límites de un ejercicio teórico convencional (es decir, reproductivo por ser acrítico en relación a estas y otras temáticas que ponen de manifiesto el problema de las relaciones del poder en el diseño y ejecución de un proceso investigativo) sobre los fenómenos sociales que aborda, en la lógica de esta investigación "...teorizar no es únicamente,

---

tiene la misma forma que su colectivo representado...en el caso de la muestra cualitativa, cada participante es distinto a otros, y representa una persona diferenciada, componente de la perspectiva común que el grupo reúne..."; Ver Canales Cerón, Manuel (2006), pág. 282.

<sup>117</sup> Ver Bourdieu (1999).

<sup>118</sup>. Ver Mucchielli, Alex (2001), pág. 69. También el autor profundiza respecto de esta técnica de análisis, señalando que "...un análisis cualitativo de teorización implica en total seis operaciones o etapas, que van desde la codificación inicial del corpus a la verificación multiestratégica, pasando por un trabajo en profundidad en torno al instrumento principal del análisis, que es la categoría...el método se basa a la vez en la técnica del trabajo cualitativo sobre un corpus y en el algoritmo de construcción de un edificio conceptual, reposa en un examen sistemático previo de datos, al que vuelve constantemente a lo largo del análisis, al mismo tiempo que levanta un nivel cada vez mayor las categorías más significativas del fenómeno que se estudia..."; <sup>118</sup>. Ver Mucchielli, Alex; Ídem.

estrictamente hablando, producir una teoría; es llevar lo fenómenos a una comprensión nueva, insertar acontecimientos en contextos explicativos, vincular en un esquema englobante a los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en una situación educativa, organizativa, social, etc....”<sup>119</sup>.

Por último, se deben abordar los criterios de credibilidad que sustentan esta investigación, asunto no menor, considerando que esta es un problemática contingente para el desarrollo de investigación social desde una metodología cualitativa, en referencia a las dificultades que se pueden dar para una adecuada comprensión de sus resultados, en términos de problemáticas como la objetividad, transferencia, replica, entre otras: “...el reciente entusiasmo por los métodos cualitativos en la investigación educativa, se deriva más de su flexibilidad que de cualquier otra cualidad intrínseca, ya que a diferencia de la mayoría de los métodos cuantitativos, pueden adaptarse y modificarse a medida que avanza el proyecto...no obstante esta investigación tiene planteados todavía una serie de interrogantes , entre ellos el de la fiabilidad y validez...estos problemas pueden estar ligados, en parte, a nuestra mentalidad positivista, de la que es difícil desprenderse...”<sup>120</sup>. En este sentido, la flexibilidad de la investigación cualitativa como su atributo principal, es también la condición que potencia una correcta significación de los criterios de credibilidad (fiabilidad y validez) que son propios de todo proceso investigativo, pero que en el caso de los métodos cualitativos, clarifica aquellas especificaciones y particularidades que les son únicas: en este sentido, la fiabilidad y la validez no tienen que ver con generalizar a un grupo mayor de individuos aquellas tipologías o categorías establecidas en función del análisis de una muestra acotada; donde se juega la posibilidad de encarnar un atributo que resignifica la idea convencional de representatividad es en la coherencia y cohesión que pueden darse en los discursos que analiza, y que precisamente a través de su enriquecimiento y extrapolación conceptual por el investigador, propicia que los discursos docentes emerjan como un contenido no naturalizado, donde se aprecia que esta subjetividad diferenciadora que es característica de cada uno, también esta profundamente arraigada y condicionada en las condiciones estructurales que presentan las instituciones educativas.

---

<sup>119</sup> Ver Mucchielli, Alex (2001), pág. 70.

<sup>120</sup> Pérez Serrano, Gloria (1998), pág. 76.

Es relevante plantear en este sentido, la articulación que se da entre fiabilidad y validez para la constitución del atributo de credibilidad en una investigación cualitativa, por cuanto "...la fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, en la medida que se interpreta de forma correcta...", por lo cual se debe tener especial cuidado en no confundir su sentido y propósito en el desarrollo de esta, puesto que "... no son recíprocas, es fácil lograr una fiabilidad perfecta sin validez, mientras que la validez implica siempre fiabilidad..."<sup>121</sup>.

La fiabilidad de este estudio es de carácter sincrónico, dado que el desarrollo de la entrevistas transcurre en relación a un contexto temporal que es compartido por las instituciones escolares en las que se ejercen las prácticas participativas planteadas por los docentes en sus discursos, orientando así el proceso de análisis: "...implica la semejanza de las observaciones dentro de un mismo periodo de tiempo...raramente implica observaciones idénticas, sino el hecho de que sean consistentes respecto a rasgos relevantes...la investigación cualitativa, para lograr altos índices de fiabilidad, exige la elaboración de registros descriptivos, que sin caer en la estandarización, ayudan a regular los procesos..."<sup>122</sup>. En este caso, la fiabilidad sincrónica se complementa mediante la elaboración de registros de observación descriptiva y semiestructurada<sup>123</sup> (notas de campo) sobre eventos de participación profesional institucionales en los establecimientos a los cuales pertenecen aquellos docentes que formaron parte de la muestra definitiva del estudio, realizados también en cercanía temporal con el evento de registro de la

---

<sup>121</sup> Pérez Serrano, Gloria (1998), págs. 77-78.

<sup>122</sup> Pérez Serrano, Gloria (1998), págs. 78-79

<sup>123</sup> En relación a como este tipo de observación favorece el desarrollo de los objetivos de la investigación, tiene que ver con que posibilita con mayor claridad el reconocimiento de elementos propios del contexto que reafirman o bien se proyectan como horizonte hacia donde los discursos pueden reorientarse respecto de su semántica preliminar o superficial, posibilidad que se fortalece al contar con un marco metodológico suficientemente flexible al tensionamiento teórico-conceptual que interpreta y categoriza el contenido de los discursos, y viceversa, la necesidad de contar con estrategias metodológicas que realicen y soporten las conceptualizaciones que emergen de dicho análisis teórico. Al respecto, se señala que "...la observación se refiere a hechos cuando orienta la atención sobre las características de la situación objeto de observación, sobre los comportamientos o sobre las interacciones personales..."; Ver Aragón Jiménez, Virginia, (2010), pág. 3.

entrevista semiestructurada<sup>124</sup>. Así también, la fiabilidad sincrónica del estudio se ve reflejada en la incorporación de estas notas descriptivas, generadas como una necesidad de fortalecer el sentido y consistencia en el análisis de la información aportada por las entrevistas, al dar la posibilidad de observar las prácticas participativas en escenario reales, contrastando así las prácticas y discursos con los contextos en que se configuran. Con el mismo sentido, estas notas de campo fueron comentadas con los docentes entrevistados, de modo de poder corroborar su contenido, llevando en algunos casos a relevar algunos elementos por sobre otros, de acuerdo a la perspectiva del docente-informante. En su dimensión externa, esta fiabilidad viene dada por elementos como el carácter no probabilístico de la muestra, donde los sujetos seleccionados para la profundización descriptiva no están condicionados previamente aún cuando en su conjunto pueden constituir un perfil idóneo para la problemática estudiada al compartir algunas características estructurales, también por el rol del investigador quien constantemente fundamenta el pulso y derrotero de la investigación, articulados en torno a los sentidos que se construyen desde la formulación de la problemática de investigación, la emergencia de los discursos docentes, y la profundización de su interpretación y por la técnica de recolección de datos que posibilita un abordaje flexible pero a las vez profundo de aquellos tópicos que son de interés en el presente estudio. De este modo, la definición de la fiabilidad interna tiene que ver con el bajo nivel de interferencia o manipulación en la descripción del investigador respecto de los medios de registro de la información, toda vez que la entrevista semiestructurada es complementada con las observaciones de eventos de participación institucional (consejos de profesores y trabajo de departamento) que, como ya se ha señalado, son revisadas junto a los docentes que participan del estudio. Este ejercicio contribuye también a que se vayan configurando campos semánticos compartidos en relación a las prácticas de participación ejercidas y recreadas en los discursos docentes analizados, propiciando el desarrollo de categorizaciones constituidas con el aporte

---

<sup>124</sup> Para un caso, estas notas de campo corresponden a la observación de una reunión de consejo de profesores en la que se da además un encuentro de profesores por departamento, realizada en semanas previas a la realización de las entrevistas. En el otro caso, estas notas se elaboraron a partir de la observación de una reunión realizada con posterioridad a la entrevista y convocada por el Establecimiento, dirigida a los apoderados y vecinos del sector, en relación a algunos hechos de violencia ocurridos al interior del establecimiento y protagonizado por estudiantes, que causaron conmoción en la comunidad local.

del referido tensionamiento teórico del contenido. Así se da cuenta de uno de los aspectos relevantes que se deben tomar en cuenta para articular una credibilidad consistente, es decir, que permita realizar un aporte efectivo a la comprensión del fenómeno estudiado<sup>125</sup>.

A su vez, la validez de esta investigación se establece como la "...estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica y estimación de si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana..."<sup>126</sup>, es decir la pertinencia y status crítico del modelo comprensivo-interpretativo desarrollado en relación al fenómeno investigado. Específicamente en este estudio, se implementa una validez de carácter instrumental, que tiene que ver con la aplicación de diversas técnicas de registro de información que contienen observaciones diferenciadas (entrevista semiestructurada observación descriptiva), dando cuenta de la multiplicidad de dimensiones involucradas en dicho fenómeno, con lo cual se ofrece una visión más amplia y compleja de los significados atribuidos en los discursos docentes a las experiencias de participación profesional desarrolladas en contextos institucionales.<sup>127</sup>.

Por otra parte, en relación a las técnicas de triangulación utilizadas para dar cuenta de los atributos de credibilidad de esta investigación<sup>128</sup> consideran la contrastación del contenido de las técnicas de recolección de información ya referidas, posibilitando en tensionamiento semántico y la profundización crítica respecto de los sentidos manifestados en el contenido de los discursos docentes. En este caso

---

<sup>125</sup> "...La fiabilidad hace referencia a la posibilidad de replicar los estudios...es decir, que un investigador que utilice los mismos métodos que otro llegue a los mismos resultados...la fiabilidad en la investigación cualitativa depende fundamentalmente de la estandarización de los registros, en los que se debe partir de una categorización elaborada...". En Pérez Serrano, Gloria (1998), pág. 78.

<sup>126</sup> Ver Pérez Serrano, Gloria (1998), pág. 80.

<sup>127</sup> Respecto de los potenciales presentes en este tipo de validación, la autora comenta que "...la validez instrumental existe en observaciones generadas mediante un procedimiento alternativo; con pequeño matices, se aproxima a la validez concurrente y predictiva..."; ver Pérez Serrano, Gloria (1998), pág. 81.

<sup>128</sup> El concepto de triangulación aquí utilizado "...implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema...implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos..."; ver Pérez Serrano, Gloria (1998), pág. 81.

dicha triangulación es una triangulación metodológica<sup>129</sup>, específicamente definida como *entre métodos*, por cuanto "...incluye el uso de más de un método para alcanzar el logro de un objetivo dado...si los resultados obtenidos a través de métodos diferentes son parecidos, podemos hablar de convergencia entre medidas independientes..."<sup>130</sup>. De este modo, la operativización de la técnica de triangulación referida está asociada directamente a la óptima consistencia de la estrategia descriptiva utilizada para abordar el problema de investigación, en cuanto al permanente tensionamiento de las semánticas contenidas en las categorías que surgen de los discursos docentes sobre sus experiencias institucionales de participación. La continuidad, progresión y profundización de esta práctica metodológica involucra una indispensable perspectiva de saturación<sup>131</sup> que busca alcanzar el investigador en este estudio, donde dicha perspectiva se ubica en el punto en que las evidencias recogidas y contrastadas críticamente con otras articulan una descripción en profundidad de los elementos que configuran los planteamientos de los docentes sobre las prácticas participativas desarrolladas desde su rol profesional, a partir de la cual emergen categorías que permiten caracterizar los tópicos fundamentales que estructuran estos discursos. En este punto, el investigador constata en el tratamiento de la información que dicho procedimiento de triangulación no aporta nuevas categorías a la estructura interpretativa de los discursos, sino que más bien reiteran o refuerzan las que ya han sido constatadas. Esta saturación en el análisis discurso que para el investigador constituye un imperativo en su investigación, en este caso en particular no pretende erigirse como un horizonte total o representativo de todos los discursos docentes sobre participación que están en latencia en un número mayor de sujetos. Precisamente esta saturación se posiciona en la proyección de los vínculos y confluencias expresadas en la subjetividad de los docentes respecto de sus prácticas participativas en contextos específicos, donde dichos significados particulares son comprendidos en relación a elementos que se reconocen

---

<sup>129</sup> Esta técnica de triangulación se define como aquella que "...utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio...la triangulación metodológica se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos..."; ver Pérez Serrano, Gloria (1998), pág. 83.

<sup>130</sup> Ver Pérez Serrano, Gloria (1998), pág. 84.

<sup>131</sup> La saturación "...consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación..."; ver Pérez Serrano, Gloria (1998), pág. 84.

compartidos aun cuando se manifiesten en instituciones distintas; mas allá de estas particularidades estos discursos también visibilizan un fragmento de la institución escolar en su resonancia sistémica, realizándose entonces como practicas arraigadas en un contexto que tiene esta particularidad de encarnar en lo específico atributos que son genéricos. Como se ha señalado, al presentarse estos discursos como reconstrucciones fragmentarias de la infinidad de significados que fluyen en los planteamiento de los docentes sobre participación, se propicia la formulación de nuevas temáticas de investigación sobre la participación docente, dado que observar lo que esta instituido implica la posibilidad de trazar lo desinstitucionalizante como alteridad que emerge desde la posibilidades que lo docentes visualizan, por muy enrevesadas que estas aparezcan. En este sentido, el inevitable mandato de guiar este tipo de investigaciones hacia un planteamiento de resultados estandarizantes, puede ser reconstruido en este punto y resignificado al visibilizar constantemente las tensiones del actuar individual-colectivo autónomo como un desafío estructural a lo instituido. La saturación tiene que ver finalmente con la posibilidad de evidenciar esta tensión entro lo institucionalizante-desinstitucionalizante en lo contenidos expresados en los discursos docentes.

En este caso, la contrastación de los discursos docentes con las notas de campo realizadas sobre eventos de participación institucional de carácter profesional, junto a la revisión conjunta del contenido de ambos instrumentos permite que la formulación de las categorías identificadas en los discursos y propuestas para el análisis se fundamenten desde una conceptualización crítica (es decir, construida en base a la síntesis de la diversidad de significados atribuidos en dichos instrumentos) que concreta el propósito de todo proceso cualitativo de investigación, sobre el aporte a la comprensión e interpretación de los fenómenos estudiados.

A continuación, se presenta el modelo de entrevista semiestructurada y observación semiestructurada (notas de campo) utilizadas como instrumentos de recolección de información en esta investigación:

Eje Temático: Experiencias de participación docente en contextos institucionales.

Objetivo: Conocer la percepción docente manifestada en discursos sobre experiencias de participación institucional desarrolladas en escuelas públicas de la Región Metropolitana.

#### Preguntas/Temas a desarrollar

- Referencias breves al proceso de formación inicial docente
- Referencias sobre incorporación y situación actual en el mundo laboral.
- Descripción del contexto profesional donde se desempeñan actualmente los docentes.
- Descripción de características de participación de docentes en cada unidad educativa, desde perspectiva del entrevistado.
- Ejemplificar motivaciones, interés y opiniones sobre los espacios de participación docente, a partir del relato del entrevistado.
- Identificar espacios de participación institucional.
- Desarrollar descripción, valoración y proyección de estos espacios desde perspectiva de entrevistado.
- Identificar espacios de participación autónoma
- Desarrollar descripción, valoración y proyección de estos espacios desde perspectiva de entrevistado.

#### Notas de Campo-Ejes de Observación

- Contenido temático de reuniones.
- Contenido y estilo de liderazgos directivos identificados.
- Organización del espacio y distribución del tiempo
- Actitudes de docentes durante su desarrollo: interés, desinterés, desatención, motivación, etc.
- Contenido y estilo de intervenciones docentes.

## Capítulo IV: Análisis de Datos

A continuación se desarrolla el análisis de datos correspondiente al proceso de investigación. Para efectos de claridad de la exposición, se presentan las categorías establecidas por medio del análisis de teorización por anclaje. Dichas categorías serán analizadas interpretándolas desde el contexto en que son formuladas y articuladas, de acuerdo a los significados transmitidos en el contenido de las entrevistas realizadas. Esta interpretación también permite examinar la conceptualización que se desarrolla en el establecimiento de relaciones, direccionadas en torno a los elementos teóricos expuestos en los antecedentes correspondientes. Por otra parte, en esta etapa también se da cuenta de los procedimientos que cautelan los criterios de consistencia y credibilidad contemplados para la construcción de una interpretación en el proceso investigativo, donde la estrategia metodológica de saturación del espacio simbólico que se articula para la formulación de los discursos docentes implica un ejercicio constante de contrastación y relación de las categorías construidas, teniendo como referencia principal los elementos de contenido discursivo en que se deconstruyen, identificando aquellos elementos que configuran los significados atribuidos en la interpretación de los docentes sobre los procesos de participación que realizan en espacios institucionales.

Por otra parte, se debe considerar que el establecimiento de relaciones entre categorías, desde la perspectiva del enfoque comprensivo-interpretativo, va más allá de la posibilidad de búsqueda de coincidencias lógicas que puedan encontrarse en los relatos que hacen los docentes; al ser el relato que surge de la entrevista semiestructurada de un contenido flexible que prioriza cautelar la disposición y motivación del entrevistado a comentar e informar sobre tema específico, se hace complejo articular una exposición de la vinculación entre categorías que se fundamente exclusivamente en este criterio de similitud o coincidencia del contenido de los discursos. Desde la perspectiva que plantea dicha problemática, el establecimiento de relaciones entre categorías para el caso de esta investigación, busca situar los límites del campo semántico que contienen los términos formulados en los discursos docentes a partir del desarrollo de las entrevistas. La identificación de los significados que conjuntamente atribuyen los docentes a los procesos

participativos institucionales, más que poner énfasis en establecer las contradicciones u oposiciones que pudieran darse entre estos relatos, busca proyectar precisamente aquellos elementos desde los cuales se articula una percepción (objetivada como discurso que fluye en una entrevista) que da cuenta de una serie de fenómenos y tensiones que exponen las complejidades del proceso participativo realizado por los docentes en contextos educativos institucionales. Por esta razón, mientras algunas de las relaciones entre categorías que se establecen tienen el atributo de complemento o refuerzo en virtud de las codificaciones que las articulan, otras se vinculan en la medida que en su asociación describen parcialmente la complejidad de una serie de situaciones que se describen en el discurso y se codifican en la interpretación. Como ya se ha señalado, para el logro óptimo de los objetivos de la investigación, adquiere especial énfasis en esta etapa la proximidad y disposición de técnicas de triangulación que permitan evidenciar la consistencia de las elaboraciones conceptuales propuestas.

Finalmente las categorías propuestas y relaciones establecidas entre ellas se presentan en un modelo gráfico, cuyo objetivo es exponer la dinámica que caracteriza los procesos docentes de participación institucional desde los significados que contienen los discursos que han formulado. Es importante plantear que este modelo no busca constituirse como una definición absoluta que contenga todas la alternativa posibles de identificar en los procesos de participación docente que puedan analizarse; en si mismo la naturaleza de estos procesos participativos esta indeterminada en su proyección producto de su cualidad primordial como actividad creativa, por tanto desafío cognoscitivo fútil y a la vez estéril, en cuanto a reducir dicha interpretación del discurso exclusivamente a una prescripción teórica. Como se ha fundamentado en la etapa de justificación de la investigación, el desafío de la interpretación que esta investigación propuesta tienen que ver más bien con dar cuenta de la complejidad de los fenómenos de participación profesional, situados críticamente en la tensión entre la parcialidad consciente de la interpretación propuesta y la inagotable complejidad de las experiencias docentes en relación a esta temática.

### **Eje Temático 1- Características del proceso de formación inicial docente**

Categoría- Valoración de pedagogía como profesión elegida: Esta categoría se articula a partir del reconocimiento común en los discursos docentes sobre la valoración en la decisión de elección de la docencia como alternativa de formación profesional. Este aprecio por la posibilidad de ejercicio de la voluntariedad en una decisión radicada en el ámbito de lo individual pero a su vez requerida y apelada implícita o explícitamente desde las expectativas sus círculos sociales cercanos, se revela en articulaciones presentes en el discurso, que reconocen en la docencia “...una carrera elegida...elegida desde el principio por un asunto de amor al deporte...estuve toda la vida conectada con profesores”, donde se pueden complementar y desarrollar intereses formativos diferentes e incluso divergentes pero que la elección de la carrera docente posibilita contextualizar y sintetizar en una forma particular de identidad profesional: “...siento que yo puedo aportar mucho a la pedagogía en este caso de Artes Musicales... por mi experiencia como músico...creo que fue una buena decisión...” o bien “...mira estoy seguro que nací en un colegio... si seguro, ya que siempre he tenido esa capacidad de enseñar...”<sup>132</sup>. Este atributo que se visibiliza en la etapa de la formación inicial, posteriormente se proyecta como un antecedente de una característica que acentúa los rasgos de su profesionalidad, configurada como el desempeño de “...un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional...”<sup>133</sup>. Esta categoría permite también identificar algunos elementos que dentro de la valoración de la condición profesional, constituyen atributos que inciden en la evaluación que se manifiesta en la elección de formación realizada. Aquí aparece la identificación de escenarios de desempeño que resultan atractivos al desarrollo profesional y que se pueden articular desde la práctica educativa, específicamente en instancias donde se articulan procesos de participación social de carácter local que sitúan al docente junto a otros agentes comunitarios u organizativos en la realización de iniciativas de interés común. Aquí aparecen valoraciones de la docencia como una profesión ligada a desempeños en escenarios de asociatividad y participación con otros pares (donde la práctica

---

<sup>132</sup> Ver en Anexo Entrevista a Alejandra y Sergio (Colegio Santa María de las Condes) y Cristian (Colegio Domingo Faustino Sarmiento).

<sup>133</sup> Marcelo Carlos, El pensamiento del profesor, editorial CEAC, 1987, pág. 16.

docente confluye espontáneamente a experiencias de este tipo) como también en cuanto a la interpelación hacia profesorado desde la sociedad civil, que es percibido (especialmente en contextos de incremento de interés ciudadano por la participación política y la movilización social) como un agente convocado a involucrarse: "...trabajé en una burbuja de la UC en tiempos de Dictadura...nosotros éramos más de participación interna mas no tanto de acción social o participación externa... esa parte viene como compromiso social viene de la familia..."<sup>134</sup>. Este análisis pone en además evidencia la vinculación que se da entre los escenarios de participación en la etapa de formación inicial con las expectativas e intereses de participación en los desempeños actuales. Esta categoría a su vez articula dos subcategorías en la descripción que se hace de los procesos de formación profesional: Valoración simultaneidad formación profesional e inserción laboral y Desempeño laboral como complemento en desarrollo profesional.

- Subcategoría- Valoración simultaneidad formación profesional e inserción laboral: en esta subcategoría se releva la evaluación positiva sobre la experiencia de formación inicial, que en algunos casos anticipa la experiencia laboral sin completar la formación inicial o bien realizando ambas actividades en forma simultánea. Se transmite la autoimagen de una formación consolidada por cuanto a mediado la formación teórica y la experiencia práctica, ambas dimensiones condicionadas por la responsabilidad laboral, tensionando la idoneidad del proceso de formación inicial convencional, puesto que desafía y seguramente transgrede la garantía de responsabilidad limitada que detenta el practicante, en tanto

---

<sup>134</sup> En esta apreciación manifestada por los docentes sobre la posibilidad de desarrollar acciones de participación social desde el ejercicio profesional, hace explícito en su discurso la relación sociedad-escuela como ámbito de análisis que propicia en los docentes la reflexión sobre el tipo de formación escolar demandado desde la sociedad y el rol que sitúa a los docentes como agentes fundamentales del este quehacer educativo, ya sea que estén invisibilizados y ese rol se tienda a instrumentalizar, o bien logren desarrollar experiencias de empoderamiento que perfila su apropiación y resignificación profesional: "...hacer clases es un trabajo muy humanista...muy social...y eso ha complementado una parte de mí que no tenía tan desarrollada, tenía una visión de músico solamente pero ahora mi visión desde que estoy haciendo clases cambio totalmente....o sea lo que significa la escuela dentro de la sociedad...formar personas...traspasar conocimientos...los valores, ideas...todo eso es fundamental..." Ver Anexo Entrevista Alejandra y Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

aproximación progresiva y guiada, a la inserción laboral: "...me forme en la U. de Las Américas en pregrado, y salí normalmente en los 5 años que dura mi carrera... partí trabajando en el segundo año de la universidad, en colegio Manquehue, en el colegio Larraín, en el Sirio y trabajando en el estadio Manquehue también...en Araucana...y al egresar comencé trabajando en la Corporación de la Florida..."<sup>135</sup>. Esta valoración positiva sobre la simultaneidad en que transcurren la formación inicial y la inserción laboral se vincula a su vez con el aprecio por una experiencia profesional que se ha articulado en torno al tránsito por una diversidad de contextos escolares, (también se aborda su análisis en el eje temático que describe la incorporación al mundo laboral) por cuanto estos configuran las fuentes desde las cuales se va desarrollando un repertorio de estrategias profesionales que pone el acento de su consistencia y pertenencia en la diversidad y flexibilidad que puede alcanzar, fortaleciendo así los fundamentos pedagógicos y enriqueciendo el proceso reflexivo desde los cuales los docentes desarrollan su quehacer.

- Subcategoría- Desempeño laboral como complemento en desarrollo profesional: en esta subcategoría se visualizan las posibilidades que se atribuyen en el discurso docente a que los escenarios de participación en que se involucren desde el quehacer laboral, resulten aporte para sus procesos de desarrollo profesional. Una alta expectativa, en este sentido, sitúa al docente con una disposición de interés real a incorporarse a experiencias de participación, por cuanto ve allí posibilidades de contextualizar el saber pedagógico en torno a una realidad concreta: "...enseñando se aprende y también como persona... es fundamental yo creo...interactuar con los jóvenes, los niños..."<sup>136</sup> Por otra parte, al poner de manifiesto la relación escuela –sociedad desde una contingencia particular de efervescencia de participación en los estudiantes, desliza un anticipo de autocrítica más profunda sobre la expresión pasiva que asume en general el profesorado en contextos de movilización social, que particularmente en los

---

<sup>135</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

<sup>136</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

últimos años acentúa la complejidad de comprensión subjetiva y polémica de este rasgo<sup>137</sup>, dado que dicha movilización se ha articulado principalmente en torno a la demanda por reformas al sistema educativo.

