



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA

**PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN
UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES DEL PROFESORADO**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE ANTROPÓLOGA SOCIAL

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS SOCIALES
BIBLIOTECA
I. Carrera Pinto 1045
Fino: 6787737

Autora : Andrea Valdivia Barrios
Profesor Guía : Patricio Tudela Poblete

Santiago, 1999

“El ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención. Debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos para explorar”

Ernesto Sábato

A todos los profesores que desinteresadamente
contribuyeron en la realización de este estudio

y a mi familia

Agradecimientos

La lista es grande y extensa, pues son muchos y muchas las personas que de una u otra forma han apoyado y "patrocinado" este trabajo, aquí vamos:

En primer lugar quisiera agradecer a todos los profesores que amablemente abrieron sus salas y entregaron su experiencia. Gracias también a don Emilio Narvaez, supervisor del Mece Rural, por su constante disposición y por aquellos viajes a San Pedro.

De manera muy especial, agradezco a mi profesor guía Patricio Tudela el interés demostrado desde un comienzo, su paciencia y oportunos consejos.

Gracias a mis incondicionales compañeras de "viaje", Gloria y Claudia, quienes permanentemente comentaron mis avances y retrocesos; gracias por estar ahí y aquí. Con ellas este andar se tornó menos solitario.

A mi familia debo agradecer toda la paciencia y apoyo que me prestaron; a Mayi por su patrocinante y costero espacio de trabajo, pero sobre todo, por su constante preocupación. No puedo dejar de agradecer a Paulo y Memo, con quienes, en la experiencia práctica, inicié mi interés en la educación.

Finalmente, y de manera especial, quisiera dar las gracias al Equipo de Psicología Educacional, a todos y cada uno de ellos y ellas, por ofrecerme no sólo un espacio laboral, sino que de reflexión, aprendizaje y amistad. En particular a Sonia, Paula y Jesús por sus importantes y enriquecedores comentarios al borrador de esta memoria.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
I. ANTECEDENTES DE LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN	12
1. Participación en el sector educacional durante el gobierno militar. La descentralización (desconcentración) administrativa	12
2. La Reforma Educacional de los '90. El discurso del gobierno	15
3. La necesidad de producir una verdadera reforma en educación. El discurso del Colegio de Profesores	28
4. Dificultades presentadas en la implementación de las políticas educacionales de cambio	38
II. MARCO TEÓRICO	40
1. La cultura como sistema simbólico	40
2. El sentido común como sistema cultural	41
3. Representaciones sociales	43
4. Campo y habitus, contexto de las representaciones sociales	49
5. Participación. Objeto de representación	52
6. Intentando un modelo analítico relacional	62

III. MARCO METODOLÓGICO	64
1. Perspectiva metodológica	64
2. Procedimientos de investigación	66
3. Caracterización del grupo entrevistado	71
IV. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN: LOS PROFESORES SE TOMAN LA PALABRA	77
1. El concepto ideal de participación	77
2. Participación a nivel macro: sistema educacional	81
3. Participación a nivel medio: la escuela	93
4. Participación a nivel micro: la sala de clases	107
5. Información y conocimientos acerca de la Reforma Educacional	118
V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA PARTICIPACIÓN Y HABITUS DOCENTE	128
1. Síntesis de las significaciones otorgadas a la participación en el campo educacional	128
2. Función social de las representaciones sociales	134
3. Habitus docente y participación	135
VI. REFLEXIONES FINALES	140
VII. BIBLIOGRAFÍA	145

INTRODUCCIÓN

1. CONTEXTO DEL PROBLEMA

La realidad educacional chilena es quizás uno de los temas más debatidos y de gran preocupación hoy en día. Se le considera como el problema prioritario que el gobierno debe asumir y mejorar. Lo anterior se debe quizás a la valoración que se hace de ella, pues aún existe la percepción generalizada de que la educación es la herramienta fundamental para mejorar la calidad de vida y, por ende, superar las condiciones de marginalidad en nuestra sociedad. Esto a pesar de que el paso por la escuela no ha asegurado, particularmente a los más pobres, movilidad social o adquisición de conocimiento ni saber útil. En otras palabras, la educación sigue siendo una aspiración sentida por las personas.

La situación actual de este sistema es tal vez como nunca paradigmática; en tanto, luego que diversos actores y agencias sociales asumen en consenso la crisis en que se encuentra, se plantea imprescindible el producir y desarrollar transformaciones radicales en el sistema educacional; que implican en el fondo cambios culturales, es decir, intentan transformar los contenidos y formas simbólicas y las correspondientes prácticas de los distintos agentes que intervienen, tanto directa como indirectamente en él. Dichas formas y contenidos pertenecen a la llamada "cultura escolar", construida y transmitida en la escuela, dentro de un sistema organizativo caracterizado por la fragmentación, la fuerte jerarquización y el autoritarismo.

Este cambio en la manera de ver la educación se concretiza desde el gobierno en la Reforma Educacional, la que tiene como ejes centrales:

- Una educación de calidad, es decir significativa para la persona y que cumpla con su función integradora.
- La educación desarrollada bajo el principio de equidad, en tanto, la mejora cualitativa debe lograrse y ofrecerse para todos y cada uno de los sujetos que participan del sistema educativo.

- El alumno, que se aspira formar de manera integral; que desarrolle a partir de su propia experiencia capacidades y herramientas que le permitan integrarse igualitariamente a la sociedad; con conciencia crítica tanto de su proceso de aprendizaje como de la realidad social.

- Una escuela abierta y coherente con la realidad que vive la comunidad en que se encuentra.

- Un docente profesional, con capacidad de decidir; de diseñar y crear; de reflexionar y modificar en equipo sus prácticas. El profesor es entendido como un facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, él debe preparar las condiciones más óptimas para que se desarrolle dicho proceso. Su rol es estratégico y protagónico en los procesos de transformación que se buscan, en tanto, es él quien en concreto, en su experiencia cotidiana dentro de la escuela y aula, actúa sobre la realidad educativa.

Todo lo anterior está cruzado por la necesaria participación de los distintos actores del sistema (docentes, apoderados y padres, comunidad y estudiantes), pues se señala que sólo en la medida que cada uno de ellos asuma y se apropie efectiva y activamente del nuevo discurso educacional y su expresión práctica, los cambios se producirán no sólo en el papel, ni por disposiciones legales, sino que en la realidad cotidiana. Se busca transformar nuestra tradición autoritaria, centralista y rígida, para desarrollar un sistema educacional realmente democrático, conforme a los procesos modernizantes.

En relación a la participación, la práctica educacional demuestra una realidad donde ésta no está presente; así lo señala el Colegio de Profesores cuando se refiere a la participación de los docentes. Dentro de la unidad educativa se mantienen las relaciones jerárquicas y autoritarias, aún no existen los espacios de discusión, sólo persisten las reuniones técnicas e informativas. Por otro lado, en un nivel macro, a pesar de las consultas nacionales que se hicieron para la elaboración de los lineamientos generales que modifican el currículum escolar (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios), aquello no habría correspondido a un proceso de discusión seria. Desde el Colegio de Profesores se señala que la misma Reforma fue una decisión unilateral del gobierno.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En dicho contexto, el problema que nos interesó abordar en esta investigación fue, desde la perspectiva del profesor, cómo es y cómo debiera ser la participación de los distintos agentes en el campo educacional, en todos sus niveles: el aula, la escuela y el sistema educativo en general. Espacios donde se cruzan además, los ámbitos de gestión, administración, técnico y pedagógico.

La opción por abordar esta realidad desde el discurso docente tiene justificación en tanto se asigna a este actor un rol protagónico dentro de cualquier proceso de cambio en el sistema educacional. A lo anterior se agrega que, con ellos se han generado espacios de tensión en la implementación de estas políticas.

Como primera aproximación al problema creemos fundamental abordar las percepciones y significaciones que tienen estos agentes acerca del mismo, estudiar sus representaciones sociales desde el propio discurso que construyen con referentes en su experiencia. Pensamos fundamental que los cambios se piensen desde el mundo simbólico, ya que, en la medida que se produzcan transformaciones en los esquemas y maneras de entender y aprehender la realidad, la práctica también debiera ser modificada. Este proceso no debe entenderse de forma lineal, sino como una relación, si se quiere dialéctica; donde práctica y discurso están en permanente condicionamiento y retroalimentación.

Ahora bien, el problema de la participación en el campo educacional, que hace referencia a una educación democrática, tiene como contexto los procesos de cambio dirigidos concretamente a mejorar la calidad de la educación (significativa) para todos, es decir, con igualdad en su distribución, puntos que sintetizan la crisis del sistema. En tal sentido, nuestro interés fue trabajar y enfocar nuestro objeto de estudio en los profesores de las unidades educativas que viven esta realidad con mayor dificultad; es decir, escuelas municipalizadas, rurales y urbanas de sectores populares, donde ciertamente existen menos recursos, tanto humanos como de infraestructura y económicos para potenciar los cambios propuestos.

3. JUSTIFICACIÓN

El presente estudio adquiere relevancia en tanto aborda un tema que tiene implicancias significativas en los sujetos y en sus relaciones sociales. La educación si bien, es el mecanismo más claro de reproducción del sistema y estructura social, también puede convertirse en un mecanismo que potencie e implique el cambio y la transformación no sólo social, sino también cultural de una sociedad.

A su vez, la percepción generalizada señala a la educación como mecanismo de legitimación social y como necesidad sentida. Esto último justifica primordialmente, continuar la investigación e intervención en el tema.

La importancia que tiene abordar nuestro problema desde una perspectiva antropológica está en la contribución que se puede hacer al conocimiento de las formas de entender la realidad, del tejido simbólico que está detrás de toda práctica y que condiciona el éxito de cualquier proceso de cambio. En relación a esto, las transformaciones que actualmente se proponen implican ante todo cambios culturales, posibles sólo en la medida que accedamos a los significados de los propios actores involucrados. De ahí la importancia que tiene el conocimiento de las construcciones simbólicas de los profesores, en tanto son uno de los agentes que permiten (o impiden) las transformaciones en la práctica educacional cotidiana.

Si se desea producir transformaciones en el sistema educativo, es fundamental que nos introduzcamos en el mundo y comprensiones de los agentes de cambio. No olvidemos que en los sistemas culturales la transmisión simbólica no es mecánica sino que se da por medio de la apropiación y consecuente reconstrucción de los saberes y creencias.

Articulado con lo anterior, la participación -como eje vinculante y estrategia de cambio cultural- implica a la vez una práctica transformadora y de aprendizaje. Es esta doble condición la que la sitúa de manera determinante en la visión de la educación como mecanismo de transformación.

Aprender los significados que tiene para los profesores la participación (tanto propia como ajena) tiene, a su vez, una importancia coyuntural, pues la participación, es el punto más cuestionado de la actual reforma. Por tanto, esta investigación también intenta dar luces de los problemas o errores que está presentando la "Reforma en Marcha".

La necesidad de distinguir y comparar los discursos de los profesores urbanos y rurales, como sujetos de estudio de esta investigación, surgió a partir de diversos acercamientos -previos al planteamiento del problema- que fueron mostrando ciertas diferencias, tanto en las experiencias vinculadas con la Reforma, así como en la valoración que hacían de ella y de su relación con la participación.

Por último, se piensa que esta memoria tiene una relevancia para la propia disciplina tanto práctica, metodológica como teórica; pues vincula temas que han tenido un gran desarrollo en ella: universos simbólicos, cambio cultural y educación.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General:

Analizar y comparar las representaciones sociales de los profesores de escuelas básicas municipalizadas, rurales y urbanas, acerca de la participación en el contexto de reforma educacional.

4.2. Objetivos Específicos:

1. Determinar los patrones representacionales con que los profesores significan la participación en el aula.
2. Caracterizar el significado y valoración que los profesores asocian al concepto de participación dentro de la escuela.
3. Determinar las representaciones sobre la participación en el sistema educacional -como nivel macro- que construyen los profesores.
4. Establecer los patrones de información con que representan la participación en la Reforma Educacional
5. Comparar los discursos de los profesores sobre participación, estableciendo similitudes y diferencias.

5. ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

El primer capítulo de este texto desarrolla los antecedentes del problema, identificando los procesos en que se ha dado la política educativa en Chile, previo a la Reforma y durante ella. Luego se presentan los discursos del gobierno y del Colegio de Profesores sobre la participación en educación, en el marco de las políticas de cambio que actualmente se están implementado. Finalmente, se exponen algunas reflexiones evaluativas que han surgido del proceso de Reforma Educacional.

A continuación, el segundo capítulo presenta el marco teórico desde el cual se abordó el estudio. En él se desarrollan las categorías de cultura como sistema simbólico; representaciones sociales; habitus y campo; y la participación en relación a cultura política y cultura escolar. Este capítulo concluye con la exposición del modelo analítico conceptual que integra dichas categorías.

El tercer capítulo desarrolla el marco metodológico utilizado, identificando el enfoque y las estrategias aplicadas; además de la presentación del grupo de estudio y el procedimiento seguido para el análisis de la información obtenida.

Luego, en el cuarto capítulo, se exponen los resultados obtenidos a través del trabajo de campo. La información se organiza según los niveles del campo educacional: sistema educacional (nivel macro), escuela (nivel medio) y aula (nivel micro).

El quinto capítulo aborda el análisis de los resultados, relacionando los conceptos de representación social y habitus docente.

Las reflexiones finales constituyen el último capítulo. Aquí se presenta una breve síntesis interpretativa y la discusión de los resultados, en relación con los discursos del gobierno y el Colegio de Profesores, en el contexto del campo educacional.

I. ANTECEDENTES DE LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN

A continuación se presenta el contexto político y social en que se da el problema de la participación en educación. Para ello, se expone la política educativa que antecede a la Reforma Educacional y que explica, en gran medida, la situación actual; tanto de la educación en general, como del docente en particular. Luego, se caracteriza el discurso del gobierno, desarrollando las líneas generales y enfoques que sustentan la Reforma, centrándonos en nuestro problema de estudio: la participación en el espacio de la educación básica municipalizada.

Posteriormente, se desarrolla el discurso del Colegio de Profesores identificando los sentidos que otorgan a la educación, el rol docente, la participación y el cambio educativo. Todo esto, en el marco de su postura crítica frente a las políticas implementadas por el ministerio.

Finalmente, a modo de complemento, se presentan algunas evaluaciones parciales de la Reforma, principalmente, referidas al problema de la participación; hechas por algunas entidades no gubernamentales.

1. PARTICIPACIÓN EN EL SECTOR EDUCACIONAL DURANTE EL GOBIERNO MILITAR. LA DESCENTRALIZACIÓN (DESCONCENTRACIÓN) ADMINISTRATIVA

A comienzos de la década de los ochenta se inició en el país una reforma de la administración al interior del Estado, que en el sector educacional implicó el traspaso de gran parte de los establecimientos públicos a los municipios, a través de la creación de Departamentos de Educación Municipal (DAEM) y/o Corporaciones. Se pretendía agilizar y desburocratizar la gestión del Ministerio de Educación, asignándosele ahora, un rol normativo y de supervisión. A la vez se estimuló la creación de escuelas particular subvencionadas, es decir, privadas pero, a las que el Estado les aseguró una subvención fiscal equivalente a la otorgada a las escuelas municipales.

El proyecto descentralizador del gobierno autoritario definió como objetivos explícitos: mejorar la calidad de los procesos y productos educativos; aumentar la eficiencia de la administración y del uso de los recursos públicos; y aumentar la participación de los padres y apoderados, acercando las autoridades a las escuelas (Lavín, 1993). Sin embargo, como lo han demostrado numerosos estudios realizados a comienzos de la actual década, el proceso de municipalización no trajo consigo una mejora en la calidad y equidad de la educación, en tanto se observa un aumento de las diferencias entre los establecimientos, siendo las instituciones municipalizadas, particularmente las ubicadas en sectores pobres dentro de las ciudades y las rurales en relación a las urbanas, las que presentan mayores problemas tanto de infraestructura, de recursos humanos, económicos y de la calidad de la educación.

Lo que en realidad se produjo fue un proceso de desconcentración de la gestión y administración educativa, pues la creación de las Secretarías Regionales Ministeriales y los Departamentos Provinciales contribuyó a descongestionar los procesos de apoyo, supervisión y control que antes se mantenían de forma centralizada. Pero, en términos de descentralización -entendida como transferencia de poder de decisión a las instancias locales- no se produjeron mayores logros. La lógica autoritaria se mantiene y reproduce en toda la cadena jerárquica: ministerio y municipio; municipalidad y dirección del establecimiento; entre director y equipo directivo; entre éstos, los docentes, paradocentes, apoderados y alumnos. Dicha lógica atraviesa tanto el ámbito administrativo como el pedagógico.

Expresión de lo anterior es que se prescinde de la participación de los diversos agentes de la unidad educativa en la toma de decisiones que la afectan, concentrándose, las decisiones en la figura del director y en los departamentos de educación de cada municipalidad.

1.1. Participación de padres y apoderados

Otro ejemplo del carácter centralista y homogeneizante agravado durante el régimen militar¹ es que, si bien uno de los objetivos de las políticas educacionales de esa fecha fue aumentar la participación de los padres y apoderados -por medio de la introducción

¹ Es importante acotar que la característica centralista y homogeneizante del sistema educativo de nuestro país, responde a una matriz histórica anterior al gobierno militar pero, que se profundiza durante este periodo.

de mecanismos de mercado² y la creación de los establecimientos particular subvencionados- en la práctica esto no ocurrió; las razones pueden encontrarse en la falta de información y preparación de los padres y apoderados (especialmente los de escasos recursos), y en el contexto político (Courard, 1997).

"La participación social fue interpretada como la contribución de los padres y apoderados a la mantención de la infraestructura escolar o bien como su movilización en apoyo a las medidas oficiales, sin que se diera una participación efectiva en la generación, aplicación y evaluación de las políticas educacionales" (Lavín, 1993:4).

1.2. Condiciones laborales y participación docente

En el caso de los profesores, éstos se ven gravemente afectados, tanto en sus condiciones de trabajo (estabilidad laboral y pérdida de beneficios), como en su identidad y autopercepción, en tanto perdieron progresivamente el reconocimiento y la valoración social que tradicionalmente tenían.

El traspaso de la educación pública a los municipios y el consecuente cambio de régimen jurídico laboral que afectaba a los docentes, trajo consigo inestabilidad laboral y deterioro en sus remuneraciones. La disminución real del periodo corresponde a una cifra cercana al 40%.³

La municipalización y privatización de la educación también desarticuló la organización magisterial, impuso status laboral común a los docentes del sector público y se obstaculizaron las posibilidades de organización propia y de participación en las decisiones educacionales. Como resultado se constataba a comienzos de los noventa, que los docentes no se sentían comprometidos con la administración municipal, pidiendo, muchos de ellos, la devolución de los establecimientos a la administración central del Ministerio de Educación. "Es así como la política oficial hacia el sector docente se tradujo en un comportamiento pasivo, lo que unido al deterioro de sus remuneraciones, llevó a una alarmante "desprofesionalización" del magisterio" (ibid:5.).

² Se suponía que un esquema de subvenciones por alumno, que obliga a las escuelas a competir por los estudiantes, podría, por la vía del mercado, potenciar la participación de los apoderados, ya que al elegir el establecimiento de sus hijos, estarían afectando el monto de subvenciones que recibía la institución escolar.