## **Eje Temático 2- Características de incorporación y situación actual en el mundo laboral.**

Categoría-Valoración diversidad de experiencias laborales: Esta categoría aborda la asociación que establecen los docentes entre la experiencia profesional y los contextos laborales de desempeño, identificando en el conocimiento individual que tienen sobre diferentes contextos laborales modelos de experiencia que configuran diversos repertorios de prácticas cuya efectividad (expresado como óptimo desempeño que favorece la autoimagen docente) es constantemente verificada en el trabajo de aula: "...yo venía de un colegio particular subvencionado los alumnos eran distintos ... y estuve a punto de renunciar...la nueva directora que asumía acá me dijo *-conozco tu trabajo ...danos otra oportunidad-* y yo te digo que la pensé y aquí estoy....me he movido en colegios religiosos, laicos, particulares subvencionados y municipales..."<sup>138</sup>. Esta percepción positiva respecto de un docente con dominio de un avezado repertorio de habilidades en virtud de sus experiencias profesionales<sup>139</sup> es un elemento que a su vez se relaciona con el eje temático "proceso de formación inicial", en tanto ya se ha señalado que en esta etapa los futuros docentes visualizan en el conocimiento sobre diferentes contextos laborales un atributo altamente valorado, puesto que desde él se proyecta una condición de seguridad respecto del propio desempeño que fortalece su identidad

---

<sup>137</sup> Tiene que ver con la dificultades que el gremio docente ha tenido para movilizarse como un conjunto articulado durante las últimas décadas (toda que su expresión numérica es una de las más grandes a nivel de trabajadores organizados en el país) particularmente como consecuencia de una semántica situada en el imaginario gremial que hace recurrente la dialéctica movilización-represión instalada por la experiencia de lucha contra la dictadura militar. Ver Núñez, Iván (1990).

<sup>138</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Santa María de las Condes).

<sup>139</sup> Aquí se puede establecer una relación con los planteamiento de Marcelo sobre los modelos de pensamiento docente involucrados en la toma de decisiones de aula, en cuanto a que el factor de la experiencia, siendo una condición deseable en el sentido común de los docentes, constituye un de elementos explicativos más relevantes a la hora de analizar su efectividad: "...la experiencia docente marca diferencias notables en la forma como los profesores realizan determinadas tareas...profesores expertos o inexpertos planifican y enseñan de forma diferente... los profesores sin experiencia se diferencian de los profesores con experiencia en la frecuencia, contenido y antecedentes de la decisiones interactivas que toman"; Ver Marcelo, Carlos (1987), págs. 85-86.

profesional y puede constituirse en un factor que incida en el desarrollo de empoderamiento en el ejercicio profesional. Así también, esta perspectiva se relaciona con lo planteado por categorías situadas en los ejes temáticos de “caracterización del escenario actual de desempeño” y “motivaciones en espacios de participación” que tienden a relevar el emprendimiento docente y asociatividad horizontal como estrategias para fortalecer de sus experiencias de participación.

Categoría-Distancia entre expectativas profesionales y contexto laborales: En esta categoría se expresa el análisis que hacen los docentes entro los significados que inicialmente atribuyen a los escenarios de desempeño profesional y la constatación de las condiciones prácticas en que transcurre la práctica educativa y particularmente los procesos de participación<sup>140</sup>. Esta distancia se expresa como desilusión en relación a la concreción de sus expectativas en los escenarios actuales de desempeño profesional: “...el ideal que se presenta muchas veces en la educación cuando uno estudia no es el mismo cuando uno empieza a trabajar... porque cuando uno estudia la teoría da para mucho y en papel todo funciona... la realidad es mucho más difícil...está llena de trabas que se encuentran en la institución...”<sup>141</sup>. Esta desilusión también se conecta con la constatación de una realidad compleja que le toca enfrentar a una escuela, donde las contingencias como las que se dan en el establecimiento que registra eventos de violencia escolar, tienden a generar una sensación en los docentes de ser sobrepasados en su rol y de tener responsabilidad en enfrentar problemáticas difíciles que tensionan su repertorio de habilidades y su proceso de desarrollo profesional. Sin embargo, en esta dinámica pueden también pueden verse fortalecidos aspectos de la identidad docente que se muestran propicios a dichos escenarios: “La vocación se me ha ido reafirmando cada vez más...si tengo un pequeño sabor amargo en relación a la educación, principalmente la educación privada porque la calidad de esta es mucho más alta que la estatal o municipal... pero el desarrollo de la educación municipal tiene en si otra magia también que es que uno puede llegar a

---

<sup>140</sup> Por otra parte, también se debe considerar como inciden las presiones del medio externo hacia el docente, en términos de las expectativas de eficacia social con que tradicionalmente ha sido visualizada la escuela. Ver Tenti Fanfani, Emilio (2006).

<sup>141</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

forma a los niños, enriquecerlos...”<sup>142</sup>. En este punto esta categoría, se vincula con el análisis del eje temático “motivaciones en espacios de participación”, ya que llama la atención sobre la tendencia que se presenta en algunos docentes que identifican y resignifican un conjunto de condiciones estructurales que aparecen dificultando el escenario de desempeño profesional como elementos que motivan el desarrollo de un proceso de empoderamiento profesional con expresión participativa, en tanto contextos que se significan como profesionalmente desafiantes. A su vez esta categoría articula tres subcategorías que desarrollan algunos de los rasgos que establecen la relación docente-institución como la desconfianza hacia esta, la disconformidad frente a la naturalización de la pasividad y la oportunidad que ofrecen los contextos educativos complejos.

- Subcategoría-Desconfianza apoyo institucional a desarrollo profesional: Esta subcategoría aborda la percepción de desconfianza que se instala desde los docentes hacia la institución escolar, en términos de que esta efectivamente puede acoger y potenciar las expectativas de desarrollo profesional de los profesores, objetivas como iniciativas y proyectos propios; de este modo se instala en el cuerpo docente una disposición negativa a comprometerse efectivamente en los formatos institucionales de participación: “...lo vivo constantemente, porque me gusta plantear cosas...realizar proyectos, ideas que se me ocurren...entonces no siempre se pueden realizar...llevar a cabo....a veces se ven coartadas o a veces también uno mirando en su entorno se da cuenta de que ideas no van a funcionar...no van a tener apoyo....por x motivo...”. Esta desconfianza es también una crítica sistémica que desde una apreciación superficial y generalizada expone las consecuencias prácticas del principio de subsidiaridad que fundamenta el sistema educativo público chileno, y que se objetiva en la imagen de una escuela municipal con pocos recursos, gestión deficiente y baja expectativas: “...mi sabor amargo es en relación a lo que se da en el sector municipal...problemas administrativos , de gestión, desorden en las horas de clases, la gente es poco sistemática...a veces por eso es preferible

---

<sup>142</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

volver a un colegio privado...”<sup>143</sup>. Esta percepción de desconfianza se proyecta a su vez como un elemento que fomenta la autonomía del proceso reflexivo docente<sup>144</sup> a partir del desarrollo de formas alternativas de participación que se formulan como actos de confrontación deliberada o bien pueden darse instancias de negociación entre la institución escolar y el profesorado, pudiendo confluír así intereses de naturaleza y propósito distinto en el marco de la realización de actividades que requieren niveles de asociatividad y participación. En este sentido, esta categoría además se vincula con los ejes temáticos “motivaciones en espacios de participación” y “valoración de espacios de participación autónomos”, donde los discursos docentes dan cuenta de una acumulación de experiencia que logra instalar temáticas de interés propio en la institución escolar, sorteando con diversas estrategias los obstáculos institucionales que se presentan.

- Subcategoría- Pasividad social de escuela provoca inconformidad: En el caso de esta categoría, se formula desde el desarrollo de planteamientos por los docentes que manifiestan inconformidad frente a cómo la escuela aborda algunas situaciones que refieren a experiencias de participación social: “...es complicado porque que se supone que estamos en una escuela que es parte activa de la sociedad, del sistema y que se pretenda tapar los oídos, cerrar los ojos frente a todo el movimiento social que hay es lamentable...”. Esta inconformidad se asume como un cuestionamiento abierto a la institución escolar el cual, identificando en la formalidad de un discurso institucional el desincentivo explícito a la participación y la asociatividad cuando estas se realizan más allá de un muy bien acotado escenario técnico-pedagógico, lo que sin embargo también potencia la activación de estrategias o conductas docentes que buscan sobreponerse a esta determinación institucional inicial: “...uno se tiene que ganar el lugar

---

<sup>143</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes) y Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

<sup>144</sup> Desde esta perspectiva, dicha desconfianza es un significado que potencialmente articula el interés contrahegemónico de los docentes en relación a su práctica profesional. Ver Giroux, Henry y Mc Laren Peter (1990).

donde está demostrando lo que es y lo que vale...”<sup>145</sup>. En el caso de esta categoría, se aprecia su relación con el eje temático “valoración de espacios de participación autónomos” que aborda con mayor profundidad los elementos de significado que fundamentan una conducta docente tendiente al empoderamiento y superación de la condición instrumental y reproductiva que se puede llegar a desarrollar desde una identidad profesional acrítica, logrando así desarticular las trabas institucionales a la ampliación y diversificación de los procesos participativos profesionales de los docentes.

- Subcategoría-Contextos sociales complejos promueven empoderamiento profesional: Esta categoría se articula desde aquellos elementos del discurso docente que visualizan las dificultades de diversa índole presentes en su ejercicio profesional y las resignifican como elementos motivadores de una práctica orientada hacia el empoderamiento (es decir propositiva y deliberante) respecto de contextos laborales particulares. En su formulación identifica motivaciones hacia un desempeño empoderado que se sitúan desde una fuerte empatía con las problemáticas sociales vivenciadas por la comunidad escolar y también desde una voluntad asertiva a involucrarse en propuestas de intervención: “...prefiero trabajar en el sector municipal...porque mientras más cosas en contra hay... más se puede hacer...más tu tenis el empuje de hacer las cosas...el que tu *podai* gestionar tú mismo cosas para los demás...eso te genera más fuerza aún para seguir luchando por los niños y efectivamente por la identidad del lugar donde tu trabajas...”. La profundidad del ejercicio reflexivo que resignifica las dificultades como desafíos es un cambio en la posición que no solo la enuncia como alteridad, sino que también puede trasladar el ejercicio participativo que el docente realiza en el contexto, desde una situación de pasividad o indiferencia frente a estas problemáticas hacia una actitud de compromiso activo con su resolución. El propiciar esta profesionalidad empoderada aparece entonces como significado alternativo objetivado y disponible desde el cual los docentes pueden interpretar críticamente los

---

<sup>145</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes) y Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

fenómenos de interés profesional que se articulan en su contexto de desempeño<sup>146</sup>. La descripción de estos rasgos también se abordan en el eje temático “valoración espacios de participación autónomos” exponiendo la reflexión que hacen los docentes sobre las posibilidades de autonomía en el desarrollo de prácticas participativas y como algunos procesos o instancias de perfeccionamiento de iniciativa institucional pueden contribuir a fortalecer la identidad profesional e intencionar esta profesionalidad empoderada.

Categoría- Coerción institucional explícita y recurrente: Esta categoría expone aquellos significantes elaborados por los docentes que dan cuenta de la vivencia permanente de un contexto de participación institucional presionado por prácticas coercitivas ejercidas formalmente en nombre de la institución escolar y que además están profundamente arraigadas y naturalizadas en las relaciones profesionales establecidas entre docentes y directivos: “...nosotros tenemos mensajes directos desde la Corporación...que tiene que ver con ciertas manifestaciones o actividades pueden realizarse y otras no...y es un mensaje que se le transmite tanto a los profesores como a los alumnos...entonces...instancias más de participación, de debate, de cuestionamiento son un poco las que quedan al margen...incluso por el momento que estamos viviendo ahora...las movilizaciones en torno a la educación que hay ...acá como te decía llego ese mensaje directamente desde la Corporación a todos los profesores sobre la no posibilidad de manifestarse o acoplarse a otras manifestaciones que ya habían, contrarrestando eso con la pérdida de tu fuente laboral o con la expulsión del alumno en caso de que ellos quisieran participar...”. También esta coerción se vivencia para los docentes como una fragmentación intencionada de los equipos docentes que se visualiza como un desperfilamiento del rol profesional: “...el espacio de participación es limitado, por ejemplo no somos partícipes de los consejos de profesores o reuniones que tienen que ver con la toma de decisiones con respecto a alguna actividad, simplemente se nos informa...”<sup>147</sup>. Esta manifestación de coerción institucional cotidiana sobre las prácticas docentes de participación profesional ejercidas con mayores niveles de autonomía contemplan en su

---

<sup>146</sup> Para una conceptualización del concepto de crítica ver Villalobos, Mario (2010).

<sup>147</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de Las Condes) y Lorena (Colegio Neruda).

interpretación también la idea de recurrencia<sup>148</sup> definida tanto en su dimensión superficial como vivencia manifiesta de condición de subalternidad, como también en su dimensión más holística como es su potencial propiciatorio de resistencia frente a dicha coerción y que termina por concretarse en determinados discursos, gestos y actos realizados por los docentes, en tanto respuesta que confronta dicho sometimiento formal<sup>149</sup>. Desde estos significados se analiza la propia experiencia profesional cuando los niveles de participación ejercidos por los docentes tienden a autonomizarse, demandando de la institución escolar acciones correctivas que normalicen dicho impulso. Este análisis también se aborda en los ejes temáticos “motivaciones en los espacios de participación” y “valoración de espacios de participación institucional” donde se describen otras percepciones que desarrollan los docentes frente a esta experiencia coercitiva y como en su confrontación se realizan estrategias que visibilizan el interés docente por reivindicar su identidad profesional y el ejercicio de su autonomía.

### **Eje Temático 3-Descripción del contexto profesional de desempeño actual**

Categoría- Rechazo a desempeño profesional instrumental: esta categoría se desarrolla a partir de la valoración negativa que hacen los docentes sobre aquellos desempeños profesionales que visualizan en sus contextos laborales y que están insertos en una lógica educativa reproductiva, lo que proyectan en sus discursos como un modelo de docencia ejercida como practica que prioriza el interés por la funcionalidad institucional. En este escenario de funcionalidad institucional se articularía una profesionalidad acrítica, donde el docente se despoja de los significados que han configurado su identidad profesional, y reestructura nuevos en

---

<sup>148</sup> Ver Giddens, Anthony (1995).

<sup>149</sup> Para el caso de la condición subalterna, se conceptualiza su propuesta como la imposibilidad de recrear y resignificar la realidad de las relaciones de poder en la medida que se asumen como naturalizadas, producto de la hegemonía que sobre los subalternos ejerce la cultura asociada a los grupos dominantes. En el caso de las prácticas de resistencia, esta se analizan considerando la formas heterodoxas en que pueden presentarse, desde acciones de visibilización y afirmación identitaria, pasando por la reivindicación y la demanda objetiva, hasta el desarrollo de complejas dinámicas que articulan practicas ambiguas de relación con el poder, duales y contradictoriamente funcionales, por una parte orientadas a tranquilizar la demanda de reafirmación de la estructuras superiores para efectos de proyección de la normatividad sistémica, como también a intencionar la persistencia de un simbolismo irreverente e irónico que permite desautorizar a la autoridad sin exponerse, conjurando la complicidad de los dominados en el ejercicio del “arte de la resistencia”. Ver Beverley, John (1999) y Scott, James (2000).

los que se visualiza como un medio para lograr objetivos institucionales de cuya definición no ha sido participe<sup>150</sup>, dado que al radicar precisamente su legitimidad como institución en la eficiencia que demuestre en la consecución de dichos objetivos, necesita anular la exposición crítica sobre sus problemáticas y contradicciones.. En este sentido un planteamiento central que fundamenta esta percepción son las motivaciones individuales respecto del quehacer profesional y como estas se visualizan ya desde el proceso de formación inicial; en este sentido los docentes distinguen en sus discursos el genuino interés por enseñar respecto de otros intereses de naturaleza extraeducativa: "...creo que muchos de los docente de hoy vienen no con ese querer estudiar sino que cayeron a estudiar pedagogía...creo que el hecho que antes se seleccionara siendo más joven no se veía tanto lo económico que ibas a obtener como profe sino que era otra relación con la pedagogía...creo que mucha de la gente que estudia ahora...incluso de las universidades particulares no salen bien formadas... muchos dominan temas hasta cierto punto...pero el amor por enseñar es distinto y eso no se si se trae...creo que la universidad no lo forma...creo que el amor por la pedagogía, querer que otro aprenda no se forma en la universidad...". Aquí los docentes identifican claramente la dependencia laboral como un factor inhibitor de un desempeño profesional empoderado: "...el generar un mayor compromiso de los profesores para que se vea reflejado también en los niños y apoderados...pero como te digo muchas veces pasa por tener una garantía laboral..."<sup>151</sup>; es precisamente esta superficialidad develada de la relaciones profesionales al interior de la institución escolar, la que posibilita que el proceso reflexivo docente respecto de su condición profesional y su práctica de participación desmienta desde la practica el discurso público respecto de la relevancia otorgada al incentivo institucional para el desarrollo profesional.

---

<sup>150</sup> Esta mediatización de la profesionalidad es significada por Habermas como constituida y concretada por una serie de acciones instrumentales que están subordinadas al interés legitimante que caracteriza a la institución escolar. Dicha legitimación al identificarse como un proceso compulsivo e impuesto, requiere debilitar los intereses de socialización más espontáneos o volitivos, enajenando para si mismo el propósito de la acción: "para el éxito de una acción instrumental no es menester que el actor pueda también fundamentar la regla de acción que sigue...". Es finalmente una acción cuyo sentido tiene que ver primordialmente con el logro de resultados óptimos. Ver Habermas, Jurgen (1981), pág. 28. y 368.

<sup>151</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Santa María de las Condes) y Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

Desde su contenido los discursos docentes que articulan esta categoría también se vinculan a los ejes temáticos “motivaciones espacios de participación” y “valoración espacios participación institucional”, donde se referencian diversas expresiones que adquiere este desempeño instrumental en tanto manifestación de profesionalidad con las cuales estos docentes conviven, socializan y se conflictúan como interacciones que fortalecen o restringen el propio desempeño profesional y las practicas participativas que configura.

- Subcategoría-Desempeño reproductivo como atributo de estancamiento profesional: en esta subcategoría es posible observar como los docentes caracterizan en la instrumentalización de la profesión docente un estilo de docencia reproductiva que se significa como un ejercicio profesional descontextualizado, que ha invisibilizado la creatividad y pensamiento crítico en el docente de forma tal que los objetivos que intenciona están condicionados por intereses que en lo esencial le son ajenos o no comparte. Esto genera una rutina profesional cuya proyección está preestablecida de acuerdo a parámetros institucionales, por lo cual se visualiza un estancamiento en las perspectivas de desarrollo profesional: “...siento que todo el mundo tiene la intención de hacer su trabajo, pero diría que hay un número importante de profesores que entra un poco en la dinámica de repetir la forma de enseñar, bueno un poco todos caemos en eso...yo creo que allí hay un desafío para los profes...buscar una actividad diferente para poder enseñar un mismo contenido....pero eso no pasa mucho, yo creo que en general nos estancamos y los alumnos sin decirnos eso realmente se dan cuenta...”<sup>152</sup>. Por otra parte, es desde esta percepción sobre los efectos nocivos que el modelo docente reproductivo genera en su implementación, que se propone algunos de los rasgos superlativos que debieran darse en torno al proceso participativo de los docentes, como evidencia y medio de superación de una profesionalidad instrumentalizada en sus fines y reproductiva en sus medios.
- Subcategoría- Profesionalidad reproductiva normaliza pasividad docente: esta subcategoría analiza otra dimensión de los efectos de una profesionalidad reproductiva en la medida en que se instala como un modelo

---

<sup>152</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

respaldado desde la institución escolar. En este caso pone su atención en la naturalización de una actitud pasiva frente a procesos y hechos que desde el mundo social y posiblemente (en contextos de efervescencia de la participación) también desde la propia comunidad escolar, interpele a los docentes desde una lógica distinta a la que tradicionalmente manifiesta la institución escolar: esto es presentar un tipo de institución donde los docentes idóneos son aquellos que alcanzan altos niveles de eficiencia técnica en la consecución de objetivos y logros estandarizantes en una escuela que tiene a disociarse de los procesos sociales invocando una profesionalidad que aísla las temáticas educativas de las problemáticas sociales<sup>153</sup>: "...se nos prohibió la posibilidad de manifestarnos o acoplarnos a las manifestaciones...debiéramos haber reaccionado y organizado entre nosotros y a lo mejor cada profesor jefe dentro de su hora de consejo de curso, de orientación podríamos haber conversado el tema con los alumnos perfectamente, igual podríamos haber generado algo en los alumnos que es lo importante al final con información, con un debate, con opinión...pero nos dijeron eso y ahí quedamos...no hubo una reacción..." Llegando a establecerse incluso un vínculo entre la motivación a la participación profesional de los docentes y la calidad de la enseñanza implementada: "...Son docentes poco activos, sin estrategias innovadoras en el aula..."<sup>154</sup>. La constatación del arraigo de una pasividad en los docentes en la vinculación con conflictos sociales que involucran la temática educacional, y que se critica en tanto actitud funcional al interés instrumental, constituye

---

<sup>153</sup> Profundizando la reflexión habermasiana sobre los tipos de racionalidades que actúan en la sociedad contemporánea, Giroux asocia el desempeño instrumental y reproductivo a una racionalidad instrumental que se ha constituido como una consecuencia de la vivencia coercitiva en la escuela y la habituación a la enajenación de la reflexión crítica, reemplazándola por una profesionalidad acrítica: "...las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar...", Ver Giroux Henry y Mc Laren, Peter (1990), pág. 173.

<sup>154</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes) y Sonia (Domingo Faustino Sarmiento).

para estos docentes el punto de partida para el desarrollo de superación profesional orientadas al empoderamiento.

Categoría- Desempeño profesional idóneo asociado a propósito: En esta categoría, los discursos docentes configuran las claves de un modelo de profesionalidad idóneo al desarrollo de una docencia crítico-reflexiva y el incentivo a la participación y asociatividad profesional. Este modelo se formula en términos fragmentarios por cuanto sus fundamentos se objetivan desde las experiencias en las cuales los docentes han confrontando esta profesionalidad reproductiva. Al tener un carácter esencialmente experiencial, resulta un despropósito reducirlo a un *canon* del desempeño profesional docente (por el contrario, sería muy objetable, por cuanto esto se significaría contradictoriamente con la intención de cooptar institucionalmente un modelo orientado a la deconstrucción y reconstrucción: "...hay gente que son entrenadores y más que profes piensan como entrenadores y hay profes que piensan como profes ... el profe que piensa como profe grada...va gradando el aprendizaje... el que enseña como entrenador solo demuestra y dicen hagan!.... no está la secuencia ni el paso de que se desarrolle una habilidad motriz....yo aprendí así ...me enseñaron con mucha gradación, para que el alumno logren un aprendizaje...hay aprendizajes motrices que son complicados y requieren de una ayuda.....¿cuándo el alumno logra el aprendizaje?...ojo que hay quienes lo logran bien y otros que lo logran medianamente...mucho tiene que ver con la seguridad que tu das...".<sup>155</sup> Lo expuesto en este discurso releva los propósitos que los docentes articulan reflexivamente en torno al repertorio de acciones educativas que despliegan. Este propósito se identifica entonces como un significado que les es plenamente consciente a los docentes en la medida que desde el actúan profesionalmente. Este propósito se constituye entonces en uno de los atributos de significado que caracteriza la implementación de este modelo. La descripción desarrollada por los docentes de otros atributos para el modelo de profesionalidad crítica-reflexiva incluye las formas de interacción, las expectativas de participación y la relevancia de los circuitos profesionales. Esta categoría profundiza su análisis de contenido con el desarrollo del eje temático "valoración de espacios de participación autónomos" donde los docentes describen algunas de sus

---

<sup>155</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Santa María de las Condes).

percepciones por los emprendimientos profesionales que involucran participación y asociatividad.

- Subcategoría-Asociatividad y horizontalidad promueven iniciativa profesional: En esta subcategoría se identifica la valoración positiva que tienen los docentes de aquellas experiencias participativas que involucran la conformación de instancias asociativas comprometidas con la implementación de determinados proyectos de interés colectivo. Esta alta valoración radica en la lógica emancipadora con que se desarrollan los procesos participativos, desplazando al docente hacia una disposición divergente respecto de los dispositivos teóricos y prácticos que dispone la institución escolar para lograr su subordinación profesional y laboral: "...este grupo de profes se mueve cuando hay alguien que propone algo...hay redes que se pueden tomar para poder desarrollar esos trabajos...claro si hay alguien que propone yo siento que uno puede decir "ah ya si! podemos hacerlo" y hay profesores que se suman, se interesan, que te apoyan...que están dispuestos a romper con la forma tradicional de realizar una actividad con los alumnos..."<sup>156</sup>. La flexibilidad del contexto profesional identificado como idóneo para potenciar el desarrollo de una docencia empoderada de iniciativas, equipos de trabajo, análisis crítico y reflexivo, etc. se constituye como un elemento que incide directamente en los contenidos específico que desarrollan dichas prácticas.
- Subcategoría-Participación fortalece identidad y mejora expectativas: en esta categoría se expresa la relevancia que los discursos docentes otorgan al desarrollo de expectativas de desarrollo profesional, y donde la incorporación de prácticas participativas se interpreta como una experiencia que aporta en la resignificación de su profesionalidad porque incrementa con nuevos contenidos la versatilidad del repertorio de estrategias educativas. Al respecto de la convocatoria cuasi espontánea de un evento de participación en asamblea que involucro a docentes y estudiantes, en relación a la movilización social por la educación que acontece durante el año 2011 y que precisamente por esas semanas daba sorprendentes muestra de asertividad, fortaleza y dinamismo, un docente entrevistado

---

<sup>156</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

declara que : "...yo estoy supero contento, me pillaste en un buen momento porque por fin se pudo organizar algo, de hacer algo, y tuve la oportunidad de participar y siento que estuvo bien...yo entiendo que hay gente que quiere hacer su pega tranquilo, conservar su trabajo, es natural que pase eso ...pero yo creo que en profesores, personas que estamos trabajando con los niños y con jóvenes deberíamos tener más movimiento...deberíamos ser más ágiles y poder reaccionar con más rapidez..."<sup>157</sup> En este planteamiento hay también presente una interpelación a los rasgos de pasividad o indiferencia que se aprecia extendido en un grupo importante de docentes, tensionando simbólicamente la convivencia entre modelos docentes que están presentes en la escuela. Esta tensión, que puede describirse superficialmente como un cronograma de eventos de relevancia profesional respecto de los cuales los docentes expresaron mayor o menor nivel de empoderamiento, puede propiciar también el fortalecimiento de proceso de empoderamiento por la vía del despliegue de recursos de autoafirmación individual. Las expectativas manifestadas, más que ser simbólicamente abstraídas como inmóviles y perpetuas, se construyen en este caso en una permanente confrontación o desafío a las prácticas coercitivas que implementa la institución escolar para lograr la subordinación profesional y laboral.