³ Según los cálculos hechos por la Comisión Técnica de Remuneraciones del Colegio de Profesores, por ejemplo, un docente con diez bienes y treinta horas percibía, en 1981 una remuneración promedio de \$281.204 (en pesos de 1997), mientras que en 1990 caía a \$150.000, es decir un 46%. (Comisión Técnica de Remuneraciones, 1998)

2. LA REFORMA EDUCACIONAL DE LOS '90. EL DISCURSO DEL GOBIERNO⁴

Al asumir el gobierno de la transición en 1990, se enunciaron una serie de políticas educativas que fueron elaboradas a partir de la estructura de la educación pública diseñada en la década anterior. En términos de organización institucional y administrativa, el sistema escolar presenta rasgos mixtos; tanto las escuelas básicas como los liceos municipalizados están sujetos a una doble dependencia: de los municipios en lo que se refiere a los aspectos administrativos y del Ministerio de Educación respecto a currículum, pedagogía y evaluación. Como se señaló, esta organización mixta fue aceptada por los gobiernos de la Concertación, introduciéndose eso sí, "contrapesos importantes en términos del rol del Ministerio de Educación y sus políticas de intervención directa a través de programas de mejoramiento de la calidad, y de discriminación positiva como principio orientador respecto de las inequidades en la distribución social de los resultados del sistema" (Cox, 1996:5).

2.1. Principios orientadores de las políticas educacionales (de cambio) de los '90

1. Políticas centradas en la calidad, que implican un paso desde el foco en insumos de la educación al foco en los procesos y resultados del aprendizaje.
2. Transformar las políticas centradas en la equidad entendida como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, en políticas donde la equidad se concibe como provisión de una educación que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables.
3. Pasar de regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas del sistema, a énfasis en regulaciones por incentivos, información y evaluación.
4. Pasar de instituciones relativamente cerradas respecto de los requerimientos de su sociedad, centradas preferentemente en su autosustentación y controladas por sus practicantes y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.

⁴ Se debe aclarar que la Reforma Educacional en términos formales se oficializa en mayo 1996 cuando el presidente Frei anuncia la Jornada Escolar Completa y presenta un proyecto de ley que busca asegurar su financiamiento. A pesar de ello, suele llamarse Reforma Educacional al conjunto de políticas dirigidas al sector y que se han implementado durante los dos gobiernos de la Concertación.

5. De políticas que entienden el cambio vía reformas homogéneas y un concepto de planeamiento lineal; a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio incremental, sustentado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las unidades educativas y no en una receta metodológica o curricular determinada.
6. Pasar de la ausencia de políticas estratégicas de estado, o su subordinación a presiones particularistas externas e internas; a políticas estratégicas definidas nacionalmente, con el consenso de actores y diferenciación y combinación de medios.

Bajo estas orientaciones se desarrolla la Reforma Educacional impulsada por el gobierno que tiene como principales objetivos, mejorar la calidad de la educación y lograr la equidad en la distribución de ella. Las transformaciones a que se apunta están dirigidas tanto a los contenidos y formas de enseñanza, como a la misma "cultura escolar". Se intenta modificar los procesos educativos priorizando un eje centrado más en el aprendizaje que en lo enseñado, esto quiere decir, otorgar un rol protagónico al educando, iniciando los procesos desde su propia experiencia y capacidad. De esta forma, el profesor sería un facilitador más que un instructor, un generador de las condiciones favorables para un aprendizaje integral, óptimo y adecuado para cada alumno.

A lo anterior se agrega que las escuelas, colegios y liceos deben abrirse a la comunidad y hacer de los procesos educativos una acción donde se integren las familias. Se apunta a otorgar mayor autonomía a las unidades educativas; debiendo asumir éstas la toma de decisiones y mayores responsabilidades, tanto en lo que se refiere a lo técnico-pedagógico como en el ámbito de la administración.

Dentro del proceso de cambio, los profesores juegan un rol protagónico, pues son ellos quienes en la práctica deben potenciar y generar dichas transformaciones. Deben asumir nuevas responsabilidades y compromisos; se habla de la necesidad de profesionalizar la docencia, es decir, dejar de ser meros técnicos que aplican "recetas" creadas y diseñadas por expertos, para pasar a ser gestores y creadores, con capacidad de investigar y planificar, revisar y modificar las metodologías que utiliza, ser un agente activo que potencie la participación no sólo dentro del aula, sino también dentro de la comunidad en general; generar espacios de discusión y trabajo en equipo.

En síntesis, se señala que las características más relevantes de la actual Reforma Educacional serían (Ministerio de Educación, 1998):

- Una reforma que busca una educación de calidad para todos los niños y jóvenes.
- Una reforma que persigue la equidad en la distribución social de los buenos resultados. Por lo tanto, desarrolla iniciativas y acciones de discriminación positiva para favorecer a quienes más lo requieren.
- La reforma se lleva a cabo en cada establecimiento educacional; produciéndose en la base del sistema educativo
- Existe gradualidad en las acciones desarrolladas, ya sea por su diversidad, como por la oportunidad en que las requieran los establecimientos.
- Es incremental, es decir, se construye sobre los avances logrados en cada componente del sistema.

Cox (1996) afirma que los contenidos de las políticas de cambio pueden agruparse bajo cuatro ámbitos fundamentales: la naturaleza de los contextos y procesos educativos (nuevo marco curricular y programas de mejoramiento de calidad y equidad); regulación y desarrollo de la profesión docente; financiamiento y construcción de consensos políticos respecto de la necesidad y características de las transformaciones en el sector educativo. De acuerdo a nuestro problema de interés en esta investigación, nos centraremos en los dos primeros, particularmente en lo que respecta a la Educación General Básica.

2.2. Naturaleza de los contextos y procesos educativos

2.2.1. Programas de mejoramiento: políticas referidas al quehacer educativo

a. Programa de Mejoramiento de la calidad de las escuelas más pobres (P900). 1990

Este es el primer programa implementado por el gobierno de la transición y tiene como principio orientador la discriminación positiva, apuntando principalmente al objetivo de equidad. Su estrategia es la atención focalizada al 10% de las escuelas con más bajos resultados de aprendizaje del sistema (de acuerdo a los puntajes promedio en castellano y matemáticas en el SIMCE), mediante el apoyo material -infraestructura, textos, material didáctico, bibliotecas de aula- y técnico, que se hace a través de la capacitación docente en talleres dentro del establecimiento. El objetivo de este programa es mejorar las capacidades de lectoescritura y cálculo, así como el autoestima y la capacidad de comunicación de los alumnos de estas escuelas.

Se señala que una de sus principales innovaciones es la contratación de monitores entre jóvenes de la comunidad de la escuela, (el principal requisito para ellos es haber finalizado la enseñanza media), para apoyar el trabajo docente con los alumnos que presentan más retraso, en talleres de reforzamiento alternos a la jornada escolar. Estos monitores reciben una preparación especial a través de los Talleres de Aprendizaje.

Posteriormente se ha incorporado la variable de gestión escolar, como uno de los aspectos que también se intentan potenciar y mejorar en las escuelas atendidas por el P900.

Concebido como una "unidad de tratamiento intensivo", las escuelas que mejoran sus resultados en el SIMCE (de 4º básico), "egresan" del programa y se integran al programa de cobertura general del Ministerio de Educación para la enseñanza básica: MECE-Básica.

b. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE-Básica). 1992

Este programa está orientado al mejoramiento de los aprendizajes y de las competencias básicas para vivir en una sociedad moderna, intencionando que ambos (aprendizajes y competencias) sean relevantes, con mayor profundidad y amplitud. Uno de los aspectos más significativos sería su orientación a mejorar la distribución social de los resultados. Se busca el mejoramiento de las condiciones, procesos y resultados de la educación básica.

Junto con las orientaciones de calidad y equidad, este programa intenta la descentralización, buscando pasar de la descentralización administrativa a una efectivamente pedagógica; y la participación. En relación a ésta última, se constata que las políticas de calidad de la educación dependen fundamentalmente de los actores y su disposición: "El centro del Mece es, literalmente, un espacio abierto a la participación y de la efectividad de ésta, en cada escuela, dependerá en buena medida el logro de los objetivos mayores" (Mineduc, 1994:9).

El mejoramiento se intenta a partir de la entrega de insumos (textos escolares; guías didácticas para los profesores; materiales didácticos y capacitación docente para su uso; implementación de bibliotecas de aula y reparaciones de infraestructura y equipamiento), y a partir de la intervención orientada al enriquecimiento del trabajo

escolar de profesores y alumnos. En relación a esto último, se desarrollan los siguientes programas:

- Mece Rural

Esta iniciativa que comenzó a implementarse gradualmente desde 1992, está focalizada a las escuelas rurales multigrado con uno, dos o tres profesores, las que por sus particulares condiciones, atienden a niños con alto riesgo pedagógico. Al igual que el P900 está orientado principalmente a mejorar la equidad, bajo el principio de discriminación positiva. Este programa reconoce la necesidad de desarrollar una propuesta educativa particular; centrando sus acciones en el mejoramiento de las condiciones y manejo de los conocimientos y destrezas pedagógicas de los docentes rurales, para con esto, potenciar innovaciones pedagógicas y curriculares, las cuales incidan en el desarrollo e incorporación de aprendizajes significativos de los alumnos y pertinentes al mundo rural.

A través del Mece Rural se intenta revertir la histórica marginalidad que han vivido las escuelas rurales en el tradicional sistema educacional chileno, marcado por el centralismo y la homogeneización curricular. En sus documentos se podía leer:

“La escuela rural hoy día representa (...) uno de los componentes cualitativamente más críticos y de mayor inequidad del sistema educacional chileno subvencionado por el Estado. Esta situación se hace todavía más aguda en las escuelas multigrado, generalmente incompletas, que atienden a los estratos más pobres del medio rural. El aislamiento en que funcionan; sus magros logros de aprendizaje; sus instalaciones inadecuadas; la escasez de materiales pedagógicos y las duras condiciones de trabajo de sus maestros son las pruebas más evidentes (...). Se trata de generar condiciones para que la educación que se entrega en el medio rural realmente contribuya al logro de aprendizajes eficaces que redunden en mejores oportunidades para la participación social y el desarrollo humano” (Mineduc, 1992:7-8).

De tal forma, se señala que la escuela rural debe partir de los contenidos culturales que los niños poseen y, de allí abrirlos hacia los conocimientos y lenguajes universales, “de una ciudadanía completa en la modernidad, siendo al mismo tiempo valoradora y potenciadora de su medio y de su cultura” (Cox, 1996:12).

La estrategia de intervención del Mece Rural es una combinación entre: una nueva propuesta curricular, que permita la articulación entre cultura local y dimensiones generales de conocimiento; el diseño y producción de textos y material didáctico acorde con dicha propuesta; la constitución de Microcentros de Coordinación Pedagógica, como instancia de agrupación de profesores de escuelas cercanas; la capacitación

docente; la adecuación metodológica; y por último, el desarrollo de **Proyectos de Mejoramiento Educativo** en microcentros rurales.

- Mejoramiento a través de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME):

Iniciativa generada para potenciar y estimular las capacidades, en los equipos de las escuelas, de diseño e implementación autónoma de soluciones y mejoras educativas, por medio de una activación de sus docentes en función de la realización de sus propios proyectos. Los establecimientos postulan proyectos que focalicen un problema o temática específica del ámbito de los aprendizajes, que normalmente coinciden con las áreas del curriculum escolar⁵. Este amplio marco es definido por el ministerio, de tal forma, los objetivos específicos deben centrarse en elevar los logros de las temáticas focalizadas. El establecimiento decide tanto el problema que se intenta abordar así como, la estrategia para hacerlo. "La estrategia PME combina así definiciones de recursos del centro del sistema, con iniciativas que surgen de la base del mismo, en la forma de proyectos autónomamente definidos" (ibid:13).

El ministerio por medio de la evaluación y selección de los proyectos presentados, entrega un monto de recursos de acuerdo a la matrícula de la escuela e implementación de apoyo didáctico.⁶

El seguimiento que se ha hecho a la implementación de este programa permite al ministerio afirmar que, en los casos exitosos, la incorporación de la lógica de proyectos en el quehacer docente, así como la obtención y uso de recursos, ha generado, en algunas escuelas, los siguientes efectos:

- comunicaciones horizontales entre los docentes de distintas asignaturas y/o niveles
- prácticas de diagnóstico de problemas, diseño de soluciones y evaluación en equipo del propio quehacer
- necesidad de priorizar las acciones relacionadas con el PME, situarlas en la rutina de la escuela y financiarlas, lo que ha tendido a posicionar a los profesores en un marco de relaciones de gestión
- cooperación y aporte de recursos adicionales de los apoderados y/o comunidad de la escuela, potenciando a la apertura de la misma

⁵ Nos referimos a conocimientos y habilidades básicas en áreas de lenguaje oral y escrito, matemáticas, ciencias sociales y naturales, arte, estrategias metacognitivas (aprender a aprender), y el desarrollo ético y afectivo.

⁶ El monto promedio es de US.\$6.000 y el paquete de apoyo didáctico comprende entre otras cosas: televisor, videograbador, microscopios, entre otros. El lapso de implementación de los proyecto va de uno a tres años.

- prácticas de identificación de necesidades de capacitación y búsqueda de los medios para satisfacerla
- prácticas de innovación pedagógica, curricular y de producción de material educativo.

- Red Enlaces:

Proyecto que pretende la incorporación de la informática educativa a los procesos pedagógicos de las escuelas, a partir de las necesidades y requerimientos de cada una de ellas. El objetivo último, es enriquecer las rutinas del quehacer escolar. Su incorporación debe entenderse como una red comunicativa amplia, es decir, la facilitación de las comunicaciones están en el centro y no el uso de los computadores por sí mismo.

El proyecto Enlaces se sustenta en la idea que, no existirá un uso educativamente apropiado de los medios informáticos, si no es por medio de los profesores y su necesaria apropiación de la tecnología. Así mismo, se señala que la introducción rápida y educativamente eficiente de los alumnos, especialmente en contextos de pobreza, se producirá en la medida que ésta tenga un lenguaje sencillo y de fácil acceso; en función de ellos se creó un software especial.

“La red interescolar de comunicaciones a través de computadores (...) tiene vastas implicancias sobre la calidad y equidad de la educación escolar del país, al poner a disposición de las escuelas y liceos, tecnología de redes e informática, que abre en las escuelas y liceos una ventana al conocimiento y la información del mundo, redefiniendo drásticamente los límites de lo que es posible hacer y trabajar en cada establecimiento; y posibilitando acceder a los mismos recursos de información y de intercambio cultural, independiente de ubicación geográfica o social, al conjunto de la matrícula” (ibid:15).

c. Extensión de Jornada Escolar. 1996

Esta medida se visualiza de gran importancia, ya que, considerando la envergadura de los cambios propuestos, el ámbito referido al tiempo escolar es crucial al momento de implementar las estrategias de la reforma.

Entre los aspectos del tiempo escolar se pueden distinguir: el tiempo absoluto de duración de la jornada escolar; la organización interna de ésta en periodos de trabajo y descanso durante el día; y el tiempo destinado a trabajos determinados, donde los alumnos ponen en juego los aprendizajes de manera efectiva.

El cambio definido por la Reforma Educacional, en este sentido, es el paso de una atención organizada en dos jornadas de seis horas pedagógicas (45 minutos) a una jornada completa de ocho horas pedagógicas. Lo que significaría fundamentalmente:

- más tiempo para las actividades docentes
- más tiempo para las demandas de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos
- tiempo para alternar el trabajo, descanso, tipo y modalidad de actividades
- realización de actividades reguladas y de apoyo
- disminuir el tiempo de exposición al riesgo de los niños más vulnerables
- condiciones apropiadas para un trabajo docente de calidad

2.2.2. Nuevo Marco Curricular en Educación Básica. 1996⁷

Para la educación básica, la reforma curricular propone, por primera vez, que los establecimientos elaboren sus propios planes y programas de estudios, acordes a las características de los alumnos y a las demandas de concreción de sus proyectos educativos institucionales. Para lo anterior el Ministerio de Educación definió el marco referencial en torno a tres ejes:

Objetivos Fundamentales: Competencias básicas y necesarias que los alumnos deben lograr en su paso por los distintos grados de la educación.

Contenidos Mínimos: Conocimientos específicos y prácticas para lograr las destrezas y actitudes definidas como elementales y obligatorias a aprender por los alumnos. Para ello se definen una serie de sectores y subsectores de aprendizaje, a los que se asignan horas de trabajo obligatorias, otras a definir por la escuela y un determinado tiempo libre a disposición.

Objetivos Fundamentales Transversales: Orientados al desarrollo personal y la formación valórica de los estudiantes, los que deben desarrollarse a través de toda la educación general básica. Se enmarcan en los ámbitos de la formación ética, el crecimiento y autoafirmación personal y en relación con la persona y su entorno.

⁷ La reforma curricular para la enseñanza básica es el resultado del cumplimiento con el ordenamiento establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), formulada en 1990, a fines del gobierno militar. Para el Colegio de Profesores, esta ley es el marco legal de los enfoques economicistas y tecnocráticos con que se redefinió la educación.

Se señala que las implicancias que tendría esta innovación curricular se centran en la descentralización y fortalecimiento de la profesión docente: "cada establecimiento y cada equipo docente del país debe decidir, desde 1996 en adelante, si innova curricularmente en función de su proyecto educativo, o si sigue los programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación" (ibid:17).

La redefinición de los lineamientos generales de los contenidos mínimos se guió según criterios de actualización disciplinaria y pedagógica. En cuanto a ésta última se señala que las teorías de aprendizaje que sustentan el nuevo marco curricular, tienen como centro el concepto de "aprendizaje significativo" y por consiguiente, otorgan relevancia a la experiencia y conocimiento previos de los alumnos, así como a los contextos significativos en que cada nuevo contenido o habilidad es introducido.

2.3. Regulación y Desarrollo de la Profesión Docente

A partir de comienzos de esta década, se han implementado una serie de políticas destinadas a mejorar la situación de los docentes. Desde la perspectiva pedagógica se argumentó que la mejora de la calidad de la educación sólo sería posible en la medida que los profesores estuvieran motivados y entusiasmados con su labor.

2.3.1. Regulación de la Profesión Docente: El Estatuto Docente

En 1991 se promulgó una nueva normativa denominada Estatuto de los Profesionales de la Educación, que considerando las particularidades del trabajo docente, lo definió como un trabajo de índole profesional. Esta ley redefine el régimen laboral de los profesores, traspasándolos desde el Código del Trabajo, que norma las actividades privadas, a esta normativa específica, que establece una regulación nacional de sus condiciones de empleo (jornadas de trabajo, horarios máximos, régimen de vacaciones); la exigencia del título profesional para ejercer la docencia; una estructura común y mejorada de remuneraciones; bonificaciones al perfeccionamiento, la experiencia profesional y al desempeño en condiciones difíciles; derecho a la participación y autonomía profesional en el aula y deberes tales como el de someterse a procesos de evaluación de su desempeño.

El Estatuto presenta un tratamiento diferencial para los docentes que se desempeñan en el sector municipal, en comparación de los que lo hacen en el sector privado. A los primeros se les asegura estabilidad laboral y un sistema de promoción que se rige por normas nacionales y de concurso público. Para los segundos rigen las normativas propias de cualquier trabajador que se desempeña en el sector privado, particularmente en lo que respecta a la estabilidad laboral.

2.3.2. Programa de Desarrollo Profesional Docente 1996

A través de este programa se pretende cubrir los ámbitos de remuneración, desarrollo de la carrera, capacitación docente y formación inicial. Las líneas de acción son las siguientes:

- Formación inicial de profesores: tiene como objetivo superar las deficiencias presentadas por los profesores en su preparación inicial. Para ello se requiere que las instituciones encargadas de ello, adecuen sus programas e incorporen los conceptos y desafíos en los que se encuentra la educación en la actualidad. Además deben modificar sus tecnologías y proyectos para atraer a jóvenes interesados en seguir la profesión docente.

- Perfeccionamiento fundamental: en este sentido las acciones están destinadas a adecuar y actualizar las metodologías y métodos de aprendizaje, así como las formas de concebir la nueva educación.

- Becas para realizar pasantías, postítulos y postgrados en el exterior: aquí se ofrece a los docentes la oportunidad de conocer experiencias y propuestas pedagógicas desarrolladas en otros países. Se espera que utilicen estos saberes en el rediseño de sus propias prácticas y las del resto de profesores.