- Subcategoría- Formación profesional se enriquece con circuitos docentes de organización de enseñanza: con esta categoría los docentes ponen de manifiesto una reflexión más profunda respecto de los procesos participativos en que se involucran identificando la conformación de circuitos profesionales por cuyas vías transitan los procesos de participación y asociatividad desarrollados. "...quizás hay algunos que no tienen mucho conocimiento en relación a pedagogía pero yo creo que la experiencia que tienen es impagable con nada...es homogéneo...si bien es cierto me voy por el lado de lo nuevo porque yo vengo salido hace poco , 5 años, no es mucho...yo me enriquezco de los practicantes también...tanto de las cosas malas como de las cosas buenas que tiene c/u de ellos...entonces lo que yo creo es que a la persona que quiere aprender no importa si tiene mucha o

---

<sup>157</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de Las Condes).

poca experiencia...yo creo que el aprender de alguien no pasa por la experiencia sino porque uno quiera rescatar lo bueno de las personas o las cosas positivas...yo creo que ahí viene el aprendizaje en la capacidad de rescatar algo positivo y reflejarlo..."<sup>158</sup>. Estos circuitos se identifican además como altamente estratégicos dado que ofrecen a los docentes constantes escenarios de problematización sobre la profesionalidad encarnada y a su vez refuerzan el desarrollo de expectativas que vinculan el fortalecimiento profesional con el desarrollo de prácticas participativas, resignificando la conceptualización de la docencia como modelo, planteando por contraparte el interés en las heterodoxias de los modelos docentes que pueden articularse.

#### **Eje Temático 4- Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela**

Categoría-Institución escolar promueve asociatividad compulsiva: en esta categoría se aprecian aquellas percepciones que emergen del discurso docente caracterizando la naturaleza de los espacios institucionales de participación en los que se sitúan como una experiencia que adquiere rasgos de compulsividad que implican la obligación de incorporarse a los espacios de participación establecidos formalmente por la institución escolar, respaldando dicha obligación en la legitimidad detentada por su autoridad<sup>159</sup>: "...alguna forma de participación a nivel de colegas y hablo a nivel laboral no profesional (son dos cosas distintas...yo hago la separación) no hay nada que nos reúna...donde veamos nuestras condiciones de trabajo... no hay como una forma de reunirnos en torno a nuestra situación laboral

---

<sup>158</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

<sup>159</sup> Esta legitimidad que consolida la dominancia institucional transferida al rol de los equipos directivos contempla el desarrollo de una serie de maniobras que generen niveles de consentimiento en los docentes, naturalizando la subordinación y distendiendo los escenarios críticos donde se podría llegar a cuestionar y develar la apariencia de las relaciones laborales y la organización profesional de una institución escolar, a través de actitudes ambiguas que incluso en ocasiones específicas pueden mostrar cierta apertura o compromiso frente a los intereses de estos docentes en condición de subordinación institucional : "...aunque no excluye totalmente los intereses de los grupos subordinados, la ideología dominante si excluye o deforma aspectos de las relaciones sociales que representadas de manera explícita , resultarían en detrimento de los intereses de las clases dominantes..."; ver Scott, James C. (2000), pág. 98.

por el temor...y no tengo ningún pelo en la lengua para decirlo...aquí hay temor...aquí nadie se ha pronunciado (y me incluyo) con respecto a la participación de los alumnos en estos eventos últimos...no ha habido la instancia de conversación y generalmente mis colegas son del otro lado así que no...y a nivel profesional solamente tenemos los concejos ...que se transforman en solamente informativo...aquí las reuniones son informativas...y en realidad las reuniones de jefatura de depto. son: *tú vas a hacer esto...tú vas a hacer esto otro*, entonces prácticamente no tienes derecho a opinión y si opinas te dicen no...no se puede...”<sup>160</sup>. Así, los docentes tienden a rechazar o distanciarse respecto de estos espacios de participación generados desde la coerción, desarrollando estrategias con las cuales buscan superar los efectos que implica dicha compulsión como lo es el desinterés, miedo o indiferencia con que muchas veces los docentes se incorporan a estos espacios. Una descripción de esta temática también se aborda en el eje temático “valoración de espacios de participación institucional” en tanto que el carácter de las estrategias que buscan superar los efectos desmovilizadores de dicha compulsión se analiza en el eje temático “valoración de espacios de participación autónomos”. A su vez, una dimensión específica que contiene esta categoría es la caracterización sobre las expectativas de los docentes por el interés en involucrarse en experiencias de participación vinculadas al rol profesional.

- Subcategoría- Bajas expectativas sobre interés docente en participación profesional: en esta subcategoría se desarrollan aquellos discursos docentes que reflexionan y evalúan en sus contextos locales, los efectos concretos en el estímulo a la participación que se dan a partir de la organización profesional establecida jerárquicamente por la institución escolar. Desde allí se identifica una extendida desmotivación a vincularse a procesos participativos y asociativos que no sean los inducidos vía compulsión institucional, que se constituyen como espacios ineludibles significados en el discurso público como responsabilidades y compromisos hacia la institución escolar: “...como en todos lados participan algunos y muchos que no participan en nada...hay algunos que son súper proactivos...que van a todas y otros no tanto...se marginan en torno a sus propias experiencias...porque siempre tiene una persona una explicación

---

<sup>160</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Santa María de Las Condes).

porque no lo hace (participar)...es lo yo veo...no tengo un sistema para medirlo...porque las consecuencias o razones de porque no lo hacen va en cada persona..."<sup>161</sup>. Así, junto con identificar la parcialidad de sus apreciaciones sobre la extensión de este desinterés, los docentes identifican características del contexto que inciden en configurar esta rutinización de la desmotivación a la participación y la asociatividad por cuanto es una consecuencia de la organización de las relaciones profesionales que tienden a desarrollarse en la institución escolar con un carácter impositivo y acrítico. A si mismo, normalizar este desinterés genera el riesgo de tensionar la interacción en los docentes con un mayor interés participativo respecto de aquellos que se distancian de dicha propuesta, fragmentando a los docentes en relación a la validación de modelos de docencia que se conflictúan en el contexto local.

Categoría-Autonomía asociativa enriquece desarrollo profesional: en esta categoría se articulan los discursos docentes orientados a definir un modelo de docencia que se posicione desde una relación de alteridad<sup>162</sup> respecto de las experiencias de profesionalidad que articulan la identidad docente: "...yo creo que uno tiene la posibilidad de aprender mucho con quien se trabaja , de aprender a nivel laboral...me refiero a que yo domino algunos tipos de deportes porque elegimos lo que más nos gusta...otros dominan otros..."<sup>163</sup>. La posibilidad de un ejercicio profesional que incrementa su autonomía y empoderamiento en tanto expectativas de desarrollo profesional, desde el desarrollo de prácticas participativas y asociativas, permite a los docentes visualizar escenarios donde se propician la resignificación de la profesionalidad, generando experiencias donde el docente

---

<sup>161</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

<sup>162</sup> Para orientar a una conceptualización que aborde la complejidad que adquiere el término de alteridad como significado que se atribuye a una relación que se objetiva desde un discurso sobre la descripción de rasgos de la profesionalidad (en este caso, de los rasgos que incentivan el interés de participación) se sugieren los aportes de Lévinas y Zizek. Lévinas visualiza en dicha alteridad la acción de descubrir a los otros con quienes compartimos en gran medida un universo material y simbólico, pero que sin embargo posibilita la proliferación de imágenes e interpretaciones diversas frente a la realidad; Lévinas pondrá el énfasis del incentivo a la alteridad en la relación directa, el vínculo cara a cara que sitúa en los interactuantes el propósito de una relación ajena a toda coerción. Por otra parte Zizek se enfoca en la visión de paralaje como el cambio de posición del sujeto en la mirada sobre el objeto (en este caso nuestros modelos de profesionalidad docente) que implica su modificación. Ver Lévinas, Emmanuel (1987) y Zizek, Slavoj (2006).

<sup>163</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Santa María de las Condes).

puede transitar por diversas vías que permiten visualizar la tendencia a la configuración de diferentes modelos de profesionalidad. En esta categoría se identifica un nivel de análisis más específico que aborda el interés de los docentes porque en los procesos participativos institucionales se generen instancias de discusión y reflexión que permitan desarrollar experiencia de emprendimiento docente, haciendo énfasis en la interacción estratégica que el docente instala con la institución escolar. Además, esta categoría se vincula con el eje temático “valoración de espacios de participación autónomos”, al exponer la reflexión de los docentes sobre experiencias concretas de empoderamiento profesional articuladas desde contextos o espacios profesionales institucionales.

- Subcategoría- Valoración positiva de participación institucional con sentido crítico: esta subcategoría se articula desde la identificación que hacen los docentes sobre las posibilidades que se pueden dar en una institución escolar para el desarrollo de prácticas participativas orientadas al empoderamiento profesional a partir de ciertas reflexiones que tensionan y resignifican la profesionalidad, incluso en contextos altamente coercitivos: “...la motivación institucional es la que más funciona ...incluso dentro de esa participación hay gente que participa poniendo lo mínimo, lo justo y sería todo...porque yo creo que igual dentro de esa participación institucional algo se podría gestar...con algo se puede intervenir para poder aportar...”<sup>164</sup>. Es desde el reconocimiento crítico sobre las condiciones en que opera a nivel local la organización laboral y profesional de los docentes en la institución escolar, que se plantean los fundamentos de una nueva profesionalidad articulada fragmentariamente en torno a experiencias de ejercicio profesional acotadas en su impacto, además de muchas veces cuestionadas y objeto de presiones desde los equipos directivos, precisamente por su sentido de disputa de significados con otros actores e intereses en la resignificación del modelo de ejercicio de la docencia.

---

<sup>164</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

## **Eje Temático 5-Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación**

Categoría- Espacios institucionales de participación generan desconfianza: en esta categoría se sitúan aquellos planteamientos docentes que caracterizan uno de los sentidos más relevantes percibidos por los docentes respecto de aquellas instituciones escolares que desarrollan altos niveles de coerción<sup>165</sup>, manifestado como una desconfianza o resistencia a involucrarse en aquellos espacios o instancias de participación profesional que no sean activadas por interés institucional: "... soy súper pesimista pero aquí cada uno cuida la pega ...nada más...o sea la gente puede ser disidente, pensar distinto, pero el discurso allá en consejo es otra cosa....absolutamente distinto, o sea me da pena porque los espacios deberías ser enriquecedores y no sancionadores ...yo creo que aquí se sanciona a la gente y la gente mientras menos hable...bueno es que aquí estamos infiltrados...(risas) en cuanto a que...llegó una nueva dirección y empezó a rodearse de gente de afuera y tratar de eliminar a la gente que estaba trabajando acá entonces nadie sabe con quién habla y a eso se le teme..."<sup>166</sup>. Es en esta visualización que se hace sobre la existencia de prácticas contradictorias y mensajes ambiguos que operan limitando la participación institucional y presionado sobre la autonomía, donde se articula la desconfianza hacia la convocatoria institucional, toda vez que expone un cuestionamiento implícito a la credibilidad y compromiso de esta institución escolar frente al fortalecimiento del desarrollo profesional y el incentivo a la participación y la asociatividad. Se identifican así una serie de eventos constitutivos de este significado de desconfianza frente a la institución escolar, objetivadas en este caso en las tensiones internas generadas a propósito de un cambio de equipo directivo y la incorporación de nuevos docentes, lo que para el grupo de docentes antiguos de este establecimiento se percibió como una amenaza a las garantías laborales acostumbradas y un cuestionamiento a sus capacidades profesionales. Sin embargo la instalación de esta atmosfera de

---

<sup>165</sup> La caracterización de esta coerción desarrollada desde la institución hacia los docentes en el contexto de organización laboral y profesional se analiza reiterando la propuesta de Beverley y Scott, en cuanto a su dimensión como experiencia o vivencia de subalternidad, y también como coordinada primordial de un contexto valórico-cultural significativo de las prácticas de resistencia que podrían emerger. Ver Beverley, John (1999), y Scott, James (2000).

<sup>166</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Santa María de las Condes).

receptividad reticente de los docentes hacia los mensajes y convocatorias institucionales no funciona necesariamente como un factor de inhibición absoluta del interés participativo, sino que por el contrario, puede constituirse como elemento significativo en el contenido de la estrategias de superación de un modelo de docente reproductivo e instrumentalizador. En el contenido de esta categoría se identifican algunos elementos o manifestaciones específicas que desde los docentes exponen las características de cómo se internaliza dicha desconfianza en término de una estrategia de desarrollo profesional. Dichos elementos o manifestaciones son presentados a continuación como subcategorías que describen las formas prácticas que aseguran de dicha percepción. A su vez, el contenido de este proceso reflexivo esta que expone esta categoría se relaciona a su vez con el análisis realizado anteriormente en el eje temático “proceso de formación inicial docente” en tanto que también desde los contenidos que se hacen explícitos en dicha etapa respecto de la valoración de la experiencia participativa, se incide en el desarrollo de una tendencia continua en el perfil docente que considera relevante la proyección de los procesos participativos y asociativos para el desarrollo profesional.

- Subcategoría- Interés por participar puede fluir por vías extrainstitucionales: en esta subcategoría se identifican algunos elementos presentes en el discurso docente que, reconociendo el interés por desarrollar procesos participativos y la relevancia de su aporte para las biografías profesionales de los docentes, explorando vías alternativas para satisfacer este interés por vincularse a experiencias de este tipo, que a su vez actúa como elemento rearticulador de las expectativas profesionales confrontadas al desgaste que se produce por el efecto frustrante que conlleva la coerción institucional: “...para muchos el trabajo es muy bueno en comparación a lo que puede haber afuera...entonces que les interesa... cuidar el trabajo...hay gente que yo sé cuál es su línea, pero dice sinceramente: *yo estoy con contrato a plazo fijo y tengo que cuidarlo porque las horas de historia son pocas...es entendible porque nadie conoce la realidad que vive el otro...creo que uno se conecta a la educación a través de distintos medios, yo me conecto a través de mi familia...conozco realidades como la del San Juan Evangelista que es particular...un colegio en Quilicura particular subvencionado, donde han trabajado mis hermanas y mis cuñados, etc., y este...las instancias de*

participación en colegios son ...el San Juan Evangelista siendo particular tiene sindicato, donde la gente tiene derecho y opción a dar a conocer su situación...”<sup>167</sup>. De esta forma el interés por desarrollar experiencias de articulación asociadas el desempeño profesional puede verificarse en una dimensión externa al establecimiento, con lo cual el docente puede desarrollar un escenario de articulación de una profesionalidad orientada al empoderamiento, sin necesariamente tener disponible la posibilidad de ejecutar dicha condición en su propio contexto laboral.

- Subcategoría- Rechazo a estrategias institucionales de participación profesional descontextualizadas: en esta categoría se expresan los discursos docentes que identifican con claridad los efectos nocivos desde los cuales interpretan y valorizan la convocatoria de participación profesional intencionada desde la institución escolar. En este rechazo están implícitas algunos significados respecto de los cuales los docentes reconfiguran la profesionalidad respecto de la participación y la actividad. En este sentido plantean que “debiéramos proponer un tipo nuevo de actividades que nos vincularan más, que nos relacionaran más, siento que las actividades que hay son un poco externas...no calan muy hondo a nivel de nuestro pensamiento, de nuestro proyecto educativo digamos...que eso es lo que nos reúne entonces no generan mucha vida , mucha chispa....se ocupa de entregar mucha información, estadísticas, datos de puntajes sobre alumnos que aprueban o desaprueban...es como una información que se entrega y generalmente queda ahí digamos...no hay mucho más que hacer...”<sup>168</sup>. Las claves de este rechazo tiene que ver entonces con una evaluación que se hace sobre la coherencia que hay entre el discurso institucional que convoca y los espacios reales que tienen los docente para desplegar su intereses de participación. Los docentes desconfían de la institucionalidad y los espacios de participación que establece, dado que dichos espacios no conectan ni su contenido ni su sentido con las expectativas de los docentes, en tanto problemáticas de interés. Al establecer la institución escolar estos espacios descontextualizados del

---

<sup>167</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Santa María de las Condes).

<sup>168</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

interés docente, surge un movimiento de autoafirmación por oposición a lo instituido que puede incentivar la articulación de una nueva profesionalidad.

- Subcategoría- Expectativa afirmación identidad profesional como incentivo a participación: en esta subcategoría se aprecian aquellos elementos del discurso docente que identifican en la posibilidad de autoafirmación de la identidad profesional un objetivo que se alcanza desde la participación profesional, por lo cual a la vez actúa como elemento de incentivo "...la motivación es yo hice independiente o a pesar de la adversidad lo hice y lo hice lo bien...eso es lo que me motiva más...cuando me dicen esto no se pude hacer o no tiene solución...para mí eso es más motivante...es distinto...el sentido de la participación va directamente relacionado con el valorar más que con el querer a los jefes...yo creo que el compromiso es con los alumnos...yo creo que por ahí va..."; por otra parte otros docentes, a partir de una reflexión similar, hacen manifiesta la valoración del empoderamiento profesional como una perspectiva de idoneidad en el ejercicio del rol, otorgándole un alto reconocimiento a la "...la posibilidad de flexibilizar en el desarrollo de las estrategias y la entrega de aprendizajes, los que los hace ser autónomos y siempre motivados en la acción de guiar y conseguir el objetivo..."<sup>169</sup>. Este proceso de autoafirmación perfila el empoderamiento por cuanto ha emergido como un recurso desde el cual los docentes confrontan experiencias impositivas en el contexto institucional, por lo tanto dicha autoafirmación se significa en una serie de estrategias y dispositivos conceptuales desde los cuales los docentes han resignificando y reconfigurado el contenido de su profesionalidad. En este sentido, el reconocimiento y valoración primordial que el docente busca como refuerzo hacia esta vía de realización profesional no radica externamente sino se invierte y pasa a estar condicionada por su propio proceso reflexivo y creativo. La autoafirmación profesional, por otra parte, es también un recurso que inmuniza al docente respecto del efecto desmovilizador que le genera la desconfianza hacia la institución escolar.

---

<sup>169</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi) y Cristian (Colegio Domingo Faustino Sarmiento).

## **Eje Temático 6-Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales**

Categoría-Asociatividad instrumental contrapuesta a motivación participativa intrínseca: en esta categoría se exponen las visiones de los docentes en relación a la contradicción que existe entre el incentivo institucional compulsivo a vincular a los docentes en grupos de trabajo con el desarrollo de una motivación intrínseca a la participación. Al identificar esta contradicción se refuerza el sentido de desconfianza<sup>170</sup> con que los docentes se vinculan a las propuestas institucionales de participación: "...la gente se llena la boca con que *los equipos de trabajo* y no siempre existen equipos de trabajo...generalmente existen grupos de profesores que trabajan en torno a un tema...los equipos funciona distinto...como en los equipos de futbol...yo trabajo para este y este trabaja para mi...es como una función de equipo : yo trabajo para todos...acá siendo súper críticos...el que puede le saca los ojos al otro...y se supone que no es así...hacer jugar un equipo no es fácil...el lograr que todos formen parte de un equipo es una cosa compleja porque allí se tiene que perder el *yo soy el protagonista*... y acá en mi colegio eso no existe...". Este relato se confirma a su vez en otros contextos institucionales, donde el resultado de esta fragmentación y conflicto entre docentes a propósito de su organización en equipos, se visualiza implícitamente como una amenaza al desarrollo profesional: "...algunos docentes cree que nuestra intervención es poco efectiva, pero no conocen nuestro trabajo..."<sup>171</sup>. Por otra parte, a partir de este reconocimiento aparece como una posibilidad de interés para los docentes vincularse o generar espacio de participación donde puedan ejercer su autonomía profesional. En esta categoría se describen a partir de otras subcategorías aspectos de este significado de contraposición entre la asociatividad institucional y la motivación intrínseca a la participación, como es la valoración de las oportunidades que se dan en el escenario institucional para articular experiencias de empoderamiento, la descripción de los efectos continuo de la coerción institucional respecto de la motivación docente y los conflictos que se pueden suscitar en un grupo de docentes fragmentados en relación a los modelos de

---

<sup>170</sup> Esta desconfianza sobre los espacios de participación institucionales expresa en si mismo el inicio de un acto de resistencia, en este caso situado en torno a la disputa por la legitimidad de los significados otorgados a dichos espacios. Ver Scott, James C. (2000).

<sup>171</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Santa María de las Condes) y Carolina (Colegio Neruda)..

profesionalidad que legitiman. A su vez esta categoría se relaciona con las temáticas abordadas en el eje temático “proceso de formación inicial” respecto de las expectativas que los futuros docentes desarrollan sobre la participación en contextos laborales” y el eje temático “motivaciones sobre espacios de participación”.

- Subcategoría-Valoración de oportunidades/instancias institucionales para desarrollo de iniciativas docentes de interés común: en esta subcategoría se articulan aquellos planteamientos docentes que evalúan críticamente la situación de los contextos profesionales, en la perspectiva de desarrollar estrategias orientadas a desarrollar desde el espacio institucional proyectos de interés docentes que expresan un sentido de autonomía y empoderamiento, ya que esta ligados a motivaciones que son intrínsecas. El visualizar estas posibilidades es parte de una actitud crítico-propositiva frente a la coerción institucional, que supera los límites de la subordinación institucional y realiza acciones que alcanzan reconocimiento institucional que refuerzan su autonomía: “...llego a la Corporación la posibilidad de presentar un proyecto...ahora como te decía este proyecto de grabación y difusión lo planteamos nosotros ...se presentaron varios proyectos dentro el colegio pero el de nosotros fue el que gano...yo creo que no está dentro de la prioridad porque no es la parte artística o musical la prioridad del colegio pero no sé qué habrá pasado con los otros proyectos que no resultaron y es la gente de afuera la que decide...con proyecto en mano, que iniciativa financia...y aprobaron el de nosotros y la gente estaba feliz acá...bueno el proyecto de la radio es mucho más autónomo porque surgió de nosotros...de los mismos alumnos ...”<sup>172</sup>. El valorar estas posibilidades y el llegar a concretar algunas iniciativas desinterés refuerzan la creencia de los docentes sobre la posibilidad de desarrollar estrategias efectivas en las cuales se visualice un proceso de empoderamiento profesional.
- Subcategoría- Coerción institucional se facilita y refuerza con desinterés docente: en esta subcategoría los docentes expresan su percepción frente a las consecuencias de la convivencia entre su interés participativo y la expresión coercitiva con que se percibe a la institución escolar frente a

---

<sup>172</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

manifestaciones de empoderamiento profesional. El desinterés por vincularse a alguna instancia participativa tiene como antecedente la experiencia de coerción como reacción naturalizada a las experiencias de participación que se distancian del interés institucional o bien en su ejecución e impacto lo rebasan. Al significar la convocatoria institucional como impuesta, fundamentan el propósito de su resistencia frente a la imposición, verbalizada como un primer acto que explicita dicho desinterés, aun cuando en el discurso público se instrumentalice un repertorio de excusas que no desafían abiertamente a la institucional, aun cuando conllevan implícito el sentido de facilitar dicha negación<sup>173</sup>. En el discurso docente se señala que "... a los profes se les imponen las cosas y no que nace de ellos mismos...por lo tanto no participan en relación a una rebeldía colectiva...en el caso de este establecimiento existen muchos colegios que dentro de su horario no está considerado su asistencia en el consejo de profesores porque les topa el horario...porque les dieron 30 horas, pero 30 horas en sala y no tiene tiempo para quedarse en consejo...entonces no se les puede pedir a los profesores que se queden...allí , independiente de lo que yo piense, es decir si tu estas comprometido, con tu establecimiento, con tus alumnos, con tu empleador te deberías quedar...pero mucha gente funciona en torno a *las lucas*...no me pagan no lo hago...porque no es su obligación...lo que yo opino es el compromiso...no en relación a *las lucas* es solamente tu disposición...tú quieres hacerlo, pero mucha gente no funciona de la misma manera...por lo tanto no se les puede pedir que funcione de la misma forma...y también es lógico...si no se les está motivando en relación a la plata , si no se les está motivando en relación a los espacios, si no se les motiva en relación a que este profesor lo hizo bien...bueno el de felicitarlo con alguna once...o con algún diploma...o cosas más pequeñas...del día a día...darle un palmetazo en la espalda ...yo creo que

---

<sup>173</sup> "...La primera declaración pública del discurso oculto, entonces, tiene una prehistoria que explica su capacidad de producir conquistas políticas...por supuesto si el primer acto de desafíos se topa con una derrota decisiva, difícilmente será imitado por otros...". A partir de esta descripción sobre cómo opera la emergencia de ese discursos que ocultando la crítica reivindican la propia identidad, se entiende que el docente desarrolle un intenso proceso reflexivo previo a dicho quiebre, donde calibra la oportunidades y amenazas que pudiera tener que enfrentar, como una verdadero criterio de economía de la participación. Ver Scott, James, C. (2000), pág. 266.

ahí entra la desilusión y desmotivación de los profesores para participar lisa y llanamente en nada...”<sup>174</sup>. Por otra parte, se aprecia que en la percepción de los docentes este desinterés facilita la implementación de formas coercitivas al provocar desmovilización y ralentizar los tiempos de reacción de los docentes. De esta manera los docentes identifican una condición dual para el desinterés, que opera en la superficie institucional facilitando la fluidez de la coerción, aunque en su profundidad permite la articulación de un discurso oculto que manifiesta interés por ejercer una participación emancipada de la coerción institucional.

- Subcategoría- Interés de participación se conflictúa con docentes desinteresados: en esta subcategoría los docentes expresan los efectos disociadores que se producen en las relaciones profesionales entre docentes, a propósito de la concreción de un escenario institucional altamente coercitivo. La voluntariedad frente a los procesos participativos, no como deliberación soberana frente a la convocatoria, sino como disponibilidad que se instrumentaliza en tanto desde su contenido puede configurarse una práctica de resistencia (como negación), se identifica en sus discursos con un factor que potencialmente puede introducir conflictos en las relaciones profesionales docentes, puesto que dentro del conjunto de *docentes resistentes* algunos significan dicha práctica desde la negación a participar y otros, como ya se ha visto, generan estrategias que pudiendo asimilarse a los requerimientos institucionales permiten a los docentes realizar proyecto e iniciativa que radican más bien en su propio interés y autonomía. La voluntariedad frente a la participación conflictúa al docente en su reflexión interna (por cuanto su contenido puede determinar el quiebre frente la coerción) como también en su dimensión externa como socialización profesional (por cuanto los docentes no motivados a participar denostan la supuesta actitud colaborativa de otros docentes frente a las demandas institucionales de participación: “...no *podis* evaluar la voluntad porque si no se le dan las condiciones mínimas a los colegas para que los profesionales puedan participar en cosas anexas en este establecimiento...indudablemente que va a ser un grupo minorizado en

---

<sup>174</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

relación a la gran masa...y eso también genera otros anticuerpos...por ejemplo ah! *el chupa medias*...tu siempre te estas quedando...claro como que trabajan gratis y finalmente se ve la contraposición a lo que es las otras personas por tener estas ganas de hacerlo independiente que te den las gracias o no ...que te den *las lucas* o no o que lo sienta importante...”<sup>175</sup>. De este modo, el conflicto interno que se instala en las relación entre docentes a propósito del involucramiento o negación en procesos participativos institucionales y las estrategias desde los cuales los docentes abordan dicho conflicto de carácter dual, es también un antecedente que va definiendo las vías de realización de la profesionalidad en cada uno de los casos.

### **Eje Temático 7-Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos**

Categoría-Racionalidad de la negación por coerción institucional en espacios de participación: en esta categoría se articulan los planteamientos docentes que señalan la configuración de una serie de situaciones irracionales respecto a la organización laboral-profesional que se da en instituciones escolares con alto niveles de coerción , la cual tensionará cotidianamente la autonomía en el ejercicio profesional, y donde en general docentes percibirán motivaciones extra-educativa que suelen develar la instrumentalidad de un concepto educativo centrado en un tipo de formación funcional al interés sistémico. Esta irracionalidad genera por contraparte una racionalidad de la negación en los docentes desde los cuales una parte importante de estos puede articular una práctica que busca oponerse o resistir (ya sea vía omisión y bien vía confrontación) a la participación compulsiva decretada por la institución escolar, tomando como claves en esta dinámica la autoafirmación profesional y una cierta idea de resguardo de la autonomía profesional. En relación al rechazo de los formatos de participación compulsiva y lo que sucede con algunas iniciativas de emprendimiento docente que conviven allí los docentes señalan que “...las instancias de pensamiento común no existen y si se da las rompen...aquí todas las cosas se hacen obligatorias....el año pasado yo tenía que participar en la actividad folklórica de Fiestas Patrias...entonces teníamos que ver Norte, Centro y Sur, y yo dije *como lo abordamos?*...la religiosidad en el

---

<sup>175</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

país...con La Tirana, La Carmelita, la Virgen del Carmen y todo eso...después me encuentro con una coordinadora que me dice *no podis...*no hay argumentos...solo ignorancia...o sea el año pasado yo te digo que celebramos Fiestas Patrias cantando una canción a Bolivia...y cuando yo lo dije *pero estas trabajando con una música boliviana* me dijeron *no te preocupes ...si nadie se da cuenta...*<sup>176</sup>. Sin duda que vivenciar un formato de interacción profesional como el descrito en este discurso docente genera va desgastando en los docentes una serie de motivaciones en relación a su desarrollo profesional, y el modelo en si , de acuerdo a lo planteado por los docentes, es muy efectivo en inhibir la resignificación profesional, sin embargo, lo que resulta interesante como experiencias que se relevan en esta investigación, es como algunos docentes, a pesar de convivir en un espacio de trabajo que articula ciertamente los roles y relaciones profesionales y laborales con interés es instalar un tipo de docencia institucionalmente funcional (esto es, reproductiva y desprovista de critica), donde el docente queda subordinado a un rol subalterno<sup>177</sup>. Respecto de las experiencias inmediatas que surgen en el desarrollo de estas *irracionalidades institucionales* se articulan subcategorías que las describen con mayor profundidad en tanto rasgos que se manifiestan en los modelos de docencia ejercidos y en las estrategias que desarrollan para superarlas. A su vez el contenido de esta categoría se relaciona con los ejes temáticos “motivaciones a la participación” y “evaluación de espacios de participación institucional”, por cuanto, como ya se ha señalado, el principal eje significativo y experiencia propiciadora de la resignificación profesional y el incentivo a la participación profesional vienen dado por vivencia directa de la coerción institucional frente a intereses o propuestas docentes que surgen de un proceso crítico-reflexivo.

- Subcategoría- Inseguridad en implementación efectiva y exitosa de iniciativas docentes: En esta subcategoría se aborda específicamente el

---

<sup>176</sup> Ver Anexos Entrevistas Alejandra (Colegio Santa María de las Condes).

<sup>177</sup> Al visualizar las consecuencias que articulan la vivencia del sujeto subalterno y la configuración de un significado político en dicha experiencia es evidente que la invisibilización y el anonimato de los docentes, como faceta de esta racionalidad negadores en gran medida altamente conveniente a los intereses institucionales: “...las clases dominantes y sus agentes, cuyo estatus es parcialmente posibilitado por su dominio de la alfabetización y la escritura excluyen al insurgente como un sujeto consiente de s propia historia los incorpora solo como un elemento contingente a otra historia y con otros sujetos...” Ver Beverley, John (1999), pág. 24.

significado de inseguridad como característica presente en la reflexión docente, respecto de las expectativas que tienen de lograr concretar niveles de autonomía y empoderamiento en relación al ejercicio de la participación; esto a su vez es parte de una inseguridad que pone de manifiesto el modelo docente promovido institucionalmente (funcional y acrítico), lo cual va desgastando las potencialidades docentes individuales y colectivas para el desarrollo de emprendimientos e iniciativas que son de interés propio y que se vinculan al proceso de empoderamiento y su expresión como prácticas de participación. Al respecto los docentes señalan: "...no es que funciones como un cuerpo de profesores con una idea o visión conjunta...son que yo tengo iniciativa y la planteo...pero que no alcanza a intervenir en toda nuestra pequeña sociedad, toda nuestra institución, son actividades aisladas que no necesariamente están encausadas con un solo objetivo final ...las trabas hacen que uno deba presentar una iniciativa mucho más contundente para que lo puedan respaldar...en el fondo que no te puedan pillar por algún lado para hacer lo que te gustaría realizar...sino es así, es muy fácil que te puedan botar la idea digamos...hay que ingeniárselas para poder saltarse todo o que ya está establecido...para que el proyecto se pueda llevar a cabo...ahora si derechamente hubiésemos (refiriéndose al tema de la movilización) decido acoplarnos a un paro junto con los alumnos...realizar algo...derechamente no hubiese estado esa posibilidad...hay cosas que claramente no se pueden realizar..."<sup>178</sup>. Esta inseguridad sin duda alarga los tiempos de reflexión estratégica sobre el proceso de participación, debiendo ser concebida como imagen importante en la fragmentaron de los docentes respecto de las profesionalidades que validan e implementan o bien excluyen y rechazan

- Subcategoría- Expectativas mínimas para desarrollo de participación empoderada: en esta subcategoría se manifiesta la minimización de las expectativas docentes en tanto constituye una creencia ya explicitada en los docentes entrevistados respecto de que el desarrollo de emprendimiento y la iniciativa en general es rechazo por la institución o bien esta trata de inhibirla a través de algunas de las estrategias ya descritas. Esta

---

<sup>178</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

minimización de las expectativas es un significativo que hace compleja la extensión al grupo de docentes pasivos del interés por vincularse a instancias asociativas y de participación, lo cual a su vez se relaciona con la desconfianza colectiva y la disputa por la legitimidad de los modelos de profesionalidad que se pone en práctica. Respecto de este punto los docentes señalan que "...en verdad que yo no lo he visto...por ejemplo que colegas digan...saben que gestione una capacitación y movámonos con la dirección para que podamos generar una instancia...supongamos en el tema evaluación...somos muy débiles en eso...pero yo nunca lo he visto en el establecimiento...pero sí en los colegios particulares...donde existen muchas instancias y si el profesor quiere capacitarse hay opción..."<sup>179</sup>. Estas expectativas mínimas contribuyen a fortalecer en los docentes la pasividad o el desinterés frente a las instancias de participación y además contribuyen a debilitar la autoimagen docente, que entonces se ve anulado entre una institución que impone y un grupo de docentes que desconfía o invalida frente a la posibilidad de generar iniciativas o proyectos de interés educativo.

- Subcategoría- Rechazo y desinterés a instrumentalización de asociaciones gremiales: En esta subcategoría se hace explícita la crítica al formato de participación que se articula en las asociaciones gremiales como el Colegio de Profesores o los sindicatos docentes que existen en establecimientos particulares. Este rechazo tiene que ver con visualizar la demanda de estas organizaciones centradas netamente en reivindicaciones de orden económico y donde los liderazgos además están severamente cuestionados en cuanto a su legitimidad e idoneidad, dejando de lado una preocupación que para estos docentes es esencial, como es que estas organizaciones dispongan o generen espacios de perfeccionamiento para fortalecer su repertorio de habilidades profesionales. En este sentido se aprecia una instrumentalización de la organización gremial por cuanto se concibe como un instrumento que desarrolla acciones no necesariamente reciprocas al interés docente o insuficientes en relación a sus expectativas. En relación a esto señalan que "...para mí es un conflicto el tema del

---

<sup>179</sup> Ver Anexos Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

sindicato...finalmente el sindicato no cumple el rol que debiera cumplir que es ayudar a sus socios...el gremio sindical es mucho para conseguir posiciones más políticas más arriba... el mostrarse políticamente...eso es lo que yo cuestiono...no debería a ser...deberían luchar para ganar espacios para los colegas, para que se pueda capacitar gratuitamente...”<sup>180</sup>. En relación a los anterior se deduce que aun cuando dichas organizaciones están asociadas a una cierta idea reivindicativa de los docente frente a la institución escolar y las autoridades educativas, estos ponen en duda su legitimidad al rechazar la reiteración de un planteamiento gremial que, si bien es cierto despierta un interés natural en los docentes dada la posibilidad de mejorar las condiciones económicas y laborales, se considera insuficiente o incompleto para dar cobertura y vehicular otros interés que se puedan dar. En este caso, para los docentes entrevistados, se otorga una alta valoraron al desarrollo de experiencias de perfeccionamiento y capacitación como medio de fortalecer el empoderamiento profesional y resignificar los modelos de docencia asimilados.

Categoría- Atributo de empoderamiento profesional se asocia a interés por constante perfeccionamiento: En esta categoría los docentes articulan un planteamiento que reivindica el perfeccionamiento docente, como experiencias de participación e cursos, seminario, congresos, etc., o bien el desarrollo de proyectos o emprendimientos de interés pedagógico en asociación con otros colegas. En el desarrollo de experiencias ligadas a estos contenidos los docentes visualizan la posibilidad de superar esta reproductividad funcional a la subordinación generando una apropiación del conocimiento y practica disciplinar que los sitúa en un proceso de resignificación del ejercicio de la docencia y el empoderamiento profesional<sup>181</sup>. Al respecto se señala que “...los profesores siguen haciendo lo mismo y lo mismo es

---

<sup>180</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

<sup>181</sup> El desafío planteado para los docentes en relación a estas perspectivas de empoderamiento y resignificación desde la participación profesional ejercida traslada al docente hacia un rol distinto, desde el técnico administrativo al intelectual crítico: “...en el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, la relaciones sociales del aula y los valores que ellos legitiman en s enseñanza...con esta perspectiva en la mente quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos...”; ver Giroux, Henry y Mc Laren Peter (1990), pág. 177.

retrograda...está demostrado...finalmente seguimos en lo mismo...seguimos creciendo en cantidad y no en calidad...los colegios municipales no llenan sus matrículas y las familias no los escogen ¿por qué?...porque la calidad es mala...buscamos que el niño pase no más...finalmente los niños son desmotivados...entonces no tenemos las herramientas para complementarnos más como profesionales e influir en los niños...entonces va todo de la mano...”<sup>182</sup>. De acuerdo a lo expuesto en este discurso, la opción de empoderamiento y resignificación profesional se concretiza a partir de la relevancia e interés que dan los docentes a su incorporación en espacios o grupos de perfeccionamiento, que implican una motivación a involucrarse en instancias asociativas y a desarrollar procesos de reflexión crítica frente a la naturaleza de las relaciones profesionales en la institución escolar. Esta categoría propone el desarrollo de otras subcategorías que se relacionan a algunas características que se dan en estas instancias de perfeccionamiento respecto del desarrollo profesional: el desarrollo de estrategias de participación diversificadas y la evaluación de los medios de socialización profesional. A su vez esta categoría desarrolla planteamientos contenidos de los ejes temáticos “valoración de espacios de participación institucional” y “motivación a la participación” en el sentido de objetivar aquellos atributos que los docentes consideran relevantes en el desarrollo de experiencias participativas orientadas al empoderamiento y resignificación profesional

- Subcategoría- Versatilidad de estrategias de participación es experiencia de resistencia institucional: en esta subcategoría los docentes exponen las diversas prácticas de resistencia que desarrollan frente a la coerción institucional y los formatos compulsivos de participación, con el objetivo de lograr instalar desde este espacio algunas iniciativas o proyectos que son de interés propio. En este sentido, en la reflexión que hacen los docentes se constata plenamente el sentido estratégico desde los cuales los docentes evalúan los contextos institucionales y sus intereses participativos, visualizando obstáculos concretos y limitaciones simbólicas como también acciones cotidianas desde los cuales reafirman sus interés y por lo tanto, su identidad de resistencia. Al respecto los docentes señalan que “...si pensamos en que todos nos ponemos de acuerdo yo sé que no es posible

---

<sup>182</sup> Ver Anexo Entrevistas Alejandra (Colegio Indira Gandhi).

hacer eso porque ¿cómo te podría decir? ...dentro del cuerpo de profesores y de directivos con los que uno trabaja, uno sabe que hay gente que no está muy interesada en apoyar o en sumarse a una actividad como esta...hay que tratar de generar el espacio de otra forma...buscar la instancia de igual movilizarse...y por último que los demás tengan claro que los profesores si tienen la intención de hacer algo a nivel municipal y de instruirlos también a ellos en un proceso como este..."<sup>183</sup>. De este modo en esta subcategoría, los docentes afirman que esta identidad de resistencia se visibiliza en relación a actos cotidianos que van produciendo pequeños avances o triunfos en el desarrollo de un empoderamiento y resignificación profesional.

- Subcategoría- Socialización profesional se proyecta como aprendizaje de asociatividad social: en esta subcategoría emergen los planteamientos docentes que identifican la relevancia de las instancias de socialización profesional como experiencia de apresto en el desarrollo una asociatividad orientada al empoderamiento y la resignificación. Los docentes evalúan estas instancias positivamente, viendo en ellas posibilidades de difundir experiencia pero también de aprender de lo que otros docentes en sintonía con este interés han desarrollado. Al respecto los docentes señalan que "...son instancias donde estamos socializando constantemente...estamos comunicando cosas en una comunidad...y yo siento que socialmente necesitamos eso traspasar ese tipo de actividades de formas de participación a la juventud...porque cada vez somos más individualistas y eso en cierta forma es bueno por el tema de la independencia pero a la hora de poder tener recurso social de poder defendernos, de poder protegernos cuando socialmente somos pasados a llevar no está...nos estamos acostumbrando a que cada uno salve su pellejo y los demás ver como se arreglan..."<sup>184</sup>. El desarrollo de esta socialización que incentiva la asociatividad profesional se visualiza entonces como un recurso de incide positivamente en la capacidad de reacción de los docentes frente a eventos o instancias de naturaleza coercitiva que pueden trascurrir en una institución escolar, fortaleciendo su posición por la disputa en torno a nuevos modelos

---

<sup>183</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

<sup>184</sup> Ver Anexo Entrevistas Sergio (Colegio Santa María de las Condes).

de profesionalidad que van gestando en el contexto de estos escenarios de desempeño laboral y profesional.

### **Relación de Categorías**

Las relaciones que se establecen entre las categorías y subcategorías que emergen desde la codificación de los discursos formulados en el proceso de entrevistas, exponen un tipo de conceptualización acerca de cuáles son los contenidos presentes en la interpretación que los docentes realizan sobre su experiencia participativa en espacios institucionales. Esta conceptualización tipo no reafirma su parcialidad como una característica que resulta fundamental para el análisis de las practicas participativas docentes desde su auto y hétero interpretación y representación, por cuanto su validez tiene que ver con el sentido y validación que los docentes otorgan a las practicas participativas que vivencias en contextos locales; por otra parte esta interpretación está circunscrita a contextos específicos lo que posibilita relevar las estrategias locales que desarrollan los docentes por orientar dicha participación hacia un proceso de autonomía y empoderamiento profesional. La fragmentación de los docentes en relación a sus modelos de profesionalidad es también la fragmentación del sentido desde el cual abordan y contraponen sus intereses y practicas participativas, las cuales se expresan en conflictos y contradicciones que se dan en contextos de socialización profesional docente, dada la hegemonización que algunos de estos modelos puede alcanzar sobre otros instituyendo así la subordinación (en términos de relación de poder) de otros modelos alternativos, de acuerdo a las características que se dan en contextos laborales específicos.

La categoría “pedagogía como carrera elegida” instala en la base de esta interpretación el incentivo que para el desarrollo de la asociatividad y participación profesional representa el ejercicio permanente de una reflexión crítica para la consolidación de la toma de decisiones en los docentes. En este sentido la identidad docente que se configura desde una elección de carrera profesión al que no se ha permeado por *presiones externas* es visualizada como un componente primordial de una identidad profesional que se motiva a problematizarse y

resinificarse en relación a las prácticas de participación profesional. A su vez en esta categoría se exponen algunos elementos que emergen a partir de esta elección y voluntad inicial como “simultaneidad formación profesional” y “desempeño laboral como completo profesional” que profundizan en la identificación de los rasgos de una formación inicial que aporta al desarrollo de un dispositivo crítico-reflexivo que resulta un antecedente relevante en la definición de nuevas profesionalidades docentes.

Entre las categorías “diversidad de experiencias laborales” y “coerción institucional explícita y recurrente” y “distancia entre expectativas y contextos laborales” se establece una relación que se caracteriza por exponer experiencias que aportan al desarrollo de esta condición reflexiva docente desde la cual algunos de ellos problematizan su propia profesionalidad, significando en la coerción institucional manifestada en los espacios profesionales la frustración que se da entre las expectativas proyecciones iniciales producto de esta coerción instituida. Por otra parte el conocimiento de diversas experiencias laborales es primordial para caracterizar el repertorio de habilidades profesionales (y específicamente, para el interés de esta investigación, de las practicas participativas) desde las cuales estos pueden reconstruir sus modelos de participación profesional, puesto que así , a través de la interacción de los distintos significados que se dan frente a los fenómenos propios de la inserción laboral inicial, se posibilita caracterizar y desarrollar un tipo de relación con los modelos profesionales presentes en su actual etapa laboral.

Entre la categoría “desempeño profesional instrumental” y “desempeño idóneo asociado a propósito” se establece una oposición absoluta que se puede configurar como un campo de polaridades entre una absoluta instrumentalización profesional y una absoluta autonomía profesional. De acuerdo a lo planteado por los docentes en sus discursos, lo que se da en la práctica es una mediación entre ambos polos que tiene que ver con las características propias de cada contexto profesional. En ambos casos cada categoría se deconstruye en subcategorías que muestran como el docente significa tanto el rechazo a la instrumentalización como la valoración del propósito en la resignificación de la profesionalidad.

En un ámbito más específico la categoría “asociatividad compulsiva” describe los efectos de la hegemonización en la oposición anteriormente planteada, de una instrumentalización absoluta: las consecuencias se derivan en una serie de conductas y expectativas que tiene en común el debilitamiento de la autonomía en la profesionalidad, por lo cual identifica en un modelo crítico-propositivo de participación institucional las vías de desarticulación de los efectos negativos que conlleva dicha compulsión institucional.

A su vez estas categorías se vinculan con “desconfianza hacia la institución” como otra dimensión semántica que surge en la interpretación docente de una participación profesional constreñida y obstaculizada por la coerción institucional. En esta categoría las consecuencias de la desconfianza hacia la institución generan algunas acciones e ideaciones en los docentes que señalan el carácter del proceso reflexivo, ya sea que este orientado hacia la reproducción institucional o hacia la autonomía profesional. Otra dimensión semántica asociada al rechazo a un desempeño instrumental tiene que ver con las consecuencias de una “asociatividad instrumental” como valoración que hacen los docentes de la participación institucional. Esta relación significativa que se establece entre estas categorías de relación a la caracterización de un modelo de docencia reproductivo e instrumental permite identificar desde donde se generan los mecanismos de reivindicación de la autonomía profesional, donde la participación abre una serie de espacios de reflexión y acción donde es posible visualizar como cada docente entiende su propia práctica participativa en relación al contexto laboral y profesional en que se sitúa.

Finalmente en el análisis de la motivación y valoración sobre prácticas de autonomía profesional docente se identifican dos categorías que reflejan esta dicotomía que se instala entre la coerción institucional y la subjetividad profesional, por cuanto el desarrollo de una “racionalidad de la negación” como espacio simbólico de resistencia frente al copamiento compulsivo que realiza la institución en los espacios de participación con contenidos funcionales a su interés proyectando así la reproducción de las relaciones profesionales instituidas. El empoderamiento surge como modelo de alteridad profesional, donde la propia práctica docente ha sido resignificada desde claves y procesos particulares,

poniendo énfasis en la asociatividad profesional y la diversificación de estrategias como recursos que orientan estratégicamente al docente en la confrontación de los obstáculos y limitaciones a partir de los cuales se van concretando experiencias docentes que reconstruyen el sentido de la participación profesional.

### **Triangulación**

Al contrastar los contenidos de los discursos docentes con la observación realizada en sus contextos de participación institucional en relación al análisis que implica los diversos ejes temáticos, se identifica la presencia del interés de participación y asociatividad social en algún grupo de docentes, quienes comentan noticias y eventos relativos a las movilizaciones estudiantiles que ocurren durante esas semanas, en algunos casos reconociendo mejores expectativas en los niveles de involucramiento que anteriormente han tenido sus comunidades escolares. Por otra parte este interés por comentar el tema no está extendido a la mayor parte de los profesores, en tanto temática relevante que se comente en forma previa al inicio de la instancia convocada. A su vez, en la evaluación que se hace sobre cómo estas temáticas están presentes o son abordadas en dichos espacios, en el caso de un establecimiento se advierte una ausencia absoluta de la temática, como una negación extendida y compartida por el mayor grupo de profesores, y que se articula desde el copamiento temático que realiza la institución de estas instancias, donde además no se aprecian muchas oportunidades ni acciones de los docentes tendientes a modificar esta situación<sup>185</sup>. Aquí podemos identificar algunos significados ocultos en esta jerarquización y supeditación de los procesos de participación en la escuela, orientada claramente con una intención de "...devaluación del trabajo crítico e intelectual por parte de los profesores y estudiantes en razón de la primacía de consideraciones prácticas..."<sup>186</sup>. En este

---

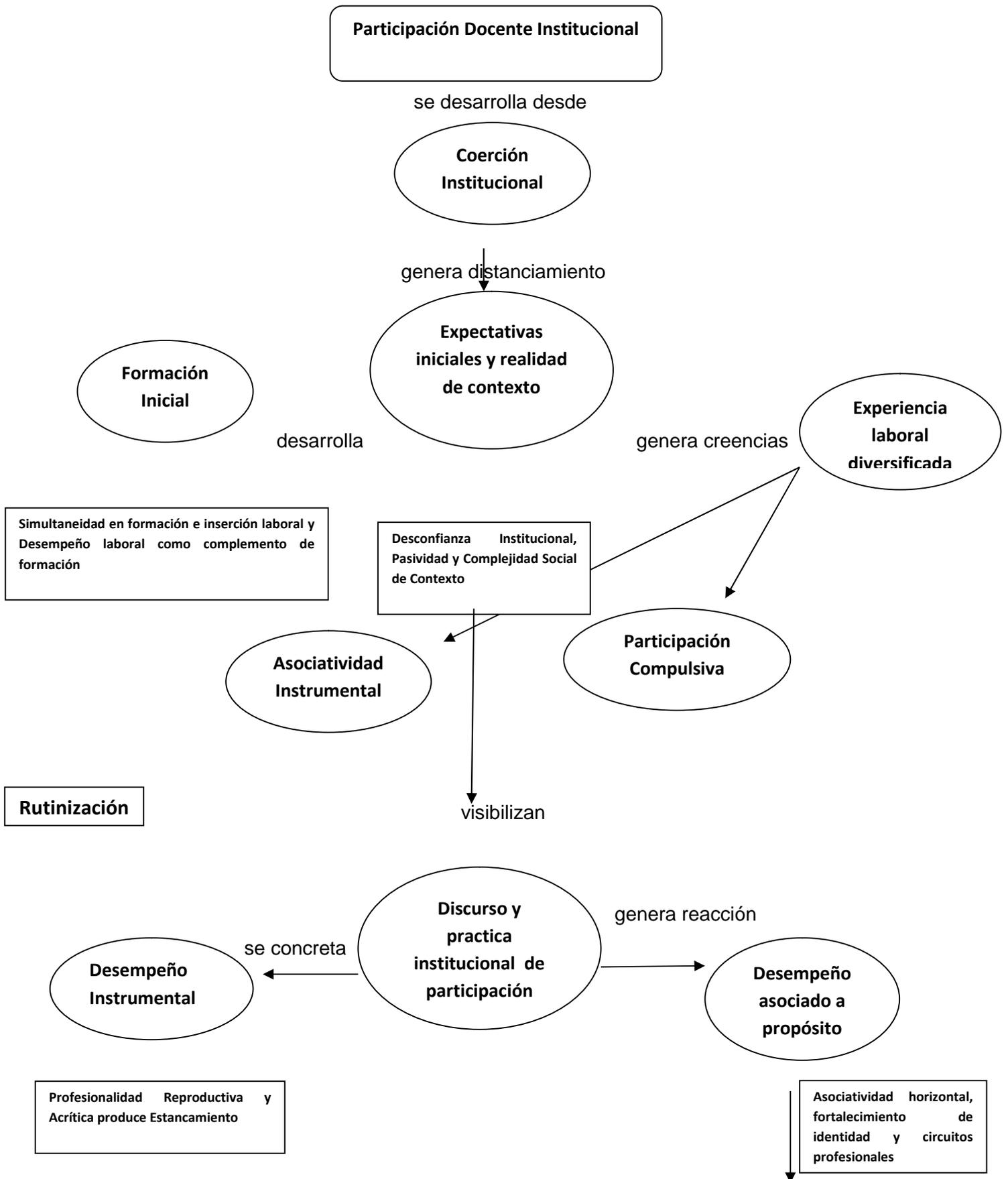
<sup>185</sup> De alguna forma, el hecho que los docentes expresen en sus discursos una suerte de naturalización de los espacios institucionales de participación, incluso desde una mirada crítica o rechazo como experiencia, expone claramente la relación de dicho fenómeno con el concepto de hábitus planteado por Bourdieu, en tanto este hábitus manifiesta un conjunto de conductas rutinizadas que visibilizan y a la vez reproducen la articulación desigual en las relaciones de poder al interior de una institución, objetivando el mayor nivel de "no poder" como la desprofesionalización absoluta y el ejercicio profesional reproductivo.