- Premios nacionales de excelencia docente: establece un mecanismo de reconocimiento social para la profesión docente. Las comunidades educativas postulan, según los méritos a un docente y se realiza una selección a nivel nacional. Tiene una expresión de reconocimiento monetaria para el docente y simbólica (diploma) para el establecimiento.

- Mejoramiento de las condiciones de trabajo y remuneraciones docente: durante los dos gobiernos democráticos se han realizado continuos mejoramientos salariales, que a 1996 significa un incremento real de un 70% (Cox, 1996).

2.4. El nuevo rol del Estado en la Educación

La caracterización del papel del estado que está detrás de las políticas educativas de los '90 es la de un "Estado Capaz" (Grindle, 1994 en Cox, 1996), es decir, la de un centro que, a través de nuevos medios, actúa en un sistema descentralizado, con nuevas capacidades de dirección y administración; combinando su acción con regulaciones del mercado. En otras palabras, incorpora instrumentos de información, evaluación e incentivos a sus tradicionales herramientas de norma y presupuesto; además, de externalizar funciones y generar redes de apoyo en la sociedad civil.

Este nuevo rol establece como una de sus funciones principales: "velar, proactivamente, a través de programas y estrategias explícitas y sostenidas en el tiempo, por la calidad del sistema en su conjunto y, a través de prácticas de discriminación positiva, por la equidad" (ibid:19).

2.5. La participación en la Reforma Actual

Actuar sobre la calidad de la educación involucra una serie de dimensiones, entre ellas la participación de los diversos actores del sistema educacional; pues se afirma que si la educación que se ofrece es de mala calidad esto se debe, entre otros factores, a la falta de compromiso de los agentes en el proceso de enseñanza; y esta falta de compromiso está en directa relación con la participación.

La participación ha sido una variable a considerar en las evaluaciones del sistema, las que mostraron la existencia de un sentimiento de alienación, manifestada especialmente, por los profesores en su labor pedagógica. Conduciendo esto a un tipo de educación ritualista y formal que no satisfacía las expectativas y necesidades de los alumnos, padres y profesores (Comité Técnico Asesor sobre la Modernización de la Educación, 1994).

"El panorama, hacia comienzos de los '90, era que los docentes exhibían grados altísimos de frustración, ahogados entre el deterioro progresivo de sus remuneraciones y un clima autoritario de gestión; los centros de padres se hallaban en restricciones

legales para su funcionamiento; mientras los alumnos pagaban el precio de ser educados en un clima pobre y carente de motivación. Las metodologías mismas de enseñanza eran una reproducción del clima existente, predominando el dictado y la memorización en la enseñanza, inhibiendo las potencialidades creativas de una educación más participativa" (Courard, 1997: 8).

En dicho contexto, mejorar la calidad de la educación pasa por producir cambios en la cultura de la escuela, donde la falta de participación era uno de sus componentes importantes. La política educacional durante este periodo intenta promover los cambios en los estilos de gestión y trabajo, un cambio en las prácticas pedagógicas y de comunicación, así como en relación con los padres, intentando una cultura más participativa.

Principios de cambio en la cultura escolar (Cox, 1996):

1. Pasar de la concepción de un centro en cumplimiento de reglas, a una donde el centro escolar se visualice en responsabilidad por los resultados
2. Pasar del trabajo individual y la organización piramidal, al trabajo en equipo y la organización en redes
3. De una cultura de la compartimentación y la autorreferencia, a una cultura de la comunicación
4. De una percepción de la novedad y el cambio como interrupción y ruido, a una percepción de la novedad y el cambio como oportunidad de mejoramiento
5. Del cambio como implementación de una receta, a un cambio en el marco de sistemas abiertos de búsqueda diferenciada y mejoramiento incremental
6. Pasar de la idea sobre la evaluación como amenaza y riesgo a evitar, a una idea de la evaluación como elemento necesario y constante de un accionar efectivo en un medio con cambios rápidos

Como estrategias de cambio para la gestión escolar, a nivel local, se crean dos instancias oficiales de participación relevantes:

- **PADEM** (Planes Anuales de Desarrollo Educativo Municipal), que existen desde 1995, en él participan padres, alumnos, profesores y organizaciones sociales. Las escuelas deben presentar un plan de desarrollo a los departamentos o corporaciones municipales, para que éstas diseñen la política comunal de educación.

- **Los Consejos Provinciales de Educación**, de carácter consultivo tienen por función asesorar al ministerio del ramo, representado por los Departamentos Provinciales de Educación, en la adopción de decisiones relacionadas con la aplicación de las políticas educacionales a la situación de cada provincia, y proponer estrategias de mejoramiento de la calidad y equidad educacional. Lo integran los representantes de las municipalidades, de sostenedores de establecimientos particulares, apoderados y docentes.⁸

En lo que respecta al espacio de la escuela se establecen una serie de medidas que buscan potenciar la participación de todos los agentes educativos, así como la autonomía escolar, siendo la más importante:

- **Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)**, los que a nivel de la escuela, como se señaló más arriba, están destinados al desarrollo de una práctica colectiva de trabajo entre los profesores, a través del diseño y gestión de proyectos que permitan mejorar el aprendizaje de los alumnos. Se busca por medio de ellos, cambiar la tradicional relación funcionaria entre ministerio y docentes, para dar paso a un quehacer más profesional.

A nivel de las escuelas también se promulgaron decretos que buscaban reglamentar los centros de padres y de alumnos; así como destinar horas, dentro del contrato de cada docente (Estatuto Docente), con el objetivo de permitir la reunión y reflexión acerca de su quehacer docente y, asumir las nuevas responsabilidades (como los PME).

Para el gobierno, otra instancia que promueve la participación de los actores educativos son los **Microcentros Rurales**, instancia que en el marco del programa Mece Rural, busca potenciar el trabajo en redes y en equipo, así como la reflexión y autonomía de las escuelas rurales.

⁸ En la práctica este organismo no ha logrado funcionar; existe consenso de que en la mayoría de los casos, aún sigue siendo muy reducida la participación de la comunidad local en la gestión educacional a nivel de los municipios (Fernández, 1996)

Por último, también se señala el Nuevo Marco Curricular como un importante esfuerzo por abrir los espacios de decisión y tender a la descentralización pedagógica⁹.

3. LA NECESIDAD DE PRODUCIR UNA VERDADERA REFORMA EN EDUCACIÓN. EL DISCURSO DEL COLEGIO DE PROFESORES

A continuación se presenta el discurso del Colegio de Profesores tanto en lo referido a la educación en general, como al problema en particular que nos interesa investigar: el concepto de participación. Distinguiendo la concepción de la educación y el rol docente que posee el Colegio; el diagnóstico de la situación del sistema educacional de nuestro país, en el contexto de la actual reforma; y la significación de la participación en educación. Para esto se han revisado diversas fuentes del colegio de profesores: discursos de su presidente don Jorge Pavez, publicaciones periódicas y el Informe Final del 1º Congreso Nacional de Educación realizado recientemente el año 1997.¹⁰

3.1. Visión de la Educación

La educación es entendida como un proceso permanente y sistemático de socialización, tendiente al desarrollo humano integral de la persona donde, ante todo, se deben rescatar las propias capacidades y experiencias del educando. Un factor esencial de todo proceso educativo es tender a la movilidad e integración social, respetando la diversidad existente (Colegio de Profesores, 1997).

Así, la educación que se desea es:

- Una educación pública como única forma de resguardar los valores y sustentos axiológicos que fundamentan la identidad de toda sociedad.
- Una educación entendida como un proceso en permanente cambio y transformación, basada en la propia realidad cultural.

⁹ En este sentido cabe mencionar que para el diseño del Nuevo Marco Curricular de Enseñanza Media (1998), el ministerio contempló previamente, la realización de una consulta nacional a los docentes, con el objetivo de recoger sus opiniones. Situación que no se dio en el caso del Nuevo Marco Curricular para la Enseñanza Básica.

¹⁰ Este proceso se dió en distintas etapas, primero a nivel comunal, luego regional para terminar con el congreso nacional donde participaron aproximadamente 1000 delegados, tanto del sistema municipal, particular subvencionado como particular pagado, además de otros invitados como docentes jubilados, personeros del Ministerio de Educación. Esta experiencia se reconoce como un importante esfuerzo -sin presedentes- para la reflexión y participación del magisterio.

- Una educación cuyo fin social es la construcción de una cultura solidaria y participativa.
- Una educación como elemento liberador, que permita a las personas desarrollar su conciencia crítica, formando sujetos protagónicos.

Tender a cualquier cambio en lo educativo implica reflexionar previamente sobre el tipo de educación que se desea entregar y para qué (el proyecto educativo nacional); el perfil de persona que se desea formar; y el tipo de docente necesario para dichos objetivos.

Desde el Colegio de Profesores se ve como necesario y fundamental producir cambios en la educación, se coincide entonces con las autoridades cuando se habla de modernizar la educación, pero se plantean desde una postura crítica. Para ellos, Modernización y Democratización son sinónimos en educación, es decir, se oponen a centrar dichos procesos de cambio sólo desde perspectivas productivistas, pues una educación moderna es aquella que responde a las actuales necesidades e intereses de la mayoría nacional. Es además un factor de promoción del cambio en el ser humano y de la sociedad en general. Así entonces, la modernización es definida como la formación de ciudadanos protagonistas y activos del quehacer social en general, y no sólo productivo (Colegio de Profesores, 1997).

3.2. Rol docente: un profesional

Asumir el tipo de educación que se desea desde el Colegio de Profesores, requiere transformar el perfil del profesor pues, hasta el momento, su rol se ha definido principalmente como técnico, es decir, un mero transmisor de conocimientos y ejecutor de técnicas creadas y diseñadas por "expertos". Ante esto, es necesario entender el rol docente como un profesional de los procesos de enseñanza aprendizaje, cuya labor es la "organización de contextos de aprendizajes que creen las condiciones para que el alumno aprenda a aprender, interviniendo de distintas maneras para favorecer su proceso de construcción de conocimiento (...) capaz de rescatar al individuo, diagnosticar y comprender sus procesos de aprendizaje, para potenciarlos desde las necesidades de cada uno" (Pavez, sff,a:2).