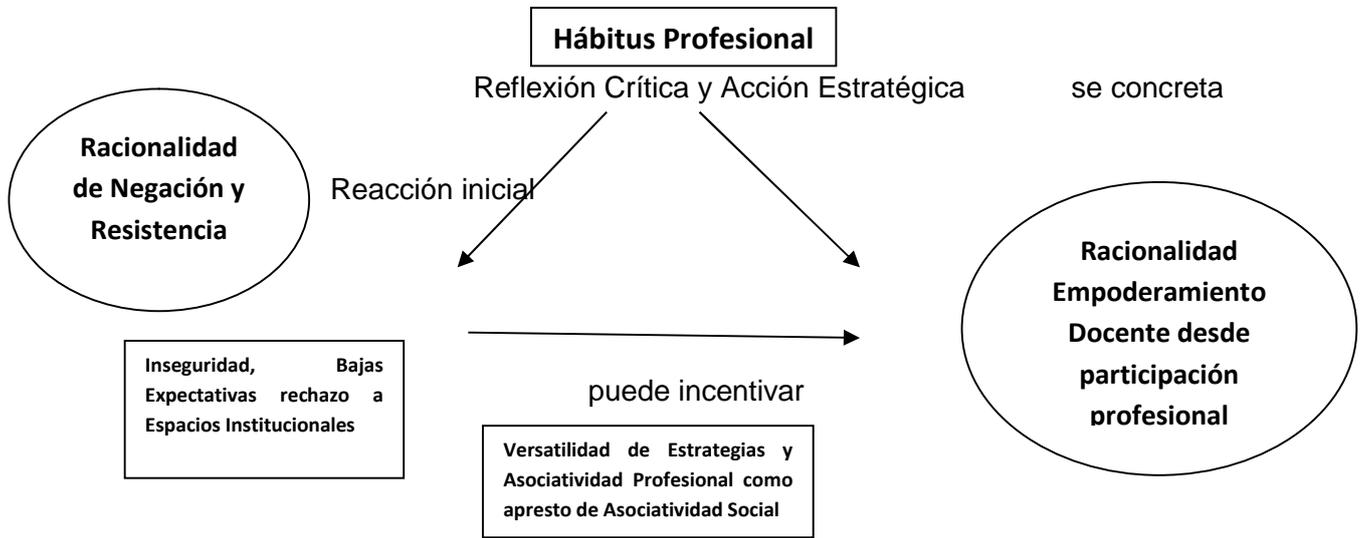
<sup>186</sup> Giroux, Henry y Mc Laren Peter (1990), pág. 173.

contexto abundan las evidencias de coerción institucional, significada dualmente como una disposición superficial a la funcionalidad que en su interior contiene un análisis crítico y un discurso propositivo desde los cuales fundamentan sus estrategias participativas, el emprendimiento profesional y la asociativa de interés profesional con rasgos de autonomía. Esta automatización de la funcionalidad se ve reflejada en la actitud de asimilación que parecen tener los docentes en dichos espacio, donde las críticas no emergen abiertamente y donde en general los docentes generan altos niveles de eficiencia en la resolución de labores y tareas instruidas en el marco del proceso de organización laboral-profesional. Estos niveles de eficacia dan una cobertura o generan un espacio dentro de los cuales la institucionalidad puede ser permeada por las iniciativas autónomas e los docentes, aunque sin llegar a desafiar abiertamente las condiciones de coerción institucional. Para el caso del otro establecimiento, al ser este espacio convocado en torno a una contingencia de alta sensibilidad comunitaria, se logran apreciar intereses más autónomos por participar, como también la exposición de discursos (o la convivencia con ellos) que son parte de una mirada crítica respecto del abordaje previo dado a las problemáticas convocantes. Inevitablemente se tiende a realizar distintos niveles de juicios sobre la operatividad de la gestión escolar, toda vez que el evento en particular que ha determinado la convocatoria al espacio despierta una alta sensibilidad y preocupación en la comunidad, animándose a establecer responsabilidades en el ámbito del equipo docente y directivo del establecimiento. En este sentido, el hecho que desde la comunidad surja una expectativa de “solución efectista” frente a una situación de violencia escolar con algunos rasgos de hecho delictual, funciona como un elemento de tensión en la relación entre docentes , directivos y comunidad, como también introduce un factor catalizador en los procesos de participación convocados, puesto que lejos de manifestar resignación o indiferencia frente a los hechos a pesar de constatar que la institución escolar ha sido sobrepasada en varios puntos, se comparte una expectativa común en todos los actores de poder mejorar el clima de convivencia escolar. Este sentido de compromiso colectivo, con mayor o menor niveles de critica está condicionado a la gravedad de la problemática convocante; de alguna manera los mecanismos de dialogo que anteriormente han existido con la comunidad territorial situada alrededor del establecimiento están propicios a activarse, permitiendo contar con espacios de discusión y participación que son desde los cuales el establecimiento

escolar proyecta el soporte a las iniciativas de intervención planteadas. En el diseño e implementación de estas iniciativas se articulan espacios donde los docentes interactúan con otros actores locales extra institucionales, generando un nuevo nicho para el desarrollo de la participación profesional. En la medida en que dichos acuerdos sean efectivos en cuanto a implementación y resultados, estos vínculos tienden a afianzarse y se relevan como un aporte sustancial al desarrollo institucional. En este punto bien puede producirse una apertura a que la institución articule de un modo distinto la organización laboral y profesional de los docentes, con el sentido de que las acciones preventivas que se emprendan no solo incidan favorablemente en relación a la problemática específica, sino que se incentive formalmente al desarrollo de prácticas de participación profesional diversificadas en su contenido, redefiniendo el liderazgo profesional desde una idea de eficiencia administrativa a uno de involucramiento comunitario y participación social.

# Modelo Descriptivo de Percepción Docente sobre Participación Institucional





## Capítulo V: Conclusiones

El análisis de la percepción de los docentes acerca de sus experiencias en procesos participativos de carácter institucional se proyecta hacia una crítica profunda sobre el fenómeno de cómo dichas prácticas, al transcurrir en espacios con niveles significativos de coerción en términos de las limitaciones a la autonomía en el desempeño, rutiniza la profesionalidad, la enajena de su dimensión crítico-propositivo y sistematiza una serie de rutinas profesionales que configuran un hábitus profesional reproductivo. El hábitus profesional, conceptualizado como un desempeño docente que expresa un posicionamiento respecto de la distribución de las relaciones de poder y el despliegue de la autonomía.

En relación al objetivo general planteado para esta investigación, la caracterización de la percepción docente identifica tipologías de percepción, las cuales tienden a relevar las manifestaciones de coerción institucional como condición instituyente de la organización laboral y profesional. Dicha coerción puede ser más o menos explícita, desarrollando algunas estrategias (como el ejercicio de un liderazgo carismático) que permitan invisibilizar su contenido o bien distender esta tensión inicial que se instala entre los profesionales y la institución escolar con el sentido de afianzar compulsivamente los perfiles de funcionalidad institucional en el desempeño profesional. Esta identificación de la extensión y profundidad de la vivencia de coerción institucional se configura como eje semántico desde el cual los docentes van desarrollando una percepción que se concreta en acciones e ideaciones docentes: desde allí por ejemplo existirá un escenario de instrumentalización docente que inhibe la participación y desincentiva la asociatividad, o bien las vacía de propósito al radicar éste en una motivación extrínseca a los docentes.

En relación al objetivo específico que aborda la construcción de una conceptualización que hacen los docentes respecto de sus experiencias participativas, los discursos expresados por estos profesionales tienden a desarrollar planteamiento que sitúan el énfasis desea participación en un doble significado: por un lado en el ejercicio de la participación en espacios profesionales con los mayores niveles de autonomía y empoderamiento, vinculadas al desarrollo

de iniciativas, emprendimientos o instancias de perfeccionamiento, por otra parte esta participación es también concebida como un espacio que complementa permanentemente la formación inicial y continua por cuanto activa dispositivos crítico-reflexión, desde las cuales se proyecta otra profesionalidad. La participación como acción y la participación como espacio funcionan incentivando la creatividad y la diversificación de repertorios docentes en escenarios potenciales para el desarrollo profesional.

En relación al objetivo específico que plantea la caracterización de las vías de realización de la participación institucional los docentes describen una serie de acciones que tiene que ver con la constitución de estrategias desde las cuales los docentes enfrentan y pueden llegar a superar las condiciones sistémicas de coerción, toda vez que estas se sitúan inicialmente en una actitud de resistencia que no haciendo explícitas las contradicciones estructurales que plantea la coerción, tiene la capacidad de formular discursos y ciertas prácticas que ponen de manifiesto ese rechazo. Esta actitud de resistencia conforma un espacio donde los docentes pueden compartir dicho malestar, solidarizar mutuamente con sus percepciones, de lo cual puede resultar un efecto paradójico a los intereses sistémicos de instituir la subordinación mediante dichas expresiones coercitivas, estableciéndose en cambio un refuerzo a la identidad profesional que tenderá a distanciarse progresivamente de un desempeño reproductivo. Esta racionalidad de la negación es negativa respecto de las convocatorias institucionales, y se concreta como acciones y discursos de resistencia, puede visibilizarse en comentarios y acciones que se dan en las rutinas más básicas de socialización profesional. Sin embargo este discurso puede permanecer como expresión de resistencia poco efectiva<sup>187</sup>, que no logra incidir más que anecdóticamente en la desarticulación de la coerción y en la proyección de la autonomía profesional si es que no posiciona el problema central de modificación de la institución escolar, en base al desarrollo de nuevos modelos de profesionalidad. En este sentido, la perspectiva

---

<sup>187</sup> Este análisis se fundamenta desde la crítica que hace la propuesta de los teóricos de los Estudios Subalternos a las prácticas de resistencia, que al no dimensionar la problemática de la hegemonía, pueden concluir contribuyendo al fortalecimiento de la coerción y la distribución desigual de las relaciones de poder en una institución. Ver Beverley, John (1999).

contrahegemonica<sup>188</sup> hacia donde puede transitar la racionalidad de la negación se configura desde la significación que cada docente construye respecto a su profesionalidad y donde la racionalidad del empoderamiento profesional se posiciona desde la concreción de propósitos, expresados en proyectos y emprendimientos de interés profesional.

El objetivo específico que aborda el vínculo que establecen los docentes entre participación y desarrollo profesional se desarrolla en términos de la descripción que hacen los docentes de diversos escenarios donde la participación profesional constituye un rasgo determinante en su enriquecimiento y diversificación. En este sentido, este ejercicio participativo propicia el desarrollo de prácticas asociativas, de formulación e implementación de iniciativas, de la generación de redes y alianzas territoriales entre la escuela y la comunidad local, todas las cuales redundan en un fortalecimiento de la autonomía y tensiona permanente los modelos más tradicionales de ejercicio docente. Este desarrollo profesional, al contar con un atributo de incentivo-motivación a la participación, permite instalar espacios desde los cuales los docentes pueden optimizar sus prácticas educativas, en términos de pertinencia, efectividad y ejercicio crítico-reflexivo.

La emergencia y consolidación de nuevos modelos de profesionalidad docente es un proceso complejo a través del cual se puede analizar cómo se sitúan los docentes en términos de la organización laboral y profesional, cómo los discursos institucionales develan su superficialidad poniendo de manifiesto sus intereses genuinos y cómo desde este escenario se generan posibilidades para la articulación de modelos de alteridad en términos de superación de una práctica docente reproductiva, que a su vez contribuyan a resignificar la institución escolar.

---

<sup>188</sup> Ver Giroux, Henry y Mc Laren Peter (1990).

## Bibliografía

- 1) Agenda Pro Participación Ciudadana, en [www.participemos.gov.cl](http://www.participemos.gov.cl), 2008.
- 2) Aguayo Cuevas, Cecilia, Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder, Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2006.
- 3) Anderson, Gary; Hacia una participación autentica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación, California State University, 1999.
- 4) Aragón Jiménez, Virginia, La observación en el ámbito educativo, Revista Electrónica [www.csi-csif.es](http://www.csi-csif.es), Octubre 2010.
- 5) Arribas, Victoria, Boivin, Mauricio y Rosato, Ana; Constructores de otredad: una introducción a la antropología social y cultural, UBA, 3ra edición, 2004.
- 6) Atría, Fernando; El sentido de la educación Pública, en Revista de Docencia N° 41, Santiago de Chile, Agosto del 2010.
- 7) Barrera Mejía, Herman y Castro Ramírez, María; Reflexiones en torno al surgimiento del paradigma sistémico-ecológico y su viabilidad para abordar problemáticas socio-ambientales y territoriales complejas; en Revista Arquitectura Urbana, N° 8, 2012.
- 8) Barthes, Roland; Introducción al Análisis Estructural de los Relatos, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1977.
- 9) Berguer y Luckman, La construcción social de la Realidad, 1986.
- 10) Beverley, John; Subalternidad y Representación: Debates en Teoría Cultural; 1999.
- 11) Bourdieu, Pierre, La distinción, Editorial Taurus, 3ra edición, 2006.
- 12) Bourdieu, Pierre; La miseria del mundo, Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos aires, 1999.
- 13) Burton R, Clark; Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia, UNAM, México, 1997.
- 14) Canales Cerón, Manuel; El grupo de discusión y el grupo focal, en Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios, editorial LOM, Santiago de Chile, 2006
- 15) Chakrabarty, Dipesh, La historia subalterna como pensamiento político; 2008.

- 16) Colectivo Diatriba, Educación Pública-Comunitaria: Propuestas contra hegemónicas para la transformación social, Revista Diatriba, Nº 1, Noviembre del 2011, Editorial Quimantu.
- 17) Cornejo, Rodrigo e Insunza, Javier; El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente, Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad, Vol. 12, Nº 2, 2013.
- 18) Cox, Cristian; Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX, 2001.
- 19) CPEIP, Marco para la Buena Enseñanza, 2003, en [www.cpeip.cl](http://www.cpeip.cl).
- 20) CPEIP, Marco para la Buena Dirección, 2005, en [www.cpeip.cl](http://www.cpeip.cl).
- 21) Cummings, Thomas y Worby Christopher; Desarrollo organizacional y cambio, Language Learning Editores, 2007.
- 22) Del Lujan Gonzales, María; Pedagogía Familiar: aportes desde la teoría y la investigación, Editorial Trilce, Montevideo, 2001.
- 23) Delgado, M y Gutierrez, J; Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales, (3ª. Ed.). Síntesis Psicológica, España.
- 24) El Ciudadano, en [www.elciudadano.cl](http://www.elciudadano.cl).
- 25) El Dinamo, en [www.eldinamo.cl](http://www.eldinamo.cl).
- 26) Encuesta Nacional de Opinión Municipal (2008-2010); Instituto Chileno de Estudios Municipales, Universidad Autónoma de Chile.
- 27) Foldadori C., Horacio; La intervención institucional: hacia una clínica de las instituciones, Editorial ARCIS, 2008.
- 28) Freire, Paulo; Educación y participación comunitaria, en Nuevas perspectivas críticas en la Educación, Editorial Paidós, Barcelona, 1994.
- 29) Garcés Mario y otros, Me gustan los Estudiantes, varios autores, editorial LOM, Santiago de Chile, 2006.
- 30) Giddens, Anthony, entrevista en Cuadernos de Sociología, Buenos Aires, UBA, 1995.
- 31) Giddens, Anthony, Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas; editorial Taurus, Madrid, 2000.
- 32) Giroux, Henry y Mc Laren, Peter, Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Editorial Paidós, España, 1990
- 33) Giroux, Henry y Mc Laren, Peter, Pedagogía, Identidad y Poder, ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina, 1998.

- 34) Gubbins, Verónica; Familia y Escuela: tensiones, reflexiones y propuestas; en Revista Docencia, Santiago de Chile, Nº 46, 2012.
- 35) Guha, Ranahit, Las voces de la historia y otros estudios subalternos, Grijalbo, 2002.
- 36) Habermas, Jurgen, Teoría de la Acción Comunicativa, Editorial Taurus, 1981.
- 37) Jocelyn Holt, Alfredo; El Peso de la Noche: nuestra frágil fortaleza histórica, Editorial Planeta, 1998.
- 38) Kuzmanich, Astrid; Reforma Educacional Chilena: percepción de profesores de colegios municipalizados de la Región Metropolitana, Tesis para Sociología, Universidad de Chile, 2004.
- 39) Lavín, Sonia, del Solar, Silvia, Padilla, Andrés; El proyecto educativo institucional como herramienta de construcción de identidad, PIIE, 1997.
- 40) Lévinas, Emmanuel, Totalidad e Infinito, Ediciones Sígueme, 1987.
- 41) Ley General de Educación, en [www.bcn.cl](http://www.bcn.cl).
- 42) Lombardi, Catherine y John; Statical Abstract, en Latinoamérica Vol. 25, Universidad de California, 1987.
- 43) Lozada Pereira, Blithz; La historia de la formación docente en Bolivia comparada con las tendencias educativas de Latinoamérica y el Caribe, en Estudios Bolivianos n.15 La Paz 2009.
- 44) Lukacs, Gyorgy, Historia y conciencia de clase, Editorial Quimantu, 2008.
- 45) Maañon, María Inés; Círculos de autoformación docente en Perú: construyendo lo hegemónico entre lo residual, lo emergente y lo dominante, en Sáez, D. y Vassiliades, A. (coords.), Dossier Pedagogías críticas, experiencias de la praxis y movimientos pedagógicos en América Latina. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 2010.
- 46) Marcelo Carlos, El pensamiento del profesor, editorial CEAC, 1987.
- 47) Marx, Karl, Miseria de la Filosofía, 2004.
- 48) Mejoramiento de la Calidad de la Educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas; [www.opech.cl](http://www.opech.cl)
- 49) Mella, Orlando; Naturaleza y Orientaciones Teórico-Methodológicas de la Investigación Cualitativa, Documento de Trabajo Nº 10, 1998

- 50) Milos, Pedro; Desafíos que enfrentan los textos escolares a partir de un curriculum orientado al desarrollo de competencias, MINEDUC, 2008.
- 51) Ministerio de Educación-DEG, Unidad de Apoyo a la Transversalidad 2002; "Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo, Santiago, 2001.
- 52) Morin, Edgar; Los siete saberes necesarios para la educación del futuro; UNESCO, 1999.
- 53) Mucchielli, Alex; Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales, Editorial Síntesis, 2001, Madrid.
- 54) Muños Flores, Gonzalo; Democracia educativa, éxito escolar y negación ciudadana: los tres paradigmas no resueltos de la educación chilena, Tesis para Magister en educación, Universidad del Bio- Bio, 2007.
- 55) Núñez, Iván; Las transformaciones educativas durante el régimen militar, editorial CPEIP, 1990.
- 56) OPECH (1), Documento de Trabajo nº 5: Tensiones de la profesión docente y sus políticas de desarrollo, en [www.opech.cl](http://www.opech.cl).
- 57) OPECH (2), Mejoramiento de la Calidad de la Educación: (mucho) más allá de las pruebas estandarizadas, en [www.opech.cl](http://www.opech.cl).
- 58) Palacios, Jesús, La cuestión escolar, Editorial Laia, Barcelona, 1979.
- 59) Perez Serrano, Gloria; Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes, tomo I y II, Editorial La Muralla, Madrid, 1998.
- 60) Pinto, Julio y Salazar, Gabriel; Historia Contemporánea de Chile, Vol. I y II, Editorial LOM, 1999.
- 61) Radio Cooperativa, en [www.cooperativa.cl](http://www.cooperativa.cl).
- 62) Ramos Ramírez, Antonio; Sindicalismo docente en Tucumán: Lucha gremial y politización 1973-1976, en Revista, Aletheia, Vol. 1, número 2, mayo 2011.
- 63) Reyes García, Everardo, Breve introducción a Jaques Derrida y la Deconstrucción, 2005, [www.hipercomunicacion.com](http://www.hipercomunicacion.com).
- 64) Ritzer, George; Teoría Sociológica Contemporánea, 3ra edición.
- 65) Rivas Bernal, Sonia; La participación de la familia en la escuela, en Revista Española de Pedagogía, nº 238, 2007.
- 66) Rojo, Grinor; La democracia chilena del Bicentenario, en Discrepancias del Bicentenario, Editorial LOM, 2010.

- 67) Ruiz Schneider, Carlos (2010); De la república al mercado: ideas educacionales y política en Chile, Editorial LOM, Santiago de Chile, 2010.
- 68) Saavedra, Eugenio et al; Violencia escolar: la mirada de los docentes; en [www.convivenciaescolar.net](http://www.convivenciaescolar.net).
- 69) Salazar, Gabriel, En el nombre del poder popular constituyente (Chile, Siglo XXI), Editorial LOM, 2011.
- 70) Sarmiento, Domingo Faustino, Facundo o civilización y barbarie, editorial Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1977.
- 71) Scott, James; Los dominados y el arte de la resistencia, Editorial ERA, 2000.
- 72) Sepúlveda, Cristina y Valdés, Ana María; La escuela como espacio de participación democrática, en [www.valoras.uc.cl](http://www.valoras.uc.cl), 2008.
- 73) Serie Comunicándose, Action teams for partnerships (ATP), 2009.
- 74) Suárez, Natalia et al; El fracaso escolar en la educación secundaria: análisis del papel de la implicancia familiar, Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa, Universidad de Oviedo, 2011.
- 75) Tenti Fanfani, Emilio; Profesionalización docente: consideraciones sociológicas, en El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, editorial Siglo XXI, Argentina, 2006.
- 76) UNIVA, Formas de participación de los docentes en los procesos de investigación de la UNIVA, México, 2011.
- 77) Vargas Cuellar, Marcos; Niveles de participación ciudadana en las políticas públicas: una propuesta para el estudio de mecanismos institucionales de participación, en Revista Académica de Investigación Tlatemoani, Universidad Autónoma San Luis de Potosí, 2010.
- 78) Villalobos, Mario; Ciencia social como crítica social: la revolución epistemológica de Karl Marx, editorial LOM, Santiago de Chile, 2010.
- 79) Vives Cofré, Verónica, El movimiento pedagógico del Colegio de Profesores como una recuperación del rol docente y la autoestima profesional, Tesis de Magister en Educación, Universidad de Chile, 2005.
- 80) Zarate Arguedas, Nelson; La educación ante el enfoque sistémico, Revista Posgrado y Sociedad, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica, Septiembre del 2011.

- 81) Zemelman, Myriam y Jara, Isabel (editoras); Seis Episodios de la Educación Chilena 1920-1965, ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2006.
- 82) Žižek, Slavoj, Visión de Parálaje, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2006.

## Anexo: Desarrollo de Codificación y Categorización

Entrevista Participación Docente

Prof. Alejandra-Educación Física- 30 años de Servicio (Colegio Santa María de las Condes)

Fecha: 29 de Julio del 2011

### 1) Descripción de Proceso de Formación Inicial Docente:

“...Bueno...primero que todo es una carrera elegida...elegida desde el principio sea elegida desde mi infancia por un asunto de amor al deporte, estuve toda la vida conectada con profesores...con mis profesores de la básica y de la media, eso me marco y me marco harto...la elección de la universidad también puedo decir que la elegí...la elegí por que venia con una orientación de tipo religiosa así que elegí la católica... pero trabaje en una burbuja de la UC en tiempos de Dictadura...nosotros éramos mas de participación interna mas no tanto de acción social o participación externa...sino que esa parte viene como compromiso social viene de la familia...al alero de la iglesia esencialmente...donde nosotros crecimos, nos desarrollamos participando con ayuda la comunidad pero al interior de la iglesia como inquietud familiar mas que formación académica de la universidad...y después...este colegio lo elegí yo también...postule y quede...yo vilmente me vendí por el billete (risas)...