La necesaria profesionalización implica además, entender la labor docente como una práctica investigativa que posibilite tener conocimientos más amplios acerca del mundo;
desarrollar la capacidad de generar teoría a partir de la propia experiencia; con una permanente evaluación y construcción de nuevas prácticas pedagógicas.

Asumir una práctica reflexiva debe conducir a los docentes a una formación como educadores competentes y capaces de articular la racionalidad técnica, característica de la disciplina, con una ética transformadora, que potencie la autonomía y libertades creadoras, tanto en los mismos educadores como en los educandos.

Este nuevo rol docente exige una redefinición de la escuela, entenderla no sólo en el plano de la reproducción del sistema dominante, sino como un espacio que le permite a los profesores promover transformaciones sociales.

De lo anterior se desprende que a los alumnos se les debe entregar la oportunidad de transformarse en sujetos críticos y reflexivos, con la capacidad de vincularse de forma distinta con el conocimiento, permitiendo en ellos el desarrollo de la capacidad de comprender, explicar y cuestionar su propia realidad.

Por otro lado, esta redefinición del rol docente pasa porque los mismos se autoperciban no sólo como expertos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, "en la medida que la educación conlleva no sólo un posicionamiento político, social y cultural, sino que también ético. Siendo importante, además, plantearnos qué tipo de alumnos estamos formando, teniendo siempre presente el tipo de sociedad que queremos construir" (ibid:4).

3.3. Diagnóstico de la situación del sistema educacional

El diagnóstico que el Colegio de Profesores hace de la educación chilena actual, es coincidente con lo que encontramos a nivel de la opinión pública: nuestra educación está en crisis, pues no estaría cumpliendo con el ideario antes expuesto. Así entonces su diagnóstico va más allá del problema de calidad y pertinencia de los contenidos que hoy conforman los planes y programas educativos, además de los problemas de inequidad en la formación. Pues, como ellos mismos señalan, la pertinencia y calidad de la educación no se debe medir tan sólo en relación a los acelerados y permanentes procesos de desarrollo productivo, sino que con los contextos más amplios que implican el desarrollo social y cultural.

Esta crisis encuentra algunos de sus factores condicionantes en los grandes cambios de significaciones y percepciones producto de la revolución científica y tecnológica y los consecuentes procesos de globalización. Éste último estaría actualmente orientado, "a un crecimiento productivo y a un consumismo desenfrenado (...), en el plano de la cultura, se tiende a uniformar las ideas y expresiones culturales mediante un proceso de homogeneización cultural en perjuicio de la preservación de las culturas nacionales y aborígenes así como de las diversidades individuales" (Colegio de Profesores, 1997: 15). De tal forma, la profunda crisis de la educación sería imposible de analizar sin la referencia del modelo socioeconómico actual.

En dicho contexto, la educación chilena ha reproducido y reproduce casi mecánicamente paradigmas socioeconómicos y culturales creados afuera, para otras realidades.

Por otro lado, se plantea que las relaciones pedagógicas que existen en la actualidad, se dan en el contexto de una cultura escolar construida en la escuela, al interior de un sistema organizativo donde se articula lo económico-financiero, lo administrativo y lo pedagógico. La organización que caracteriza dicha cultura es fragmentada, jerárquica y autoritaria; este sello histórico, que se intensificó en el pasado reciente, se ha transformado en el obstáculo fundamental para el desarrollo de un proceso de participación real al interior de las escuelas.

Más en detalle podemos señalar que esta cultura escolar se encuentra marcada por el paradigma de la transmisión de conocimientos, basado en un adulto que sabe y que enseña la verdad a un joven sin experiencia ni conocimiento; la relación entonces se da en una forma de imposición de poder "hemos aprendido como estudiantes en esa institución y, como consecuencia social y cultural, hemos internalizado esos modos de aprender y, por lo tanto, los hemos utilizado para enseñar. Hemos internalizado, también, un rol, fundamentalmente de aplicador de técnicas y metodologías elaboradas por otros"(Pavez, 1997b:5).

El reconocimiento generalizado de la crisis que viviría la educación chilena, demostraría que los imperativos de la modernización no sólo se relacionan con la eficiencia del sistema educacional, sino que también, con el concepto de educación que la orienta. Y aquí estaría una de las principales críticas que se hacen a la Reforma Educacional, pues se plantea que no hubo una reflexión donde participaran todos los actores del sistema educativo, acerca del modelo de educación que la sustenta. Se señala que si bien hay intentos por mejorar la calidad y equidad de la educación, éstos no tenderán a

kov202
producir cambios reales ni sustantivos, por cuanto se mantiene un enfoque principalmente economicista y productivo.

De hecho, se plantea que las nuevas habilidades y necesidades de desarrollo del ser humano -como la autonomía, creatividad, capacidad de pensar y de investigación- se formulan sólo en referencia al desempeño productivo, y no como una formación integral. No se consideran todos los valores que contiene todo proceso pedagógico, ni los aprendizajes vinculados con la formación social más amplia, que permitan a los sujetos insertarse activamente en los procesos culturales y sociales que tiendan a la conformación de una sociedad con una democracia más plena:

"Hoy, la educación corre el peligro de favorecer una formación fragmentada del sujeto como el desarrollo de una sociedad cada vez más competitiva y desintegrada, en la que los valores de la solidaridad, la justicia social, la equidad, la democracia, dejan de ser sustantivos, en la medida que están subordinados y regulados por el mercado" (Pavez, s/f, a:3).

Se señala que las actuales políticas impulsadas por el gobierno, que intentan mejorar la calidad y equidad en educación, se han desarrollado sin afectar las orientaciones heredadas del proceso transformador del régimen militar; de hecho, son más bien políticas de continuidad de los procesos de privatización que se venían desarrollando.

En este sentido, las políticas actuales están orientadas por dos lógicas que se contraponen: la mantención del modelo neoliberal, que profundiza la privatización en educación, debilitando la educación pública -única capaz de asegurar la calidad y equidad para la mayoría de la sociedad- y la necesidad de impulsar políticas que apoyen el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

En dicho escenario, las principales críticas que hace el Colegio de Profesores a las políticas implementadas por la Reforma son:

a. En lo educativo pedagógico

Se reconoce que si bien los gobiernos de la concertación han asignado importantes recursos para programas específicos de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, tendientes a favorecer procesos de descentralización pedagógica y focalización de la calidad en sectores más marginales, todos ellos se han caracterizado, en general, por una implementación parcial, de cobertura reducida y de corto plazo.

Se señala que "los altos grados de flexibilidad, entregados a cada establecimiento así como los distintos programas específicos que cada escuela debe desarrollar, sin mayor articulación entre ellos, implican un grave riesgo, tanto en términos de una mayor fragmentación y estratificación del sistema como de una sobrecarga de trabajo docente, que de manera alguna permiten cambios reales para favorecer una educación de mayor calidad y equidad" (Pavez, 1997a:4).

En cuanto al actual currículum, se afirma que, no considera a los alumnos ni sus potencialidades, no favorece su creatividad ni participación, otorgando demasiada importancia a lo cognitivo por sobre las áreas de lo valórico, afectivo y artístico.

Surge desde el colegio una propuesta de modelo curricular flexible, integrador y pertinente a las necesidades y expectativas de los alumnos, que considere su experiencia previa y conocimientos propios, además de la realidad de cada unidad educativa; sin olvidar los principios fundamentales de la educación; fortalecer la identidad, prestando atención a la diversidad y particularidad. Es decir, un currículum construido participativamente, con la intervención de todos los agentes del campo educativo; a partir del diagnóstico de necesidades (Colegio de Profesores, 1997).

Para lo anterior, se deben potenciar la participación a nivel micro, es decir, en la escuela, planificando, priorizando e implementando acciones que permitan la participación de las familias, comunidad y alumnos; y a nivel macro asegurando así mismo, los espacios de participación consensuada y democrática, tanto de la comunidad en general como del magisterio en particular, en la elaboración y gestión de las políticas educacionales.

Tanto el currículum como las prácticas pedagógicas -siendo ésta última aborda superficialmente por la Reforma- deben ser revisadas críticamente, lo que implica una reflexión sistemática por parte del profesorado. Lo anterior, en la práctica, se ve dificultado por una serie de situaciones y factores:

- Estructura rígida en el aula, con metodologías "frontales", poco participativas y motivadoras, donde se entiende al alumno como un simple receptor de conocimientos.
- Una escuela con enseñanza tradicional y pasiva, que ha privilegiado la entrega de contenidos y memorización.

- La evaluación entendida como calificación y medición de lo lógico y racional, olvidando lo ético, afectivo y social; homogeneizante, sin atención a las particularidades ni ritmos de aprendizaje.

- Un profesor que se desempeña como transmisor cultural, reduciendo el espacio educativo al aula y la escuela; infalible y autoritario, que impone tareas a ejecutar.

Además, se constata la existencia de un grupo que no estaría dispuesto al cambio, pero en su mayoría, los profesores reconocen y comparten la necesaria transformación en educación. Se piensa que el problema en los primeros es que existe desinformación, desmotivación e incredulidad por las condiciones de su práctica.

En síntesis, se señala que una verdadera Reforma Curricular es aquella "que, atendiendo la diversidad, garantice un proceso de aprendizaje de calidad para todos, un cuerpo de valores compartidos que no puede estar regulado por el mercado, una pedagogía participativa, una cultura escolar capaz de integrar las culturas propias y de preparar un ser humano no sólo abierto a los cambios sino promotor de ellos" (Pavez, s/f, b:10).

b. En relación a la profesión docente

Si bien reconocen los avances en cuanto a la regulación de la profesión a través del Estatuto Docente, principalmente en lo que respecta a los profesores que se desempeñan en el sector municipal, constatan que éste, desde su promulgación (1991), ha sufrido una serie de modificaciones que han significado una mayor inestabilidad laboral y su flexibilización, aumentando las causales de despido y mermando las condiciones de trabajo.