**Codificación:**  
“Descripción proceso elección carrera”

**Categoría:**  
Mayor valoración pedagogía como profesión elegida.

**Codificación:**  
“Atributos incidencia en elección de formación profesional”

### 2) Descripción Proceso de Incorporación al Mundo Laboral:

“...La primera pega?...yo puedo decir que soy una bendecida de dios...o sea yo no soy de la gente que ha tenido problemas en la vida en cuanto a la pega...yo toda la vida me ha ido bien en los trabajos...mi primer trabajo postulado quede..Postule a un colegio particular subvencionado...trabaje 16 años en ese colegio...en ese colegio siempre me dieron la opción de moverme...ir a otros colegios haciendo algunas horas ...así me dejaban algunas horas libres y me agarraban ...y después este colegio lo postule trabajando es decir, teniendo trabajo seguro con 44 hrs. Apareció el aviso en el diario y me vine para acá...no puedo decir que el colegio no me choco... me choco mucho, como yo venia de un colegio particular subvencionado los alumnos eran distintos ... y estuve a punto de renunciar y me llamaron a Valdivia en vacaciones la

nueva directora que asumía acá y me dijo : “conozco tu trabajo ...danos otra oportunidad” y yo te digo que la pensé y aquí estoy....**me he movido en colegios religiosos, laicos, particulares subvencionados y municipales...**”

**Categoría:**  
Valoración diversidad de experiencias laborales

### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual

“...A ver... yo soy absolutamente respetuosa y valoro mucho el trabajo de los colegas que conocí inicialmente en este colegio...son profesores que viene de una formación de escuela normal...creo que ellos son realmente docentes de amor, **creo que muchos de los docente de hoy –y yo soy bien critica de la gente nueva- vienen no con el querer estudiar sino que cayeron a estudiar pedagogía...**creo que el hecho que antes se seleccionara siendo mas joven no se veía tanto lo económico que ibas a obtener como profe sino que era otra relación con la pedagogía...creo que mucha de la gente que estudia ahora...incluso de las universidades particulares no salen bien formadas...creo que la parte pedagógica...muchos dominan temas hasta cierto punto...pero **el amor por enseñar es distinto y eso no se si se trae...creo que la universidad no lo forma...creo que el amor por la pedagogía, querer que otro aprenda no se forma en la universidad...**creo que así como hay profesionales que son aptos para enseñar creo que n profes actuales que no saben enseñar...**mi motivación por enseñar viene de la escuela...**yo estude en una escuela de monjas donde yo participe mucho de las actividades...me contacte mucho con los ‘profes... y te puedo contar que hasta bancos de colegios...de esos que venia unida la silla al banco yo tuve en mi casa y jugábamos al profesor...el contacto con mis profesores me hizo ver en esto un futuro...pero yo te hablo de 6to básico..5to básico...yo ya quería ser profe y ya quería ser profesora de educación física iba al pedagógico alas actividades extraescolares que tenían el día sábado donde los practicantes te enseñan deporte y se aproximan a la pedagogía porque todavía son estudiantes...hablo de estudiantes de segundo o tercer año ellos hacen talleres deportivos...creo que todavía los hacen en el ex pedagógico ahora UMCE...a mi me llevaban los sábados y domingos a practicar deporte y uno se contactaba con los chiquillos jóvenes aprendiendo basquetbol, voleibol, gimnasia y esa fue mi vida así como bien canalizada...no es que yo llegue a 4to medio sin saber lo que quería o que estaba en la mitad de la enseñanza media y no sabia para donde iba sino que todo iba encaminadito...yo hablo de mi carrera porque es lo que yo conozco y conozco los profes formados en las distintas escuelas y

**Categoría:**  
Rechazo desempeño profesional instrumental

a

**Codificación:**  
“Critica a la formación docente actual”

**Codificación:**  
“Propósito del ejercicio de la docencia”

**Categoría:**  
Desempeño profesional  
idóneo asociado a propósito

creo que las escuelas improntan a los profes...entonces por ejemplo dentro de mi carrera se notan muchas cosas como especiales... hay gente que son entrenadores y mas que profes piensan como entrenadores y hay profes que piensan como profes ... el profe que piensa como profe grada...va gradando el aprendizaje... el que enseña como entrenador solo demuestra y dicen hagan!... no esta la secuencia ni el paso de que se desarrolle una habilidad motriz...yo aprendí así ...me enseñaron con mucha gradación, para que el alumno logren un aprendizaje...hay aprendizajes motrices que son complicados y requieren de una ayuda.....¿cuando el alumno logra el aprendizaje?...ojo que hay quienes lo logran bien y otros que lo logran medianamente...mucho tiene que ver con la seguridad que tu das...nosotros somos mucho de tocar...de tocar y de tomar...pero yo hablo de mi universidad...yo estaba el otro día enseñando lo mismo que otro profe (la voltereta) pero la diferencia era que todos ayudan y todos reciben la ayuda del otro ...somos distintos ...somos muy distintos en las formaciones y creo que eso es parte de lo que hacen las universidades...yo te digo para algunos es muy fácil demostrar....”

**Codificación**  
“Oposición entre docencia como entrenamiento y docencia como formación”

#### 4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela:

**Codificación:**  
“Contexto de participación institucional”

“... A ver... a nivel laboral, como yo trabajador no tenemos participación...acá como profe yo podría decir que una forma de participar tiene que ver con el Colegio de Profesores, pero aquí en el colegio prácticamente no hay nadie...el Colegio de Profesores en este momento no representa a nadie...acá en esta comuna la gente integrada es prácticamente cero... alguna forma de participación a nivel de colegas y hablo a nivel laboral no profesional (son dos cosas distintas...yo hago la separación) no hay nada que nos reúna...donde veamos nuestras condiciones de trabajo...en algún colegio yo participe de un sindicato no solamente por mejoras económicas sino también por mejoras de condiciones de trabajo...yo se que por ley me corresponde un bloqueador solar, unos lentes oscuros y una gorra que a mi no me la proporcionan...no hay como una forma de reunirnos en torno a nuestra situación laboral por el temor..y no tengo ningún pelo en la lengua para decirlo...aquí hay temor...aquí nadie se ha pronunciado (y me incluyo) con respecto a la participación de los alumnos en estos eventos últimos...no ha habido la instancia de conversación y generalmente mis colegas son del otro lado así que no...y a nivel profesional solamente tenemos los concejos ...que se transforman en solamente

**Categoría:**  
Institución escolar  
promueve asociatividad  
compulsiva

“Participación como medio de desarrollo profesional”

**Categoría:**  
Autonomía  
asociativa  
enriquece  
desarrollo  
profesional

informativos... acá no se da el consejo como de enriquecimiento profesional entre colegas...yo creo que uno tiene la posibilidad de aprender mucho con quien se trabaja , de aprender a nivel laboral...me refiero a que yo domino algunos tipos de deportes porque elegimos lo que mas nos gusta otros dominan otros pero aquí no existe la instancia de compartir conocimiento ...aquí las reuniones son informativas...y en realidad las reuniones de jefatura de Depto. son : “tu vas a hacer esto...tu vas a hacer esto otro...”, entonces prácticamente no tenes derecho a opinión y si opinas te dicen no no se puede...”

“Dualidad y contradicción en planteamientos reivindicativos docentes”

#### 5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación

**Categoría:**  
Espacios  
institucionales de  
participación  
generan  
desconfianza

“...Van a decir que soy súper pesimista pero aquí cada uno cuida la pega ...mas...o sea la gente puede ser disidente, pensar distinto , pero el discurso allá en consejo es otra cosa...absolutamente distinto, o sea me da pena porque los espacios deberías ser enriquecedores y no sancionadores ...yo creo que aquí se sanciona a la gente y la gente mientras menos hable...bueno es que aquí estamos infiltrados...(risas) en cuanto a que...llego una nueva dirección y empezó a rodearse de gente de afuera y tratar de eliminar a la gente que estaba trabajando acá entonces nadie sabe con quien habla y a eso se le teme...yo te digo aquí me encuentro con gente joven que me dice: “...este no... mira yo no me hago problema” y tienen razón...aquí para muchos el trabajo es muy bueno en comparación a lo que puede haber afuera...entonces que les interesa... cuidar el trabajo...hay gente que yo se cual es su línea, pero dice sinceramente: “yo estoy con contrato a plazo fijo y tengo que cuidarlo porque las horas de historia son pocas”...es entendible porque nadie conoce la realidad que vive el otro...creo que uno se conecta a la educación a través de distintos medios, yo me conecto a través de mi familia...conozco realidades como la del San Juan Evangelista que es particular...un colegio en Quilicura particular subvencionado, donde han trabajado mis hermanas y mis cuñados, etc., y este...las instancias de participación en colegios son ...el San Juan Evangelista siendo particular tiene sindicato, donde la gente tiene derecho y opción a dar a conocer su situación...el colegio de Quilicura donde trabaja mi hermana todo es motivado por lo económico por lo tanto la gente vive urgida cuando no puede cumplir con un trabajo porque pierde un bono...y bueno yo forme en el otro colegio parte del sindicato que

sigue funcionando....aunque siempre hay presiones para la gente afiliada en este tipo de instituciones...”

**Codificación:**  
“Participación institucional es solo informativa”

#### 6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales:

“...En esta escuela...los consejos de profesores, las reuniones de Depto....así como muy entre comillas y no hay mas y la participación por **como se enfoca en los consejos...es hacer exclusivamente una reunión informativa**...ah...y estas reuniones de los distintos estamentos que se hacen ocasionalmente...donde participan los apoderados...el consejo escolar....están los seminarios que se realizan a nivel comunal y últimamente se han hecho por colegio...ha habido ocasiones en estos 14 años donde se han hecho estas reuniones, estos seminarios, que incluye la participación de distintos colegios y van por grupo....han existido solamente por colegio y solo por las áreas de educación y salud de la corporación...tu te contactas con otros profesionales y personal de la corporación y algunos participan...pero que generalmente están en torno aun tema determinado...en estos espacios hay distintas posturas y tiene que ver como con la personalidad de la gente...dentro de las posturas es como ir a recrearse un día y a conocer un lugar nuevo ya? Esa es la postura mas básica y mayoritaria...por que en general son de difícil acceso para el común de nosotros....en general estos espacios son a todo dar...es un algo al que uno esta limitado desde el punto de vista económico...otra gente va a participar....yo creo que el mejor tiempo fue cuando en este colegio se quería cambiar a una directora...doña XXXXX...ahí **la gente que iba realmente iba con espíritu critico...allí había una pugna bien grande a nivel de dirección y la gente era mas critica...había gente con muchos años de docencia en este colegio...era gente mayor...ellos conocían esta realidad...ellos formaron esta escuela...gente que había crecido...vivido y que tenia casi nietos en este colegio y ahora hay gente muy nueva y con contrato a plazo fijo...por lo tanto con mucho temor**...en cuanto a la valoración de estos espacios...hay profesores que se duermen como yo (risas)...pero en general la gente tiene mucho temor o sea yo te digo...las veces que yo estuve a cargo del Depto., el extraescolar, bienestar también, todo junto, puedo decir que la gente tiene temor a lo que se dice....yo la ultima vez que hable en este colegio , porque yo ya no hablo...yo me pare atrás, levante la mano....esa vez yo hice una exposición de acuerdo a lo que somos...nosotros funcionamos no como equipo....**la gente se llena la boca con que**

**Categoría:**  
Asociatividad  
instrumental  
contrapuesta a  
motivación  
participativa  
intrínseca

**Codificación**  
“falta de  
vínculos  
asociativos  
entre  
docentes”

“los equipos de trabajo” y no siempre existen equipos de trabajo...generalmen  
existen grupos de profesores que trabajan en torno aun tema...los equipos funcion  
distinto...como en los equipos de futbol..yo trabajo para este y este trabaja para  
mi...es como una función de equipo : yo trabajo para todos...acá siendo súper  
críticos...el que puede le saca los ojos al otro...y se supone que no es así...hacer  
jugar un equipo no es fácil...el lograr que todos formen parte de un equipo es una  
cosa compleja porque allí se tiene que perder el “yo soy el protagonista”... y acá en mi  
colegio eso no existe...el lado de allá (la dirección) es todo yo hago, yo pienso, yo  
digo...y no es el hagamos...busquemos la forma, intentémoslo, juntos busquemos la  
salida...yo creo que ellos responden a intereses personales, mas que interés  
comunitarios, de grupo o de institución, aquí seguimos siendo parceleros...yo no  
tengo la visión del fundo...”

#### 7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos:

“...Aquí hay iniciativas de un pequeño grupo de profes...por un asunto de feeling, de  
inquietudes comunes por decirlo así...pero son grupos pequeños, por ejemplo música  
y educación física que de repente proyectamos juntos pero nos ponemos al  
servicio...o sea por ejemplo el profe de música dice : “mira estoy preparando esto...tu  
podrías ayudarme con esto otro” y yo me pongo al servicio de el o todo lo contrario:  
“sabis que yo tengo esta música envasada pero me gustaría que fuera en vivo”...de  
esa forma hay un espacio de inquietudes comunes...pero en realidad si hubieran mas  
condiciones nosotros podríamos hacer un trabajo maravillosos entre estas áreas por lo  
menos....se que hay algunos depts. que funcionan mejor que otros...(en nuestro  
caso) nosotros tenemos muchas cosas que nos reúnen, una por ejemplo es el  
ritmo....ellos lo ven de una forma y nosotros de otra, el folklore....ellos tienen ciertos  
tipos de manifestaciones para algunos tipos de actividades y nosotros tenemos el  
complemento....a través de una cueca que es “Los Lagos de Chile” uno puede ver una  
parte en historia, otra parte en música y nosotros en la coreografía y sería súper  
bueno...pero las instancias de pensamiento común no existen y si se da las  
rompen...aquí todas las cosas se hacen obligatorias....el año pasado yo tenía que

**Categoría:**  
Docentes  
confrontan  
situaciones  
irracionales por  
coerción  
institucional en  
espacios de  
participación

participar en la actividad folklórica de Fiestas Patrias...entonces teníamos que ver Norte, Centro y Sur, y yo dije como lo abordamos...la religiosidad en el país....con La Tirana, La Carmelita, la Virgen del Carmen y todo eso...después me encuentro con una coordinadora que me dice “no podis” ...no hay argumentos...solo ignorancia...o sea el año pasado yo te digo que celebramos Fiestas Patrias cantando una canción a Bolivia...y cuando yo lo dije “pero estas trabajando con una música boliviana” me dijeron “no te preocupes ...si nadie se da cuenta”... “oye pero si están hablando de Oruro...la letra de la canción te lo nombra”... “no te preocupis”...entonces allí hay ignorancia pero aparte de ignorancia una falta de preocupación de la persona que esta acá...el año pasado igual ...cuando me cuentan “vamos a recibir a los soldados de la Guerra del Pacifico con un carnaval”...que brutalidad ...como se te ocurre...primero el carnaval no es nuestro y segundo se supone que los chilenos entraron a La Paz en época de carnaval porque estaban todos borrachos...es una aberración...primero es una falta de cultura y una falta de preocupación absoluta...o sea cumplamos por cumplir...yo sigo nadando tratando de encontrar algo...”

Entrevista Participación Docente

Prof. Sergio-Educación Musical- 3 años de Servicio (Colegio Santa María de las Condes)

Fecha: 29 de Julio del 2011

1) Descripción de Proceso de Formación Inicial Docente:

**Codificación:**  
"Descripción  
proceso elección  
carrera"

"...En mi caso yo **complemente mis estudios de música, con la formación pedagógica** todos los ramos que tienen que ver con la pedagogía...**con eso pude ingresar al colegio, al mundo laboral y al mundo pedagógico** también...y bueno ha sido en este colegio mi primera experiencia real de aula... digamos...haciendo clases, porque la experiencia que tenía anterior eran talleres de los ramos extraescolares...entonces mi experiencia real con la pedagogía ha sido en este colegio...una escuela municipal de la Municipalidad de Las Condes...eso le da una connotación bien particular...bueno todo el mundo sabe la cantidad de recursos que tiene la comuna y se ve reflejado en este colegio por la infraestructura que tiene y por un manejo solvente en la parte financiera...y lo otro particular es que el colegio está ubicado en un sector que no representa lo que es Las Condes sino que es una realidad mucho más desconocida, que es dentro de la comuna marginal yo diría, donde hay otro nivel socio cultural que es mucho más básico en las familias de los alumnos de este colegio...todo eso se traduce en esto...Elegí tomar la pedagogía porque **había una Universidad que ofrecía tener en dos años y medio la licenciatura...eso me permitía ser profesor, hacer clases y complementar mi carrera de músico con la de profesor...todo esto tiene** consecuencia en que yo forme una familia, la independencia... e inicie un camino personal y que **necesita de cierta estabilidad económica y la pedagogía me podía ayudar en ese sentido**...siento que yo puedo aportar mucho a la pedagogía en este caso de Artes Musicales, en mi lugar por mi experiencia como músico...creo que fue una buena decisión...una de las mejores que podía haber tomado...porque ha complementado mi formación musical...**porque enseñando se aprende y también como persona...o sea hacer clases es un trabajo muy humanista...muy social**...y eso ha complementado una parte de mí que no tenía tan desarrollada, tenía una visión de músico solamente pero **ahora mi visión desde que estoy haciendo clases cambió totalmente**...o sea lo que significa la escuela dentro de la sociedad...formar personas...traspasar conocimientos...los valores, ideas...todo eso es fundamental yo creo...**interactuar con los jóvenes, los niños...**"

**Categorización:**  
n: Valoración  
simultaneidad  
formación  
profesional e  
inserción  
laboral

**Categorización:**  
Desempeño  
laboral como  
complemento en  
desarrollo  
profesional.

**Codificación:**  
"Expectativas  
profesionales  
en  
desempeño  
laboral"

**Codificación:**  
"Incentivos  
elección  
formación  
profesional"

## 2) Descripción Proceso de Incorporación al Mundo Laboral:

### Codificación:

"Crisis expectativas en ejercicio profesional"

"...Creo que ese proceso se vive constantemente...puntualmente el inicio fue duro...debido a que me encontré con una realidad que desconocía...y el ideal que se presenta muchas veces en la educación cuando uno estudia no es el mismo cuando uno empieza a trabajar ... porque cuando uno estudia la teoría da para mucho y en papel todo funciona...todo el proceso de enseñanza aprendizaje, que se yo....incluso

### Categorización:

Distancia entre expectativas profesionales y contexto laborales.

### Codificación:

"Contextos laborales restrictivos para desempeño profesional"

las cosas mas practicas que tiene que ver con planificar, llevar actividades a cabo, realizar proyectos....pero la verdad es que la realidad es mucho mas difícil...esta llena de trabas que se encuentran en la institución, en la escuela que son diferentes...los propios colegas a veces...los jefes...la dirección de una escuela y bueno también los alumnos...pero a los alumnos no podemos responsabilizarlos tanto porque son alumnos, son jóvenes son estudiantes, están aprendiendo, están formándose...pero bueno uno se encuentra con esas trabas que hacen que poder trabajar , desempeñarse en el sistema no sea tan fácil ni tan sencillo como uno lo vio en el

### Categorización:

Desconfianza apoyo institucional desarrollo profesional.

proceso de estudio...yo siento que lo vivo constantemente, porque me gusta plantear cosas...realizar proyectos, ideas que se me ocurren...entonces no siempre se pueden realizar...llevar a cabo....a veces se ven coartadas o a veces también uno mirando su entorno se da cuenta de que ideas no van a funcionar...no van a tener apoyo...

### Codificación:

"Consecuencias de contexto laboral restrictivo"

x motivo....sobre todo en un colegio como este que está en la Municipalidad de Condes...eso es lo que lo hace mas complicado...lo que pasa es que nosotros tenemos mensajes directos desde la Corporación...que tiene que ver con ciertas

### Codificación:

"Manifestación constitutiva de contexto laboral"

manifestaciones o actividades pueden realizarse y otras no....y es un mensaje que se le transmite tanto a los profesores como a los alumnos entonces instancias mas de participación, de debate , de cuestionamiento son un poco las que quedan al margen....incluso por el momento que estamos viviendo ahora...las movilizaciones en

### Categorización:

Coerción institucional explicita recurrente.

torno a la educación que hay es un reflejo de esto también....acá como te decía llego ese mensaje directamente desde la Corporación a todos los profesores sobre la no posibilidad de manifestarse o acoplarse a otras manifestaciones que ya habían, contrarrestando eso con la pérdida de tu fuente laboral o con la expulsión del alumno en caso de que ellos quisieran participar...llego explicito ese mensaje...entonces eso es complicado porque que se supone que estamos en una escuela que es parte activa

**Codificación:**  
"Cuestionamiento crítico sobre vínculo escuela-sociedad"

de la sociedad, del sistema y que se pretenda tapan los oídos, cerrar los ojos frente todo el movimiento social que hay es lamentable..."

**Categorización**  
: Pasividad social de escuela provoca inconformidad

### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual:

"...Me gustaría separar el cuerpo de profes en este caso porque no con todos tengo la misma relación...no a todos los conozco igual...con algunos he generado amistades, con otros no, bueno yo también soy un poco reservado pero a veces me basta con ver algunas actitudes para ver mis preferencias, mis inclinaciones...ahora en general yo siento que todo el mundo tiene la intención de hacer su trabajo, pero diría que hay un número importante de profesores que entra un poco en la dinámica de repetir la forma de enseñar, bueno un poco todos caemos en eso...yo creo que allí hay un desafío para los profes...y yo creo que una de las cosas que me encanta de hacer clases es realizar ese desafío...buscar una actividad diferente para poder enseñar un mismo contenido...pero eso no pasa mucho, yo creo que en general nos estancamos y los alumnos sin decirnos eso realmente se dan cuenta y también entra en la misma dinámica y cuando pasa eso empiezan a aflorar otras cosas en la clase que distractores mas que nada...yo podría decir que es un cuerpo de profes estático...es una palabra que puede definir al grupo de profes...este grupo de profes se mueve cuando hay alguien que propone algo...hay redes que se pueden tomar para poder desarrollar esos trabajos...claro si hay alguien que propone yo siento que uno puede decir "ah ya sí! podemos hacerlo" y hay profesores que se suman, se interesan, que te apoyan...que están dispuestos a romper con la forma tradicional de realizar una actividad con los alumnos...pero ese grupo es un grupo minoritario...lo que me gustaría agregar es que entre nosotros los profesores (me incluyo) también falta mas conexión...por ejemplo tomando nuevamente el movimiento estudiantil que se desarrolla actualmente...si a nosotros derechamente se nos prohibió la posibilidad de manifestarnos o acoplarnos a las manifestaciones...debiéramos haber reaccionado y organizado entre nosotros y a lo mejor cada profesor jefe dentro de su hora de consejo de curso, de orientación podríamos haber conversado el tema con los alumnos perfectamente, igual podríamos haber generado algo en los alumnos que es lo importante al final con información, con un debate, con opinión...pero nos dijeron eso y ahí quedamos...no hubo una reacción...aunque hubo hoy recién una...yo estoy

**Codificación:**  
"Formas reproductivas en desempeño"

**Categorización:**  
Desempeño reproductivo como atributo de estancamiento profesional

**Codificación:**  
"Estrategia superación desempeño profesional reproductivo"

**Codificación:**  
"Efectos educativos desempeño profesional reproductivo"

**Categorización**  
: Asociatividad y horizontalidad promueven iniciativa profesional

**Codificación:**  
"Estrategias superación contexto laboral restrictivo"

supero contento, me pillaste en un buen momento porque por fin se pudo organizar algo , de hacer algo, y tuve la oportunidad de participar y siento que estuvo bien...yo entiendo que hay gente que quiere hacer su pega tranquilo, conservar su trabajo, es natural que pase eso ...pero yo creo que en profesores, personas que estamos trabajando con los niños y con jóvenes deberíamos tener mas movimiento...deberíamos ser mas agiles y poder reaccionar con mas rapidez..."

**Categorización:**  
Participación fortalece identidad y mejora expectativas

#### 4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela:

**Codificación:**  
"Características locales ejercicio participación profesional"

"...Yo creo que la participación sigue bien determinada por un grupo de personas que quiera emprender alguna nueva actividad y hay otro grupo que simplemente no participa, no esta motivada o su motivación es otra...la motivación institucional es la que mas funciona ...incluso dentro de esa participación hay gente que participa poniendo lo mínimo, lo justo y seria todo...porque yo creo que igual dentro de esa participación institucional algo se podría gestar...con algo se puede intervenir para poder aportar ..."

**Categorización:**  
Valoración positiva de participación institucional con sentido critico

#### 5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación:

**Codificación:**  
"Análisis y propuesta para activar participación profesional"

"...Yo siento que nosotros debiéramos proponer un tipo nuevo de actividades que nos vincularan mas, que nos relacionaran mas, siento que las actividades que hay son un poco externas...no calan muy hondo a nivel de nuestro pensamiento, de nuestro proyecto educativo digamos...que eso es lo que nos reúne entonces no generan mucha vida , mucha chispa...se ocupa de entregar mucha información, estadísticas, datos de puntajes sobre alumnos que aprueban o desaprueban...es como una información que se entrega y generalmente queda ahí digamos...no hay mucho mas que hacer...y fueras de eso tampoco gestamos muchas otras instancias de participación..."

**Categorización:**  
Rechazo a estrategias institucionales de participación profesional descontextualizadas

#### 6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales:

**Codificación:**  
"Análisis y propuesta para activar participación profesional"

"...El consejo de profesores, las reuniones de departamento, acá este año recién esta funcionando un departamento de artes...por lo menos ahí hay un espacio para que nos reunamos los profes de artes y plantearnos intervenir artísticamente el colegio que

**Categorización**

: Valoración de oportunidades/instancias institucionales para desarrollo de iniciativas docentes de interés común.

es lo que nos interesa...y puedo hablar mas por mi departamento que hemos logrado un par de cosas importantes...nos ganamos un proyecto este año de grabación y difusión de la música de los alumnos...los mismos alumnos que tocan queremos grabarlos y poner eso en un disco y hacer una producción de que sea del colegio y difundirla ..y el otro proyecto que tenemos es una radio...que ya funciona pero virtualmente por decirlo así...hemos grabado programas aquí en la sala de música con los equipos que tenemos acá...pero la idea es que se pueda concretar nivel de colegio...ahí tenemos unas trabas...yo pienso que este proyecto particularmente se da porque lo estamos planteando nosotros pero estaba la posibilidad de ejecutar otro tipo de proyectos porque esa es una instancia que se genero desde fuera del colegio...desde una empresa que llego a la Corporación la posibilidad de presentar un proyecto...ahora como te decía este proyecto de grabación y difusión lo planteamos nosotros ...se presentaron varios proyectos dentro el colegio pero el de nosotros fue el que gano...yo creo que no esta dentro de la prioridad porque no es la parte artística o musical la prioridad del colegio pero no se que habrá pasado con los otros proyectos que no resultaron y es la gente de afuera la que decide...con proyecto en mano, que iniciativa financia...y aprobaron el de nosotros y la gente estaba feliz acá...bueno el proyecto de la radio es mucho mas autónomo porque surgió de nosotros...de los mismos alumnos pero ahí tenemos ya algunas trabas porque como el financiamiento no seria ya de un agente externo estamos topando en eso para poder realizarlo...pero esta muy buena la idea porque es un espacio de comunicación importante, donde pueden Darius propias informaciones, tocar su propia música imagínate tocar la misma música que nosotros queremos grabar de los propias alumnos...podría escucharse también con la música que quisieran programar ellos...e informar sobre noticias internas ...fechas de pruebas...reuniones de apoderados...que se yo..."