A pesar de las políticas impulsadas por el gobierno, tendientes a potenciar el desarrollo y profesionalización del magisterio, no se ha logrado recuperar la deuda social que existe. En la práctica, no ha habido un aumento sustantivo de los sueldos docentes¹¹;

¹¹ Es importante aclarar que cuando el Colegio de Profesores se refiere a la deuda histórica o social, está aludiendo a la "responsabilidad del Estado chileno frente al profesorado, y a su obligación legal y moral de saldarla, resarcándolo del daño producido por la vía de compensaciones pecuniarias que deben otorgarse a través del mejoramiento remuneracional que se demanda del Estado de Chile hoy (...). La disminución de las remuneraciones del magisterio y su alteración cuantitativa y cualitativa, tiene que ver en lo esencial, con el traspaso de la educación pública a los municipios y el consecuente cambio de régimen jurídico laboral al que se encontraban afectos los docentes. Así tenemos entre otros aspectos legales, lo normado por el Decreto Ley 3.551, que otorga derecho a una asignación no imponible al docente, la que debía gradualmente llegar a una suma equivalente al 90% del sueldo base. Sin embargo este derecho ha

más aún, a partir de los diversos programas referidos a mejorar la calidad y equidad de la educación, hoy los docentes tienen mayores exigencias y responsabilidades, que se agregan en la misma carga horaria, y con los mismos sueldos, a sus actividades habituales.

Un claro ejemplo de lo anterior, es el hecho que, muchos profesores que se desempeñan en establecimientos que han comenzado a implementar la Jornada Escolar Completa, han optado por mantenerse trabajando en otras escuelas, pues el sueldo asignado por una jornada completa en los primeros establecimientos es más bajo, en relación a lo obtenido por una doble jornada en más de un establecimiento.

Por otro lado, en este período se han agravado los problemas en la formación docente, no sólo porque cada vez más, los estudiantes de pedagogía serían aquellos que, debido a la desvalorización social de la carrera docente, entran a estudiar como última opción, sino que también, porque no ha existido una política nacional clara de formación docente, que permita las necesarias transformaciones para la formación del tipo de profesional que hoy requiere la educación. Se afirma que igualmente que con el resto del sistema, las instituciones encargadas de impartir la formación docente (universidades e institutos profesionales), están centralmente reguladas por el mercado.

Por último también se constata la ausencia de una política de perfeccionamiento "masiva, participativa, democrática, al que puedan acceder todos los docentes. No existe una política nacional, orientadora e impulsora de nuevas formas de perfeccionamiento. De hecho, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) se ha transformado en un órgano acreditador de un mercado de perfeccionamiento" (Pavez, 1997a:7). A esto se agrega que las propuestas transformadoras, tendientes a posibilitar la reflexión del quehacer docente (lo educativo y pedagógico, así como las mismas prácticas docentes), son muy restringidas, por lo que no logran incidir en la cultura escolar tradicional. "El perfeccionamiento continúa siendo centralmente instrumental y parcelado, en tanto acceden a él sólo una minoría de profesores" (op. cit.).

sido desconocido en general por el Estado, dando origen a una deuda vigente al día de hoy y reconocida para algunos docentes en sentencias ejecutorias dictadas por los Tribunales de Justicia" (Comisión Técnica de Remuneraciones, Colegio de Profesores, 1998:2). Según los cálculos aproximados, hechos por el Colegio de Profesores, el Estado adeuda a cada profesor afectado, un monto promedio de a lo menos \$1.089.814 por concepto de no pago de dicha asignación (correspondiente al período 1986-1997, calculado en pesos del 1998).

En síntesis, y recogiendo todo lo anterior, desde el Colegio de Profesores, se plantea como fundamental intervenir y transformar: el currículum, el sistema de evaluación y las condiciones pedagógicas del trabajo docente. En relación a lo último se hace referencia a:

- Favorecer el trabajo en equipo interdisciplinario, institucionalizar los Equipos Profesionales al interior de los establecimientos, dentro de la jornada laboral, desarrollar trabajo en talleres ya sea por áreas o asignaturas.
- Crear equipos multidisciplinarios que apoyen la labor docente.
- Optimizar las condiciones de trabajo.
- Fomentar el intercambio de experiencias tanto nacional como internacionalmente.

3.4. La participación en educación y la necesidad de transformar la cultura escolar

Como se planteó más arriba, el Colegio de Profesores postula que todo proceso de innovación se debe enfocar hacia el cambio de los elementos centrales de la actual cultura escolar, es decir, "tiene que plantearse la modificación de las concepciones de sujeto y de saber, de enseñanza y de aprendizaje, de las relaciones de los sujetos entre sí y con el conocimiento. Implica abordar el tema de las relaciones de poder institucionalizadas; en definitiva, resolver el problema de la democracia y de la participación" (Pavez, s/f,b:11). Si así no ocurre -y de hecho no estaría ocurriendo- el cambio no será efectivo.

Entonces, la participación, entendida como acceso a las decisiones sobre "Lo Educativo", se enmarca en la necesidad de modernizar la educación, tendiendo a su democratización. Si se recuerda que para este gremio, la modernización en educación implicaba redefinir el tipo de ser humano que se desea formar, en un sujeto crítico y reflexivo, capaz de intervenir y producir transformaciones en su entorno social y cultural; podemos afirmar que la participación también es entendida como un contenido que se enseña y aprende, y el cual los profesores deben privilegiar.

Como se ha visto, uno de los mayores problemas que presenta la Reforma actual, dice relación con la participación; se señala que, si bien el discurso de las autoridades plantea como un eje fundamental el potenciar la participación de los distintos estamentos educativos y de la sociedad en general, en la práctica esto no se ha dado así; pues por ejemplo, la formulación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que orientarían los contenidos curriculares, no se habría gestado de una discusión en conjunto con el magisterio, ni se consideró la opinión de padres y

apoderados, ni de la comunidad. De esta forma, se mantiene el rol técnico docente, pues su participación incidiría en la aplicación y supuesta reflexión al interior de las unidades educativas de los diversos programas y proyectos que se proponen, con esto hacemos referencia al P-900, Mece rural y Media, Proyecto Enlaces y Proyectos de Desarrollo Educativo Institucional.

Así, la participación que propone la reforma es centralmente instrumental: "Se le exige al profesorado que participe en proyectos específicos (PME, etc.), pero sin otorgarle tiempo ni espacio para reflexionar, o para mirar la globalidad de lo educativo. De este modo, nuestras escuelas se han ido convirtiendo en verdaderos "mosaicos" de proyectos. El profesor, de eventual sujeto creador, se transforma en objeto implementador de políticas creadas por otros, sean este el Ministerio, los técnicos o los expertos contratados por los municipios" (Pavez, 1997:7).

A nivel local y de escuela, el sistema jerárquico y autoritario sigue operando con fuerza: "Prevalecen las prácticas autoritarias cuando no arbitrarias por parte de muchos sostenedores y de no pocos directores. Los nuevos municipios elegidos con voto popular tampoco han modificado substancialmente los estilos y prácticas de administración, no han abierto mayores espacios de participación social en la gestión local del proceso educativo" (ibid:9).

En definitiva, más allá de los principios de la actual descentralización y de los objetivos político educacionales que se proponen, las formas y condiciones de su implementación no están asegurando una democratización del sistema educativo, ni tampoco una educación pública de calidad para toda la sociedad.

Así entonces, hablar de mejorar la calidad y equidad de la educación, es decir producir cambios en ella, implica para el Colegio de Profesores tender y permitir la participación de todos los actores sociales y la democratización del sistema educación. En consecuencia, estamos hablando de un proceso de muy largo plazo, pues ante todo son transformaciones a nivel cultural.

4. DIFICULTADES PRESENTADAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES DE CAMBIO

Dentro de las diversas tensiones que se han producido durante este proceso de Reforma, nos interesa presentar tres de ellas, ya que tienen alguna referencia a nuestro problema de estudio.

4.1. Quiebres en la comprensión de la política educacional a nivel local

El discurso que expresa la política educacional -construido por profesionales del Ministerio de Educación- pretende comunicar, como hemos visto, un marco de ideas centradas en el mejoramiento de la calidad, equidad y participación. Sin embargo, en los niveles locales, es decir municipales, dicho marco referencial no es percibido con igual claridad; lo que se reflejaría en cierta recepción acrítica por parte de las instancias a cargo de la administración municipal, en una actitud desmotivada de los docentes y, en la nula incorporación de los apoderados a este proceso.

De hecho se señala, a partir de un estudio referido a la descentralización de la política educacional a través del seguimiento de la gestión de tres municipios de comunas pobres, que: "las políticas implementadas en el ministerio son recibidas en los departamentos de educación estudiados, en general, como una serie de conceptos que al ser llevados a la práctica se resumen en políticas de captación de recursos y de una incipiente pero aún débil participación, y sin un plan de educación comunal que oriente en forma sostenida las acciones aisladas que se realizan" (Cuadra, 1996:18).

Lo anterior se refleja en que la educación municipal no ha sido capaz de elaborar sus propias políticas, que respondan y atiendan las particularidades de la comunidad.

Entre los factores que pueden estar incidiendo en lo anterior se encuentran: la falta de recursos y de personal especializado en la implementación de políticas educativas; y la falta de continuidad de los equipos de trabajo de los departamentos de educación.

4.2. Cultura burocrática de gestión al nivel local

La descentralización educacional ha sido entendida como una estrategia para permitir la distribución del poder, por lo tanto aumentar la participación de diversos agentes; aumentar la eficiencia del sistema y, con ello, la calidad de la educación.

Sin embargo, el Ministerio de Educación presenta un discurso contradictorio al respecto; pues, por un lado, fomenta la autonomía institucional de los Departamentos de Educación Municipal, de las Corporaciones y de las escuelas; y por otro, mantiene el sistema de financiamiento y el control sobre los asuntos técnico-pedagógicos. Por lo mismo, "las administraciones municipales son percibidas desde el profesorado y las escuelas como meras oficinas pagadoras de sueldos y tramitadoras de autorizaciones de gastos, mientras que los profesores son percibidos desde las administraciones municipales como tramitadores de licencias médicas y permisos, esquema que se pretende superar en las nuevas administraciones, pero que arrastran con la inercia de una historia dada de ese modo" (ibid:19).