**Codificación**

: "Contextos favorables a ejercicio efectivo participación"

**7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos:**

"...Yo creo que se ven mas que nada en las actividades extraprogramáticas...allí uno puede volcar las iniciativas propias...sacar un grupo de alumnos a ver un concierto...o traer un músico conocido...bueno allí uno tiene que presentar la iniciativa...ver la factibilidad de ejecutarla...hay un enfoque especial del colegio enfocar muchas horas en Lenguaje y Matemática por el tremo de los resultados...las evaluaciones estandarizadas que es también por lo que se evalúa a

**Codificación:**  
"Elementos institucionales que inhiben participación profesional"

colegio...el colegio reenfoca principalmente en ese tipo de actividades y bueno son en general con poca capacidad de desarrollar algo mas que el programa que esta establecido ....fuera de eso no hay mas ....salvo las instancias personales de cada profe o cada depto....el hecho que existan estas instancias son importantes...porque son instancias donde estamos socializando constantemente...estamos comunicando cosas en una comunidad...y yo siento que socialmente necesitamos eso traspasar ese tipo de actividades de formas de participación a la juventud...porque cada vez somos mas individualistas y eso en cierta forma es bueno por el tema de la independencia pero a la hora de poder tener recurso social de poder defendernos, de poder protegernos cuando socialmente somos pasados a llevar no está...nos estamos acostumbrando a que cada uno salve su pellejo y los demás ver como se arreglan ...esa postura individualista y egoísta también yo creo que nos resta fuerza como sociedad ...entonces cuando hay ese tipo de actividades donde se pueden congregarse alumnos, participar, dar opiniones, recibir también otras visiones de otras personas creo que es muy positivo...yo creo que hay una instancia para poder presentar este tipo de iniciativas pero son actividades aisladas...no es que funciones como u cuerpo de profesores con una idea o visión conjunta...son que yo tengo iniciativa y la planteo...pero que no alcanza a intervenir en toda nuestra pequeña sociedad, toda nuestra institución, son actividades aisladas que no necesariamente están encausadas con un solo objetivo final ...las trabas hacen que uno deba presentar una iniciativa mucho mas contundente para que lo puedan respaldar...en el fondo que no te puedan pillar por algún lado para hacer lo que te gustaría realizar...sino es así, es muy fácil que te puedan botar la idea digamos...hay que ingeniárselas para poder saltarse todo o que ya esta establecido...para que el proyecto se pueda llevar a cabo...ahora si derechamente hubiésemos (refiriéndose al tema de la movilización) decido acoplarnos a un paro junto con los alumnos...realizar algo...derechamente no hubiese estado esa posibilidad...hay cosas que claramente no se pueden realizar...y si pensamos en que todos nos ponemos de acuerdo yo se que no es posible hacer eso porque ¿como te podría decir? ...dentro del cuerpo de profesores y de directivos con los que uno trabaja, uno sabe que hay gente que no esta muy interesada en apoyar o en sumarse a una actividad como esta...hay que tratar de generar el espacio de otra forma...buscar la instancia de igual movilizarse...y por ultimo que los demás tengan claro que los profesores si tienen la intención de hacer algo a nivel municipal y de instruirlos también a ellos en un proceso como este...”

**Codificación:**  
 “Análisis y estrategias para ejercicio efectivo de participación profesional”

**Categorización:**  
 Versatilidad de estrategias de participación es experiencia de resistencia institucional.

Entrevista Participación Docente

Prof. Alejandra-Educación Física- 5 años de Servicio (Colegio Anexo Indira Gandhi)

Fecha: 1º de Agosto del 2011

1) Descripción de Proceso de Formación Inicial Docente:

“...Me forme en la U. de Las Américas en pregrado, y salí normalmente en los 5 años dura mi carrera; bueno **partí trabajando en el segundo año de la universidad**, en colegio Manquehue, en el colegio Larraín, en el Sirio y trabajando en el estadio Manquehue también...en Araucana...y al egresar comencé trabajando en la Corporación de la Florida (COMUDEF) haciendo un reemplazo, luego de eso emigre a San Joaquín, a La Legua, a trabajar en un colegio...estuve allí un año y medio y después me dieron acá una horas en la Florida...volví a reemplazar en La Florida y de ahí me quede trabajando aquí...”

**Categorización:**  
Valoración simultánea de formación profesional e inserción laboral

**Codificación:**  
“Descripción Formación Profesional e Incorporación Laboral”

2) Descripción Proceso de Incorporación al Mundo Laboral:

La **vocación se me ha ido reafirmando cada vez mas**...si tengo un pequeño sabor amargo en relación a la educación, principalmente la educación privada porque la calidad de esta es mucho mas alta que la estatal o municipal pero el desarrollo de **la educación municipal, tiene en si otra magia también que es que uno puede llegar a forma a los niños, enriquecerlos**, a diferencia de la educación privada que son niños que vienen de otra realidad...donde uno pasa a ser su nana...uno lo ve en cosas muy pequeñas...no como los niños de escasos recursos que vienen de familias vulnerables donde hay droga y alcoholismo...en la privada también van a haber aunque es muy poco lo que se da...y mi sabor amargo en relación a lo que se da en el sector municipal...problemas administrativos, de gestión, desorden en las horas de clases, la gente es poco sistemática...a veces por eso es preferible volver a un colegio privado pero no...mil veces **prefiero trabajar en el sector municipal...porque mientras mas cosas en contra hay mas se puede hacer...mas tu tienes el empuje de hacer las cosas**...el que tu podía gestionar tu mismo cosas para los demás...eso te genera mas fuerza aun para seguir luchando por los niños y efectivamente por la **identidad del lugar donde tu trabajas**...donde tu **tienes un empoderamiento de tu lugar de trabajo**...no me costo encontrar trabajo..de hecho en ese tiempo yo estaba en el Estadio Manquehue y haciendo ayudantía en la Universidad...entonces deje curriculum por todos lados...siempre me genero yo las

**Codificación:**  
“Motivación en desarrollo profesional”

**Codificación:**  
“Percepción autoimagen profesional”

**Codificación:**  
“Motivación en desarrollo profesional-efectos en ejercicio”

**Categorización:**  
Contextos sociales complejos promueven empoderamiento profesional

**Codificación:**  
ejercicio profesional condicionado a dependencia laboral”

instancias de trabajo...voy personalmente a dejar los curriculum...no voy a los mandos medios...siempre voy a hablar con la cabeza grande o lo dejo por oficina de partes... no por un pituto o algo así...creo que **uno se tiene que ganar el lugar donde esta demostrando lo que es y lo que vale...**"

### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual:

"...El contexto profesional del establecimiento es bueno y los profesores son buenos profesionales exceptuando algunas situaciones puntuales...en general yo **siento que todos alguna vez hemos estado a punto de tirar la toalla...**pero en si este establecimiento esta con un déficit en relación a que ha pasado por muchas manos como cabeza...por lo cual yo siento que la comunidad esta enferma...que hay que **hacer una sanación muy grande en relación a lo que es el clima laboral,** la gestión escolar del establecimiento, el **generar un mayor compromiso de los profesores** para que se vea reflejado también en los niños y apoderados...pero como te digo **muchas veces pasa por tener una garantía laboral...**en general los entes fiscalizadores son pocos en versus a lo que es el sector privado...mucho tiempo se relaja...el evadir de repente clases...no se en general no estoy pendiente de mis colegas...en relación a nuestro establecimiento si el nivel profesional es alto y si los profesores son comprometidos con su labor...hay algunas excepciones pero son los pocas...como te digo yo no estoy para esa labor...prefiero preocuparme yo de mi tema...hay hartos colegas que tienen muchos conocimientos **quizás hay algunos que no tienen mucho conocimiento en relación a pedagogía pero yo creo que la experiencia que tienen es impagable** con nada...es homogéneo...si bien es cierto me voy por el lado de lo nuevo porque yo vengo salido hace poco , 5 años, no es mucho...yo **me enriquezco de los practicantes también...**tanto de las cosas malas como de las cosas buenas que tiene c/u de ellos...entonces lo que yo creo es que **a la persona que quiere aprender no importa si tiene mucha o poca experiencia...**yo creo que **el aprender de alguien no pasa por la experiencia sino porque uno quiera rescatar lo bueno de las personas o las cosas positivas...**yo creo que ahí viene el aprendizaje en la **capacidad de rescatar algo positivo y reflejarlo...**todo tiene uno un aprendizaje ...todo uno puede sacar algo...de cada cosa que tenis que hacer en el colegio ...desde como llenas un libro hasta como despachas a los niños...soy una persona anormal...particularmente no soy parecida a otra...no evaluó a la persona cuando la conozco...la evaluó después del tiempo...no me hago un juicio de valor por su cara porque siempre uno dice esta persona me cae mal por su presencia yo

**Codificación:**  
"Características  
rutina en  
contextos

**Codificación:**  
desarrollo  
profesional  
de acuerdo a  
experiencia  
laboral

**Categorización:**  
Formación  
profesional  
se  
enriquece  
con circuitos  
docentes de  
organización  
de  
enseñanza.

**Codificación**  
: motivación  
personal  
incide en  
desarrollo  
profesional

nunca me hago ese juicio de valor con alguien ...yo converso mucho con la persona...la trato y después veo recién si me puedo hacer un juicio de valor o puedo dejar de lado, o lo puedo tener como amigo ...yo creo que ahí parte la raíz de las cosas porque hay gente que es muy juiciosa...que dicen conocí a alguien y no me cayo bien...¿y porque no te cae bien?...no se...

#### 4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela:

**Categorización:** Bajas expectativas sobre interés docente en participación profesional

“...Mira como en todos lados participan algunos y muchos que no participan en nada...hay algunos que son súper proactivos...que van a todas y otros no tanto...se marginan en torno a sus propias experiencias...porque siempre tiene una persona una explicación porque no lo hace (participar)...es lo yo veo...no tengo un sistema para medirlo...porque las consecuencias o razones de porque no lo hacen va en cada persona...son su verdad...”

**Codificación:** contexto local de participación profesional

#### 5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación:

**Categorización:** Expectativa afirmación identidad profesional como incentivo a participación.

“...Yo no hago nada por recibir algo a cambio...cuando las cosas tiene mucha tormenta me dan mas ganas de hacerlo...o cuando hay problemas en una organización a mi me da mas plus para trabajar con mas fuerza aun...reconocerme si es que lo hice bien o mal para mi no es una motivación...para mi la motivación es yo hice independiente o a pesar de la adversidad lo hice y lo hice lo bien...eso es lo que me motiva mas...cuando me dicen esto no se pude hacer o no tiene solución...para mi eso es mas motivante...es distinto...el sentido de la participación va directamente relacionado con el valorar mas que con el querer a los jefes...yo creo que el compromiso es con los alumnos...yo creo que por ahí va...y la gente que no participa quizás no lo hace porque no ven el reconocimiento que es lo que buscamos los humanos...una reconocimiento positivo...yo creo que el que participa lo hace porque le gusta...no por quedar bien con el jefe....aunque también hay que decir que algunos lo hacen porque los mandan...hay algunos que tiene mas participación autónoma y otros mas institucional...el mensaje que viene de parte de nuestros jefes de la corporación es bien ambiguo porque se dice un cosa y se hace otras...o te dicen tu tienes que y te mandan ha hacer tal cosa y como lo hagas , donde lo hagas, es tu problema...muchas ves es impuesto el hacer las cosas...la participación...tenemos muchas cosas que hacer todos los días con los niños, los libros, muchas cosas que piden desde la jefatura...‘por tanto el no querer hacerlos o el hacerlas porque es una

**Codificación:** motivaciones locales para participación

obligación genera anticuerpos...la gente se desmotiva...aparte que no están los tiempos para hacerlo...ellos no te dan los tiempos te 'piden algo y perfecto Ud. lo puede hacer...le guste o no lo puede hacer...para mas un valor agregado seria que no se generan los tiempos ni las etapas para hacerla...entonces finalmente se termina desmotivando a la persona...sintiéndose frustrada, pasada a llevar...entonces ahí yo creo que muchos profesores de este establecimiento que tiene la disposición , tienen las ganas no se les han generado los espacios para la participación...no se les ha generado otro tipo de motivación..."

**Codificación:**  
incentivo institucional participación docente: desmotivación

6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales:

"...Es complicada la pregunta porque me hace hacer un juicio de valor y ante todo soy un profesional y mi labor no es juzgar al resto sino que auto juzgarme yo...pero en relación a eso yo creo que va un poco por lo que te dije denante a los profes se les imponen las cosas y no que nace de ellos mismos...por lo tanto no participan en relación a una rebeldía colectiva...en el caso de este establecimiento existen muchos colegios que dentro de su horario no esta considerado su asistencia en el consejo de profesores porque les toca el horario...porque les dieron 30 horas, pero 30 horas en sala y no tiene tiempo para quedarse en consejo...entonces no se les puede 'pedir a los profesores que se queden...allí , independiente de lo que yo piense , es decir si tu estas comprometido, con tu establecimiento, con tus alumnos, con tu empleador te deberías quedar...pero mucha gente funciona en torno a las lucas...no me pagan no lo hago...porque no es su obligación..lo que yo opino es el compromiso...no en relación a las lucas es solamente tu disposición...tu quieres hacerlo, pero mucha gente no funciona de la misma manera...por lo tanto no se les puede pedir que funcione de la misma forma..y también es lógico...si no se les esta motivando en relación a la plata , si no se les esta motivando en relación a los espacios, si no se les motiva en relación a que este profesor lo hizo bien...bueno el de felicitarlo con alguna once...o con algún diploma...o cosas mas pequeñas...del día a día...darle un palmetazo en la espalda ...yo creo que ahí entra la desilusión y desmotivación de los profesores para participar lisa y llanamente en nada...no podis evaluar la voluntad porque si no se le dan las condiciones mínimas a los colegas para que los profesionales puedan participar en cosas anexas en este establecimiento...indudablemente que va a ser un grupo minorizado en relación a la gran masa ...y eso también genera otros anticuerpos...por ejemplo ah! El chupa

**Categorización:**  
Coerción institucional se facilita y refuerza con desinterés docente.

**Codificación:**  
condiciones institucionales de incentivo participación

...por lo tanto no participan en relación a una rebeldía colectiva...en el caso de este establecimiento existen muchos colegios que dentro de su horario no esta considerado su asistencia en el consejo de profesores porque les toca el horario...porque les dieron 30 horas, pero 30 horas en sala y no tiene tiempo para quedarse en consejo...entonces no se les puede 'pedir a los profesores que se queden...allí , independiente de lo que yo piense , es decir si tu estas comprometido, con tu establecimiento, con tus alumnos, con tu empleador te deberías quedar...pero mucha gente funciona en torno a las lucas...no me pagan no lo hago...porque no es su obligación..lo que yo opino es el compromiso...no en relación a las lucas es solamente tu disposición...tu quieres hacerlo, pero mucha gente no funciona de la misma manera...por lo tanto no se les puede pedir que funcione de la misma forma..y también es lógico...si no se les esta motivando en relación a la plata , si no se les esta motivando en relación a los espacios, si no se les motiva en relación a que este profesor lo hizo bien...bueno el de felicitarlo con alguna once...o con algún diploma...o cosas mas pequeñas...del día a día...darle un palmetazo en la espalda ...yo creo que ahí entra la desilusión y desmotivación de los profesores para participar lisa y llanamente en nada...no podis evaluar la voluntad porque si no se le dan las condiciones mínimas a los colegas para que los profesionales puedan participar en cosas anexas en este establecimiento...indudablemente que va a ser un grupo minorizado en relación a la gran masa ...y eso también genera otros anticuerpos...por ejemplo ah! El chupa

**Codificación:**  
dependencia laboral y motivación profesional

**Categorización:**  
interés de participación se conflictúa con docentes desinteresados

**Codificación:**  
propósito y sentido de participación docente.

medias...tu siempre te estas quedando...claro como que trabajan gratis y finalmente se ve la contraposición a lo que es las otras personas por tener estas ganas de hacerlo independiente que te den las gracias o no ...que te den las lucas o no o que lo sienta importante...”

#### 7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos:

**Categorización:**  
expectativas  
mínimas para  
desarrollo de  
participación  
empoderada

“...En verdad que yo no lo he visto...por ejemplo que colegas digan...saben que gestione una capacitación y movámonos con la dirección para que podamos generar una instancia...supongamos en el tema evaluación...somos muy débiles en eso...pero yo nunca lo he visto en el establecimiento...pero si en los colegios particulares...donde existen muchas instancias y si el profesor quiere capacitarse hay opción...porque la capacitación es reconocida pero no tanto como en los colegios municipales...estos te pagan por horas de capacitación en cambio en los colegios particulares no...entonces cual es el dilema...el profe dice chuta aquí se me premia en el municipal, pero en el privado puede ganar un poco mas y no se les paga y quieren capacitarse...en cambio en los colegios municipales no quieren capacitarse y si se les reconoce...pero uno puede generar sus propias redes...particularmente uno puede opinar libremente...quizás no podría opinar tanto porque ahora estoy en una parada sindical muy comprometida...porque vienen las elecciones y yo me estoy tirando al sindicato...mi pensamiento del sindicato es que siempre falta a quien fiscalice a los sindicatos...finalmente ¿apoyamos a la gente que es peca en el colegio?...al profesor que lleva años trabajando y queda sin pega lo apoyamos en el sindicato para que siga trabajando y pueda mejorar...para mi es un conflicto el tema del sindicato...finalmente el sindicato no cumple el rol que debiera cumplir que es ayudar a sus socios...el gremio sindical es mucho para conseguir posiciones mas políticas mas arriba... el mostrarse políticamente...eso es lo que yo cuestiono...no debería a ser...deberían luchar para ganar espacios para los colegas , para que se pueda capacitar gratuitamente...porque yo me estoy capacitando ...estoy haciendo un magister, un pos titulo y me lo estos costando yo de mi bolsillo...y porque yo quiero aprenderé mas , conocer mas...siendo que el sindicato debiera buscar la instancia de capacitación...debería ser una línea de trabajo, acoplarlo, trabajarlo con el empleador buscando esa instancia de capacitación y no en periodo de vacaciones de los profes...porque si queremos una educación de calidad no debiera ser en esa época...finalmente en este colegio no se puede aplicar el Sistema Singapur porque no

**Codificación:**  
iniciativas  
docentes  
de

se sabe lo que es...o aplicar un modelo de evaluación distinto, porque en este colegio los profesores encuentran engorrosas las propuestas porque no tiene los espacios donde se podría capacitar en estos sistemas...con niveles de logro, con mapas de progresos...los profesores siguen haciendo lo mismo y lo mismo es retrograda...esta demostrado...finalmente seguimos en lo mismo...seguimos creciendo en cantidad y no en calidad...los colegios municipales no llenan sus matriculas y las familias no los escogen ¿por qué?...porque la calidad es mala...buscamos que el niño pase no mas...finalmente los niños son desmotivados...los niños vienen de familias quebradas...vulnerables...donde no hay un papa que les exija que estudien...entonces **no tenemos las herramientas para complementarnos mas como profesionales** e influir en los niños...entonces va todo de la mano...”

**Categorización:**

Atributo de empoderamiento profesional se asocia a interés constante perfeccionamiento

**Codificación:**

condiciones institucionales de desarrollo profesional

## Entrevista Participación Docente

Prof. Cristian-Educación Física-10 años de servicio (Escuela Domingo Faustino Sarmiento)

Fecha: 09 de agosto del 2012

### 1) Proceso de Formación Inicial Docente.

“...En los comienzos, **Fui dirigente social de un club deportivo en la comuna de San Ramón**, luego mi ingreso a sename y mis estudios de comunicador como también en Pedagogía en Gral. Básica. Luego fue demasiado extraño instalarme en un aula. Claro, si me acuerdo. Mi profesora de práctica era una Señora de unos 60.... Años y ni se movía del escritorio, solo llamaba la atención Pensaba que **todo lo que tenía que entregar como contenido era de la misma forma como me la entregaron a mí en los tiempos de dictadura, donde el profesor era el dueño de la verdad absoluta y no existía la posibilidad de discutir**. Cuando me enfrenté con el curso que era un 2 básico, **la idea mía fue contar con a lo menos tres alternativas de estrategias metodológicas**, que me dieran la posibilidad de generar en el grupo la capacidad de jugar aprendiendo. Eso fue lo más relevante, **cambiar el chip que yo tenía incorporados del tiempo en que yo era alumno sin derecho a opinión...**”

**Categorización:**  
Valoración  
simultaneidad  
formación  
profesional e  
inserción laboral

**Código:**  
“Valoración  
Versatilidad  
Metodológica”

**Código:**  
“Experiencia  
Crítica  
Enseñanza  
Autoritaria”

**Código:**  
“Desarrollo  
del rol como  
critica”

### 2) Descripción Proceso Incorporación al Mundo Laboral

“...Mira estoy seguro que nací en un colegio jajaja, si seguro, ya que siempre **he tenido esa capacidad de enseñar y/o aconsejar** aquellas personas que en algún momento necesitan una conversa. De hecho creo que **una de las formas de cómo me integro a este mundo laboral es a propósito de mis experiencias de vida**. Además **crecí rodeado de docentes tanto de aulas como populares...**”

**Categoría:**  
Valoración  
diversidad  
experiencias  
laborales

**Código:**  
“Identificación  
Modelo Docente  
Inspirador”

### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual.

“...En el contexto profesional con respecto al escenario en el cual me encuentro puedo manifestar que la diferencia con un aula es muy diferente. **Acá se trabaja desde la experiencia de vida**. Es como la educación popular que

**Código:**

“Educación enfocada desde experiencia de vida”

entrega el Sr. Antone Makarenko. Algo parecido.... Donde hay que a diario planificar y/o improvisar a propósito de que casi siempre la planificación cae por situaciones de lo cotidiano, y es ahí donde entra la autonomía y la capacidad de salir de la dificultad e incluso con presión...”

**Código:**

“Complejidad de contextos de desempeño profesional”

4) Descripción General del Contexto de Participación

**Categoría:**

Desempeño profesional idóneo asociado a propósito

“...El que refiere a las temáticas y hablando desde lo técnico-pedagógico podemos decir que el trabajo se enfoca desde una mirada socioeducativa por las carencias de los niños, así se enfocan todas las actividades planificadas por nuestro grupo de docentes con la posibilidad de flexibilizar en el desarrollo de las estrategias y la entrega de aprendizajes, los que los hace ser autónomos y siempre motivados en la acción de guiar y conseguir el objetivo...”

**Categoría:**

Autonomía asociativa enriquece desarrollo profesional

**Código:**

“Estrategias de desempeño profesional en contextos complejos”

5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación

“...Nuestra escuela en particular, apoya 100% los distintos proyectos desarrollados por el equipo dando la posibilidad a la acción y gestión de cada uno de estos siempre con el fin de entregar a nuestros educandos, las alternativas más adecuadas para la incorporación a nuestra sociedad...”

**Categorización:** Valoración de oportunidades/instancias institucionales para desarrollo de iniciativas docentes de interés común.

**Código:**

“Estrategias de desempeño profesional en contextos complejos”

6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales

**Código:**

“Valoración socialización profesional institucional”

“...Siento que nuestra labor están compleja, que cada logro aunque mínimo sea es significativo. La oportunidad que tiene este grupo de docentes desde lo colectivo e individual en la planificación y gestión – acción como profesionales

los libera desde lo más formal y enmarcado los que los hace ser innovadores y autónomos, Que para un docente es gratificante...”

#### 7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos

“...Es lo que he venido manifestando, cuando existe esa flexibilidad se da esta oportunidad de ser innovadores y autónomos en la planificación y gestión acción...”

**Categorización:** Valoración positiva de participación institucional con sentido crítico

## Entrevista Participación Docente

Prof. Mariana- Pedagogía Básica-10 años de servicio (Escuela Domingo Faustino Sarmiento)

09 de agosto del 2012

### Código:

"Fortalezas  
Desempeño  
Profesional"

#### 1) Proceso de Formación Inicial Docente.

"... Dentro de los aspectos más relevantes dentro de la formación inicial, creo que es el **manejo del currículum** y todo lo que lo comprende, el **saberse competente para afrontar la vida profesional, brinda confianza en uno mismo...**"

### Código:

"Valoración  
Versatilidad  
Metodológica"

#### 2) Descripción Proceso Incorporación al Mundo Laboral

"...Me incorporé a trabajar al colegio a los 18 años de edad siendo técnica en educación parvularia, **mi estabilidad en tal establecimiento dependía de seguir estudiando en el ámbito de la educación**, por tanto, entré a estudiar Educación parvularia (incompleta) a un instituto profesional y la pedagogía básica.

Hoy llevo siete años de experiencia en la misma institución educacional trabajando como profesora en el nivel básico 1..."

<b>Categorización:</b>	Valoración simultaneidad profesional e inserción laboral
------------------------	--

Código: "Elección carrera profesional condicionada económicamente"

#### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual

### Código:

"Validación institucional de contexto profesional"

"...El **personal del establecimiento es constantemente evaluado y capacitado**, por tanto **me atrevo a decir que la mayoría de mis colegas son profesionales competentes y de gran capacidad de compromiso con la educación...**"

<b>Categorización:</b>	Valoración de oportunidades/instancias institucionales para desarrollo de iniciativas docentes de interés común.
------------------------	--

#### 4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela

### Código:

"Promoción institucional de socialización profesional"

"...Los **docentes son bien remunerados, el colegio da instancias para que los miembros de la comunidad compartan socialmente** (en lugares recreativos

<b>Categorización:</b>	Valoración de oportunidades/instancias institucionales para desarrollo de iniciativas docentes de interés común.
------------------------	--

pagados por la institución), además, existen talleres de baile entretenido, futbol, máquinas, etc. Para todo el personal del colegio, entre otros...”

#### 5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación

**Código:**  
“Promoción  
institucional de  
asociatividad  
profesional”

“...El colegio propone bastantes temas reflexivos, desarrollándolos a través de diversos tipos de actividades...”

#### 6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales

**Código:**  
“Condicionamiento  
o institucional de  
desempeño  
profesional”

“... Los docentes son activos en su actuar por lo que creo que están motivados por lograr los objetivos propuestos por el equipo directivo, el tema valorativo sobre lo que aporta cada uno a la institución se refleja en el clima que se vive dentro, la disposición y el agradecimiento que les otorga la dirección cada vez que el colegio logra mejores resultados...”

#### 7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos

**Código:**  
“Valoración  
socialización  
profesional  
institucional”

“...El personal del colegio es escuchado y valorado, lo que creo que da al establecimiento un clima familiar y de superación donde cada miembro cumple un rol importante para el desarrollo de este. El compartir activamente con la comunidad educativa, me permite fortalecer mis habilidades docentes y mejorar cada día mi labor profesional...”

**Categorización:** Valoración de oportunidades/instancias institucionales para desarrollo profesional de docentes.

## Entrevista Participación Docente

Prof. Sonia-Lenguaje-12 años de Servicio (Escuela Domingo Faustino Sarmiento)

10 de Agosto del 2012

### 1) Proceso de Formación Inicial Docente.

“...Ser honesta conmigo, permitir que los estudiantes puedan expresarse libremente dentro del aula con una regulación que no se transforme en desorden o se vaya la clase para otro lado, también potenciar la autopercepción positiva en aquellos estudiantes que tienen bajas calificaciones o con mala conducta y por sobre todo entregar afecto y trabajar el área emocional social con acciones o palabras que fortalezca esta área como; felicitaciones aunque sea pequeño el logro, premios, entre otras formas...”

Código:  
“Desarrollo  
del rol  
como  
crítica”

### 2) Descripción Proceso Incorporación al Mundo Laboral

Categoría:  
Desempeño profesional idóneo  
asociado a propósito

“...Lo que favoreció la incorporación como docente en el actual establecimiento, fue trabajar hace 6 años como técnico en atención de párvulos, además mi labor responsable de trabajadora, dominio de grupos, también las calificaciones obtenidas durante este proceso académico...”

Categorización: Valoración simultaneidad  
formación profesional e inserción laboral

### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual

“...Este establecimiento permite que el docente sea autónomo dentro del aula, que tome sus propias decisiones, lo que muchas veces lleva a un relajamiento de los docentes, no cumpliendo un total desempeño propicio en favor de los estudiantes en la entrega de los conocimientos, son docentes poco activos, sin estrategias innovadoras en el aula. También a esto se suma la implementación del programa PAC, en tiende a homogeneizar a los estudiantes para que aprendan, dejando de lado toda la diversidad, depende mucho del compromiso que pueda tener cada docente...”

Código:  
“Condiciona  
miento  
institucional  
de  
desempeño  
profesional”

Categorización: Bajas expectativas  
sobre interés docente en  
participación profesional

#### 4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela

**Código:**  
"Complejidad de contextos de desempeño profesional"

"...Personalmente me motiva los cursos, seminarios u otras instancias de aprendizajes que me lleven a mejorar la calidad de la Educación y entregar de mejor manera los contenidos a los estudiantes, haciendo grata la jornada y que no sea algo tedioso.

Ya que estoy inserta en un establecimiento con un alto grado de vulnerabilidad y a eso sumado de la problemática social que tiene el entorno del establecimiento como es la delincuencia, alcoholismo, drogadicción, entre otros factores, que a su vez le suma una carga extra a los estudiantes al llegar cada mañana al establecimiento..."

**Categorización:** Valoración de oportunidades/instancias institucionales para desarrollo de iniciativas docentes de interés común.

#### 5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación

**Código:**  
"Validación institucional de contexto profesional"

"...A mantener un buen clima laboral en armonía, trabajo en equipo, lo que generalmente es muy reducido el tiempo que se destina a esta etapa, además de participar de la once que se realiza todos los martes después del consejo de profesores, alrededor de las 17:00 horas..."

#### 6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales

**Código:**  
"Valoración del rol que prioriza motivación intrínseca"

"...Valoran mi trabajo desde la continuidad de pre-básica a primer ciclo básico, esa articulación a nivel de experiencia, dedicada alrededor de 17 años en el área de Educación de alguna u otra manera sin ser docente, la experiencia vale mucho a la hora de ejercer la pedagogía, los docentes de este establecimiento siempre están con una palabra de ánimo tales como; te va ir bien, tienes dominio de grupo, que soy carismática, con bastante paciencia para estar con estudiantes de NB1, en fin..."

## 7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos

“...La motivación extrínseca que nace de ayudar a los niños y niñas para que sean buenas personas, seres con hábitos y valores, capaces de aportar a esta Tierra, la entrega sin esperar nada a cambio y el compromiso profesional con los estudiantes...”

**Categoría:**  
Desempeño profesional idóneo  
asociado a propósito

### Entrevista Participación Docente

Prof. Lorena-Matematicas-5 años de Servicio (Colegio Neruda La Pintana)

Fecha: 10 de diciembre del 2012

#### 1) Proceso de Formación Inicial Docente.

“...Bueno, yo me formé en el Instituto profesional Valle Central donde me titulé de profesora básica...”

#### 2) Descripción Proceso de Incorporación al Mundo Laboral

“...Yo comencé primero trabajando en programas de alfabetización, luego trabajé en un programa quiero mi barrio de la Pintana, haciendo reforzamiento de matemáticas a los cuartos básicos en la escuela Juan de Dios Aldea, donde trabajo actualmente por la ley SEP, de apoyo docente...”

**Categorización:** Valoración  
simultaneidad formación  
profesional e inserción laboral

**Codificación:**  
“Descripción  
proceso elección  
carrera”

#### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual

“...Bueno el contexto social en el cual trabajo no es fluído ni coherente, en el sentido que las personas de cargos directivos no son capaces de llevar a cabo un trabajo coordinado con los docentes de planta y nosotros las personas que trabajamos por esta ley. Sin embargo, creo que existe la voluntad de algunas personas por cambiar esto. Pero creo que cuando es personal y grupal no funciona de manera optima...”

**Categoría:**  
Espacios institucionales de  
participación generan desconfianza

**Codificación:**  
“Contexto de  
participación  
institucional”

#### 4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela

“...Es complicado por lo que mencione antes, porque como **hay tantos intereses distintos y personales la participación se hace compleja y siempre pensando en el mínimo esfuerzo...**”

**Código:** “Complejidad de contextos de desempeño profesional”

**Codificación:**  
participación  
institucional  
es solo  
informativa

#### 5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación.

“...En mi caso y de mis compañeros **el espacio de participación es limitado, por ejemplo no somos partícipes de los consejos de profesores o reuniones que tienen que ver con la toma de decisiones con respecto a alguna actividad, simplemente se nos informa.**

Considero que cualquier proyección que haga, apunta a **resolver las dificultades de comunicación profesional y coordinada de cada uno de los estamentos que participan dentro del establecimiento, dejando de lado los propios intereses y sobreponiendo ante todo , una educación digna para los niños...**”

**Categorización:** Rechazo a  
estrategia coercitiva de  
participación institucional

**Codificación:**  
“Estrategia  
superación  
desempeño  
profesional  
reproductivo  
”

#### 6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación

“...El único espacio que puedo decir que identifico es mi trabajo y **las decisiones que tomo al momento de reforzar las dificultades de los alumnos con los cuales trabajo,** además del trabajo que realizo en el área de la motivación...”

**Categoría:**  
Desempeño profesional  
idóneo asociado a propósito

#### 7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos

“...Bueno, con todo lo que te he dicho, creo que **lo primero sería identificar y obtener estos espacios...**”

## Entrevista Participación Docente

Prof. Paula-Matematicas-8 años de Servicio- (Colegio Neruda)

Fecha: 10 de Diciembre del 2012

### 1) Proceso de Formación Inicial Docente.

“...Mi formación docente comienza en Abril del año 2005 después de ejercer como Contador Auditor durante 20 años, **mi motivación por la educación y el trabajo social logro un cambio radical en mi vida** y decidí ingresar a la Universidad Arturo Prat, me titule en año 2009 , ingresando a los programas de Escuelas vulnerables de la comuna de La Pintana...”

**Codificación:**  
“Atributos  
incidencia en  
elección de  
formación  
profesional”

**Categoría:** Mayor  
valoración pedagogía como  
profesión elegida.

### 2) Descripción Proceso Incorporación al Mundo Laboral

“...Realice mi primera práctica Profesional en el Colegio Monte de Asís de Puente Alto, de régimen medio subvencionado en el área de matemáticas, resultando un proceso tranquilo y más bien distante en el tardo y la entrega de los contenidos. En mi práctica final la realice en el Colegio Marcelo Astoreca de la Comuna de La Pintana, fue **en esta instancia que decidí hacía quienes iría dirigida mi enseñanza, la vulnerabilidad de los niños en todo sentido me llevo a reconocer mi vocación.** En el año 2010 ingrese al programa SEP de La Pintana ejerciendo como encargada del CRA en el Colegio Juan de Dios Aldea, a la fecha trabajo en el Colegio Neruda como encargada del Proyecto de reforzamiento lo cual me ha llenado de satisfacciones...”

**Codificación:**  
“Propósito del  
ejercicio de la  
docencia”

**Categoría:**  
Desempeño profesional idóneo asociado a propósito

### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual.

“...El Colegio se caracteriza por tener una estructura bastante clara, organizada, **la toma de decisiones es a través de votación la cual se realiza en los consejos de profesores, el ambiente es agradable**, no hay ausentismo docente y se trabaja tranquilo...”

**Categorización:**  
Valoración  
positiva de  
participación  
institucional con  
sentido crítico

**Codificación:**  
incentivo  
institucional a  
participación  
docente

### 4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela

**Codificación:**  
formas de  
participación  
promovidas  
por la  
institución

“...Todas las actividades se realizan en forma concensuada, se forman comisiones de trabajo de acuerdo a los intereses de cada docente y afinidades, a principio del año escolar se entrega un cronograma con las actividades anuales y los encargados de organizarlas por lo que no se improvisa...”

#### 5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación

**Categorización:**  
Valoración  
positiva de  
participación  
institucional con  
sentido crítico

“...El Colegio se preocupa de organizar y calendarizar actividades en donde participen todos los estamentos del Colegio, se trabaja a través de comisiones las cuales se forman a principio de año , durante el año escolar todos los meses se realizan diferentes actividades de participación masiva...”

#### 6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales

“...Actualmente se cuenta con los siguientes talleres:

Taller de capacitación impartido por el Mineduc en relación a la Tics.

Clases de Spaining y baile entretenido para apoderados y docentes.

Bienestar social: El cual se encarga de costear las actividades extras y mantener un fondo para préstamos de emergencia.

Taller de habilidades para la vida, el cual desarrolla ejercicios de reflexión y relajación una vez al mes.

Los espacios de participación profesional hacen que los docentes pueden trabajar de mejor manera, con más iniciativa , motivación , menos estrés, el participar en espacios nos permite crear otros nuevos y a la vez poner nuestras habilidades y destrezas en beneficio propio, de nuestros colegas y alumnos...”

**Codificación:**  
“Motivación  
para  
participación  
profesional”

#### 7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos

**Categorización:** Valoración de  
oportunidades/instancias  
institucionales para desarrollo de  
iniciativas docentes de interés  
común.

“...El colegio siempre esta apoyando a los docentes a participar dentro de la comuna en diferentes actividades, como por ejemplo, academias, concurso de cueca , concurso de dibujo, canto, capacitación personal, etc. En lo personal los espacios de participación tienen un gran valor en el desarrollo laboral y profesional, ya que, es una instancia en la cual uno puede demostrar otras fortalezas que pueden ayudar en el proceso de crecimiento y enseñanza...”

## Entrevista Participación Docente

Prof. Carolina-Lenguaje-10 años de Servicio- (Colegio Neruda)

Fecha: 11 de Diciembre del 2012

### 1) Proceso de Formación Inicial Docente.

“...Destaco la flexibilidad, empatía y estrategias innovadoras como enseñanzas importantes...”

**Codificación:**  
“Atributos incidencia en elección de formación profesional”

### 2) Descripción Proceso Incorporación al Mundo Laboral

“...Comenzó en una escuela especial “Jean Piaget”, con un curso básico 8, el cual me hizo valorar mi vocación, luego durante 10 años trabajé en escuelas de Lenguaje con niños de los tres niveles preescolares, el cual me sirvió para plantearme nuevas formas de enseñanza y enseñar con el amor. Con respecto a mi situación actual, trabajo en proyecto de integración y escuela de lenguaje, donde he descubierto una nueva forma de enseñar donde es más importante el cómo enseñar, que el cómo aprenden mis alumnos...”

**Código:**  
“Fortalezas Desempeño Profesional”

**Categoría:**  
Desempeño profesional idóneo asociado a propósito

### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual.

“...Es un equipo que trabaja en conjunto, el problema se desata en la interacción con los profesionales de la escuela, que no entienden el trabajo o no quieren entender el trabajo que se realiza en el proyecto...”

**Categorización:**  
Bajas expectativas sobre interés docente en participación profesional

**Codificación:**  
“Contexto de participación institucional”

### 4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela

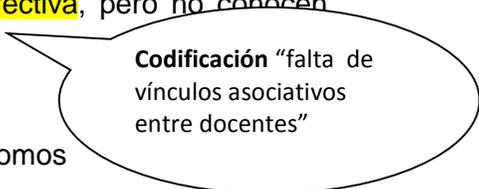
“...No existe esa instancia por parte de la escuela...”

### 5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación

“...No existe esa instancia por parte de la escuela...”

## 6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales

“...Algunos docentes cree que nuestra intervención es poco efectiva, pero no conocen nuestro trabajo...”



**Codificación** “falta de vínculos asociativos entre docentes”

## 7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos

“...El conocer y fortalecer la idea que hay que mejorar la enseñanza, y no el cómo aprenden los alumnos, creo que los alumnos no aprenden lo esperado, por los docentes no buscamos nuevas y buenas estrategias...”

<p><b>Categorización:</b> Bajas expectativas sobre interés docente en asociatividad profesional</p>
---

## Entrevista Participación Docente

Prof. Sandra-Lenguaje- 8 años de Servicio-Colegio Neruda

11 de diciembre del 2012

### 1) Proceso de Formación Inicial Docente.

**Codificación:**

"Atributos incidencia en elección de formación profesional"

"...Experiencia académica, tolerancia a la frustración, persistencia ante las dificultades, sistematización en el trabajo, formación de relaciones interpersonales..."

### 2) Descripción Proceso Incorporación al Mundo Laboral

"...No fue fácil ya que el campo laboral es un poco reducido en mi profesión, primero comencé trabajando en proyecto por algunas horas, luego haciendo remplazos. En el año 2011 comencé a trabajar en un Grupo Diferencial de una escuela y en la misma me encuentro trabajando en el Proyecto de Integración Escolar, a contrata para la Municipalidad de La Pintana..."

### 3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual

**Código:** "Elección carrera profesional condicionada económicamente"

"...Dentro del Grupo de Integración existe compañerismo y trabajo colaborativo, no así con el resto de los docentes de la escuela..."

### 4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela

**Codificación:**

"Contexto fragmentado de participación institucional"

"...No existe esa instancia por parte de la escuela..."

**Categoría:**

Espacios institucionales de participación generan desconfianza

### 5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación

"...No existe esa instancia por parte de la escuela..."

### 6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales

"...No existe esa instancia por parte de la escuela..."

7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónoma

“...El aprendizaje que supone enfrentarse a nuevas situaciones...”

**Código:**  
“Valoración  
Versatilidad  
Metodológica”

**Categorización:** Desempeño  
laboral como complemento en  
desarrollo profesional.

Entrevista Participación Docente

Prof. Paola- Ed. Artística- 5 Años de Servicio (Colegio Neruda)

11 de Diciembre del 2012

1) Proceso de Formación Inicial Docente.

“...Resolución de problemas, **estrategias de intervención pedagógica...**”

**Codificación:**  
“Atributos incidencia  
en elección de  
formación profesional”

2) Descripción Proceso Incorporación al Mundo Laboral

“...Comenzó en **programas de alfabetización, luego en programa de gobierno “Quiero mi Barrio”** en la Escuela Juan de Dios Aldea, en donde actualmente pase a formar parte del proyecto de integración...”

**Categoría:**  
Valoración diversidad de experiencias laborales

3) Descripción Contexto Laboral Profesional de Desempeño Actual

“...Dentro del Grupo de Integración existe **compañerismo y trabajo colaborativo**, no así con el resto de los docentes de la escuela, ya que **la gestión institucional no fortalece la cohesión entre profesionales y asistentes de la educación...**”

**Codificación:** “Contexto fragmentado de participación institucional”

4) Descripción General del Contexto de Participación de la Escuela

“...No existe esa instancia por parte de la escuela...”

**Categoría:**  
Espacios institucionales de participación generan desconfianza

5) Motivaciones, Intereses y Opiniones sobre los Espacios de Participación

“...No existe esa instancia por parte de la escuela...”

6) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Institucionales

“...No existe esa instancia por parte de la escuela...”

7) Identificación y Valoración de Espacios de Participación Autónomos

“...Si es que existieran **estos espacios podrían contribuir a mejorar nuestras clases,** los criterios, la toma de decisiones, etc....”

**Categoría:**  
Autonomía asociativa enriquece  
desarrollo profesional

**Código:**  
“Participación como  
medio de desarrollo  
profesional”

Notas de Campo - Registro Nº 1 Reunión Consejo de Profesores Colegio Santa María de la Condes - Mayo del 2011.

Esta reunión se realiza habitualmente los días miércoles entre las 14:30 y las 17:30 hrs. Ese día la jornada escolar concluye a las 13:00 hrs. En general el ánimo previo a la reunión es de distensión: los docentes se muestran afables, conversando en grupos pequeños. Se escuchan algunos comentarios en voz alta, que ironizan sobre la atención e interés de los docentes durante el desarrollo de la reunión esta a punto de iniciar. En el contexto interno se prepara un evento escolar conmemorativo de las Glorias Navales, por lo cual el encuentro se anticipa enfocado a esta materia. Por otra parte hay comentarios de inquietud en algunos docente puesto que ya han transcurrido las primeras semanas de movilización estudiantil, tomando en cuenta que el establecimiento tiene antecedentes de haber ido a toma en el año 2006 y se habría paralizado en el 2009. Se conocen rumores que hablan que lo estudiantes estarían planificando sumarse a la movilización nacional. Aparece por el pasillo central el equipo directivo junto al director del establecimiento, y en forma simultánea el encargado de biblioteca abre su acceso principal. Esta es la señal para el ingreso a la reunión, ingresando primero el equipo directivo y a continuación el resto de los docentes, quienes en un número cercano a los 30 se distribuyen por la sala. Esta está habilitada de tal forma que las sillas distribuidas en corridas estas ubicadas ordenadamente frente a una pantalla y un podio institucional; se proyecta la imagen de un ppt a través de un equipo data show. El equipo directivo ocupa casi todas las sillas de la corrida delantera, junto a algunos docentes. La segunda hilera se encuentra con varios asientos vacíos, mientras el resto de los docentes se agrupa en forma compacta en las siguientes corridas.

La reunión inicia con la presentación que hace el director de la tabla: esta incluye una exposición sintética sobre el plan de fomento lector, el reporte sobre la revisión de libros realizada hace dos semanas, la organización de la actividad de Glorias Navales, y finalmente la instrucción de un trabajo por departamento. La exposición del plan lector esta a cargo de una encargada corporativa (administración municipal) quien habla de sobre la referencias educativas de la iniciativa, objetivos, cursos a quienes están dirigidos, metodología, y presentación de muestra de material didáctico (fichas lectoras en ppt). Algunos docentes intervienen al término de la exposición, refiriéndose a los beneficios de la iniciativa, comentando sobre el material didáctico y en general valorando positivamente

la propuesta. Al concluir las intervenciones la encargada reitera fechas de cronograma. A continuación, el inspector general comenta con apoyo de estadística indicadores de asistencia, registro de firmas y contenidos. Se intercambian comentarios y consultas de parte de los docentes, que son respondidas por el directivo. Luego corresponde a la jefa de UTP de ciclo enseñanza media abordar el reporte sobre actividad conmemorativa. Refiere brevemente los números artísticos y preparativos estéticos que se presentarían en dicha ocasión. Solicita a los docentes requerimientos de material y otras cosas que se necesiten. Intervienen los docentes, en primer termino recordando algunas solicitudes previamente hechas y aun o dispensadas, y luego otros docentes, a cargo de números artísticos relatan situaciones de ensayos, reuniones con apoderados y actividades relacionadas con estos preparativos. En general existe una percepción de disponibilidad y entusiasmo frente a las solicitudes planteadas. Destacan en este sentido los relatos sobre las presentaciones musicales y de baile. Los docentes escucha con atención los comentario de los colegas que intervienen, manifestando una recepción activa. Algunos docentes realizan consultas a sus colegas sobre actividades y colaboración disponibles. En general, existe una actitud histriónica en varios docentes al momento de intervenir en la reunión, algunos docentes expresan con energía, entusiasmo y humor comentarios de refuerzo a la organización de la actividad.

El termino de la reunión queda a cargo de la misma jefa de UTP. Con apoyo de una presentación ppt, expone una matriz de planificación que ya ha sido tratada en reuniones previas. En esta sesión de trabajo, deberán formular los objetivos y aprendizajes esperados para la prueba de nivel que inician su aplicación en tres semanas más. Para esta tarea se plantea la agrupación por departamento. Algunos docentes de enseñanza media en cuya asignatura no hay otro par platean su inquietud obre donde incluirse, distribuyéndose en el grupo de la asignaturas artísticas (ed. tecnológica, música, filosofía). Algunos grupos de trabajo quedan al interior del recinto mientras que otros deciden trabajar fuera de este, trasladando para ello algunas sillas. Durante el desarrollo de este trabajo el grupo de docentes queda en relativa autonomía y distensión. Algunos directivos se integran a los grupos de trabajo, apoyando el trabajo realizados por los grupos, mientras que el director y el inspector general se retiran a otras labores. La apreciación del trabajo refiere a una actividad con poco dialogo; los docentes comentan superficialmente su labor durante un tiempo para luego desarrollar trabajo, en general con apoyo de libros y material de planificación, en forma individual y silenciosa. Esto

transcurre en general con todos los grupos que no están “a cargo” de los directivos utp. Al aproximarse la hora de término de la reunión los docentes se dirigen a estos directivos reportando brevemente el trabajo desarrollado. Intercambian comentarios, se refuerzan algunos compromisos de entrega de documentos. Posteriormente, los docentes se retiran de establecimiento.

Notas de Campo - Registro N° 2 Reunión de Profesores, Apoderados, Directivos, Dirigentes Vecinales y Funcionarios Municipales, Colegio Anexo Indira Gandhi- Marzo del 2011.

El contexto de esta reunión fue la ocurrencia durante las semanas siguientes al inicio de clases de una serie de eventos de agresión entre estudiantes de 1º y 2º medio, al parecer originadas por rivalidades de algunos grupos del sector al que pertenecen estudiantes de ambos cursos. Se ha convocado con carácter de urgente en horario vespertino, siendo aproximadamente la 19:30 hrs. Se rumorea en la antesala de la reunión que algunos jóvenes del curso mas bajo habría ingresado al establecimiento con un revolver, sin ser detectados durante gran parte de la jornada. Durante el ultimo periodo de recreo un altercado entre los grupos confrontados derivó que uno de ellos sacara el arma y realizara gestos de amenaza, desatando la inquietud de quienes presencian la escena. Particularmente el relato de los vecinos y apoderados hacen referencia a la alarma que provoco. La reunión tiene un carácter mas vecinal que escolar, aun cuando es convocada por la directora del establecimiento. Si bien es cierto se identifica un grupo de apoderados que se manifiestan, también hay presencia de dirigentes de junta de vecinos y funcionarios municipales. Este es un establecimiento que lleva funcionando siete años en el sector, como anexo de un establecimiento mayor. Si bien los apoderados están en general conformes con la labor del establecimiento, ya en el pasado ha sido objeto de cuestionamiento puesto que fue escenario de toma y movilización durante el año 2006, y en este caso, por la contingencia de los eventos de violencia escolar. Los asistentes (aproximadamente unas 40 personas) ingresan a la sala, distribuyéndose en sillas colocadas alrededor de un varias mesas que se han juntado.

La reunión inicia con las palabras de la directora; en forma amable y directa agradece la presencia de los apoderados y alumnos asistentes, planteando que este momento es bastante complejo en el establecimiento, particularmente por la magnitud de los hechos acontecidos y el aumento de la sensación de inseguridad en la comunidad escolar. Hace un nombramiento especial a dirigentes vecinales y funcionarios adscritos a programas municipales sociales y de seguridad ciudadana que se hacen presentes en la reunión. A continuación la jefa de utp toma la conducción de la reunión, relatando brevemente los últimos hechos acontecidos y resumiendo las inquietudes manifestadas por los docentes en una junta que han tenido previamente. Esta intervención es complementada a

continuación con opiniones de docentes presentes, quienes en general se refieren a una disposición a buscar alianzas con la comunidad que permitan confrontar en conjunto situaciones de este tipo. Apelan a una estrategia preventiva que permita implementar actividades que modifiquen semántica y objetivamente los discursos, prácticas y espacios en los cuales conviven los jóvenes. Denotan gran preocupación por la creciente amenaza con que se percibe la recurrencia de eventos de violencia y como esto se conflictúa con el prestigio del establecimiento.

La intervención de los alumnos presentes aborda la problemática haciendo explícito el temor que les causa convivir con este tipo de episodios, señalando con molestia que a pesar que al parecer los estudiantes involucrados son nuevos en el establecimiento, aun no se ha tomado alguna medida tendiente a sancionar dichas conductas. Plantean un problema de indecisión desde la dirección en definir límites frente a estas situaciones, planteando como causalidad la posibilidad de presiones desde la corporación de educación, organismo del cual depende. Los apoderados reiteran muchos de los elementos planteados por los estudiantes; aun cuando la directiva del centro de padres señala constantemente la relevancia de que los apoderados desarrollen un control parental más efectivo, es evidente que existen opiniones que manifiestan una animosidad negativa frente a cualquier estrategia que no sea efectista. Llama la atención un apoderado que en particular sugiere apoyo de policía o seguridad ciudadana en el control de horarios de ingreso y salida. Esta sugerencia es contrargumentada por la jefa de utp quien plantea que efectivamente cuentan hoy día con estos apoyos, pero que como establecimiento no creen conveniente que se mantenga en forma permanente bajo ningún concepto, dado que tiene un significado estigmatizador para la comunidad escolar. Los apoderados en general se encuentran disponibles para emprender almas iniciativas conjuntas, pero refieren que una gran debilidad radica en que el compromiso se da más a nivel de directiva y subcentros, y que hay muchos apoderados que en general no tiene mucho espacio de convivencia familiar, lo que dificulta una comunicación activa frente a la situaciones acontecidas.

Los funcionarios municipales presentes intervienen con prudencia, buscando armonizar entre los directivos y docentes y los apoderados: se ofrecen algunos recursos como apoyo para organizar actividades extraprogramáticas dirigidas a los jóvenes del establecimiento. Dichas actividades tiene un formato recreativo y de convivencia

saludable, y desarrolladas en otras instancias, han tenido una buena convocatoria y participación. La intervención de los representantes de organizaciones vecinales también es similar en relación a la disposición a colaborar manifestada por otros participantes. Hacen una crítica generalizada sobre la necesidad que las escuelas se coordinen y convivan con mayor vinculación con la actividad de las organizaciones sociales, aunque reconocen que el establecimiento siempre ha tenido disposición ha facilitar infraestructura para desarrollar eventos de interés comunitario. Plantean propuestas de un programa de actividades complementarias a realizar durante los días sábado y en la semana en horario vespertino: la organización de una bazucada, un encuentro artístico cultural y la realización de encuentro y debates con los jóvenes. Un dirigente que además es voluntario de una compañía de bomberos cercana, plantea la posibilidad para que desde esta institución se realice alguna actividad de contenido preventivo. La reunión concluye con el acuerdo de un programa piloto con oferta de actividades propuestas, cuya implementación requiere de la confirmación y coordinación de recursos y apoyos ofertados; por otra parte se informa de una nueva convocatoria a realizarse el día de mañana en horario de clases, que incluiría la visita de la SEREMI de educación y otras autoridades de instituciones intervinientes a nivel de gobierno regional. Algunos docentes y dirigentes sociales plantean dificultades para poder asistir por la programación del encuentro en horario laboral. Otros comentan críticamente el tratamiento sensacionalista con que lo noticiarios han dado cobertura a la noticia. La cita concluye con el agradecimiento a nombre de la directora del establecimiento, por la concurrencia de los asistentes.