A lo anterior se suma la persistencia de una cultura burocrática en las entidades municipales, centrada en las normas y procedimientos, reforzando las prácticas centralistas del nivel central: "En general, existe una organización altamente jerárquica, con predominio de prácticas autoritarias y canales de comunicación verticales; esta situación trae como consecuencia que las escuelas no se sienten parte de un sistema local y que los profesores no se identifiquen con la comuna. En este nivel, muchas veces las decisiones que se toman son producto de influencias de carácter político partidista y no de políticas educacionales" (ibid:20).

4.3. Una participación limitada

En general se observa una baja participación de los actores en el sistema educativo, esto sería producto de la manera como se diseñan y comunican las políticas educacionales, de la forma como se organizan sus instituciones y de la fuerte presencia del Ministerio de Educación en las propuestas de cambio. "La descentralización educacional no ha logrado recoger las demandas y expectativas de la comunidad respecto a su sistema educativo y no se observa una educación para la participación" (ibid:21). Lo anterior se vería reforzado por la carencia de protagonismo y facultades legales que tienen las municipalidades en lo que se refiere a los aspectos pedagógicos.

II. MARCO TEÓRICO

1. LA CULTURA COMO SISTEMA SIMBÓLICO

Para dar cuenta del problema que nos ocupa, hemos partido de la necesaria constatación que la cultura, como objeto último y esencial de la antropología, es una compleja trama de significaciones socialmente establecidas. En otras palabras, un patrón históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, por las que los sujetos se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento sobre la realidad y sus acciones hacia ella (Geertz, 1992). De esto se desprende que los símbolos permiten transmitir ideas o significados y, a la vez, organizar la experiencia, es decir: son modelos de la realidad y modelos para la realidad.

A partir de lo anterior se afirma que la cultura, en tanto sistema o estructura de símbolos, es producto y creación del hombre, pero no necesariamente de manera consciente. Por esto, como producto es arbitraria y, como configuración es ilimitada (Tudela, 1998).

Los símbolos no sólo transmiten información y conocimiento, sino que también portan valores y apreciaciones. A su vez, los símbolos son polivalentes, variando su significado de un contexto a otro (la cultura no es standard ni uniforme). Su presencia se ubica en la cognición, en la motivación y en el proceso social, como sistemas estructurados que definen y mediatizan las relaciones.

Los sistemas simbólicos se deben entender como un proceso, pues su función cognitiva y simbólica se reactiva, actualiza y revitaliza desde que se ponen en práctica.

La cultura como sistema simbólico se estructura en constructos de forma y significado, de materialidad e historicidad, de colectividad e individualidad variables; que desde lo cognitivo cumplen funciones descriptivas, explicativas y prescriptivas. Es decir, se articulan como categorías ordenadoras de principios clasificadores, constituyéndose en modelo de y para la acción.

Una propiedad básica de la cultura es, entonces, permitir a los sujetos distinguir y clasificar su propia experiencia, hacerla aprehensible por medio del sentido y significado que le otorga.

En tal sentido, Bourdieu señala que "las estructuras cognitivas que elaboran los agentes sociales para conocer prácticamente el mundo social son unas estructuras sociales incorporadas. El conocimiento práctico del mundo social que supone la conducta 'razonable' en ese mundo elabora unos esquemas clasificatorios (o si se prefiere unas 'formas de clasificación', unas 'estructuras mentales', unas 'formas simbólicas' (...)), esquemas históricos de percepción y apreciación que son producto de la división objetiva en clases (clases de edad, clases sexuales, clases sociales) y que funcionan al margen de la conciencia y el discurso. Al ser producto de la incorporación de las estructuras fundamentales de una sociedad, esos principios de división son comunes para el conjunto de los agentes de esa sociedad y hacen posible la producción de un mundo común y sensato, de un mundo de sentido común" (Bourdieu, 1988:479).

En este escenario de la discusión, los fenómenos de los que puede dar cuenta la antropología son estos sistemas simbólicos que significan y valoran la realidad; en tanto construcción del juicio, Bourdieu señala que no habría un objeto tan antropológico como éste, "el estudio del proceso que lleva a la gente a incorporar las estructuras sociales correspondientes a la posición que ocupa en el espacio social, en forma de disposiciones perceptivas, cognitivas y activas, expresadas en los acontecimientos cotidianos más diversos, en la selección de los atributos que deben formar parte de la identidad" (Rodríguez, 1993:13).

Lo anterior da cuenta de la relación dialéctica -pero no antinómica- entre estructura social y mundo subjetivo, que en definitiva conforman el espacio de las intersubjetivades, articulado y recreado a través de los sistemas simbólicos. Estos dos paradigmas, Objetivismo y Subjetivismo, aparentemente antagónicos, son transformados por Bourdieu "en momentos de una forma de análisis encaminada a reestablecer la realidad intrínsecamente doble del mundo social" (Bourdieu y Wacquant, 1995:20).

2. EL SENTIDO COMÚN COMO SISTEMA CULTURAL

Como señalamos más arriba, los sistemas clasificatorios que nos permiten representar la realidad, hacen posible también construir un mundo lógico y sensato, es decir, un mundo de sentido común.

Cuando se dice que una persona tiene sentido común no sólo se hace referencia a la necesaria atención que presta, para enfrentar las situaciones cotidianas de manera "natural" y con cierta eficacia; sino que principalmente a la interpretación que hace de la experiencia inmediata. Geertz señala que así como "el mito, la pintura, la epistemología o cualquier otra cosa, [el sentido común está] construido históricamente y, como ellos, sujeto a pautas de juicio definidos históricamente. Puede cuestionarse, discutirse, afirmarse, desarrollarse, formalizarse, contemplarse e incluso enseñarse, y puede variar dramáticamente de un pueblo a otro. En suma, se trata de un sistema cultural, aunque por lo común no esté demasiado integrado, y descansa sobre la misma base en que lo hacen otros sistemas parecidos: la convicción de que su posesión se relaciona con su valor y validez. Aquí, como en cualquier otra parte, las cosas son lo que uno hace con ellas" (Geertz, 1994:96).

Como marco para el pensamiento y como una forma del mismo, el sentido común es tan totalizador como otros sistemas culturales (religión, ciencia, arte, derecho, etc.). Se basa precisamente en la afirmación de que la realidad no posee otra teoría más que la vida misma, el mundo es su autoridad.

El sentido común pareciera ser lo que subsiste cuando, frente a determinadas situaciones o fenómenos, todos los tipos de sistemas simbólicos más articulados no logran dar cuenta de ellos; por ejemplo, cuando el hombre situado en su mundo cotidiano se enfrenta a determinadas anomalías o contradicciones.

Como vimos, en tanto sistema cultural, el sentido común varía de acuerdo al contexto y época en que se sitúe; pues el concepto, como categoría fija y etiquetada, como dominio semántico delimitado, no es universal; pero, al igual que el arte o la religión, es parte de nuestra propia forma de distinguir los géneros de expresión cultural. (Geertz, 1994).

Asumiendo lo anterior este autor establece cinco propiedades (o casi cualidades), que de alguna forma se pueden atribuir al sentido común, de manera genérica. Éstas son: la naturalidad, la practicidad, la transparencia, la asistematicidad y la accesibilidad. Todas cualidades que el sentido común otorga a las cosas y no una cualidad que las cosas otorgan a él.

El sentido común o saberes de la vida cotidiana forman la base intersubjetiva de convivencia entre los miembros de una unidad social. Aquellos saberes no científicos se encuentran en el terreno de lo "epirracional", es decir, la verdad que expresan es cultural y no está garantizada por la lógica formal, sino por la evidencia cotidiana de su

contenido. Las creencias y opiniones aceptadas, llevan el sello del acuerdo implícito y es ahí donde radica su racionalidad sustantiva.

3. REPRESENTACIONES SOCIALES

El concepto de Representación Social es uno de los constructos que mejor ilustra la forma en que se organiza el saber de sentido común; al mismo tiempo que se constituye en una herramienta útil como guía del trabajo empírico.

Este concepto tiene su origen en los estudios de Durkheim, que -preocupado por las formas en que las sociedades clasifican la realidad- señaló que las *representaciones colectivas*, en tanto conceptos, son universales, impersonales y estables. Los esquemas clasificatorios no son producto espontáneo del entendimiento humano, sino que tienen un evidente sustrato social; así, las clasificaciones aparecen organizadas sobre un modelo que proporcionaría la sociedad, particularmente las relaciones sociales entre los individuos que han servido de base a las relaciones lógicas entre las cosas.

De lo anterior se desprende que las representaciones colectivas tienen una existencia propia, más allá de los individuos, los que deben conformarse en estas representaciones. Para Durkheim su función es conservar los vínculos entre los miembros de un grupo, preparándolos para pensar y actuar de manera uniforme y coherente con el devenir social (Durkheim y Mauss, 1971).

Posteriormente, este concepto fue utilizado fundamentalmente en el campo antropológico, en el estudio de los mitos, los repertorios lingüísticos y los distintos sistemas conceptuales de las llamadas sociedades "primitivas" (Viveros, 1993). Sin embargo, para el estudio de las sociedades contemporáneas, el concepto de Representación Social -olvidado durante bastante tiempo- resurge en la Psicología Social con las investigaciones de Sergei Moscovici sobre la divulgación de la Teoría del Psicoanálisis, y la posterior apropiación por el saber de sentido común (Moscovici, 1979).

Será a partir de ese estudio en que se redefine la Representación Social como constructo teórico que se ocupa del conocimiento en un sentido amplio; es decir de los contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos; conocimiento que es significativo no sólo para las personas en su vida privada, sino también para la vida y organización de los grupos en que viven.

Las Representaciones Sociales, entonces, corresponden a un conocimiento social, aquél que llamamos de sentido común, que nos permite pensar e interpretar el mundo. Ellas deben ser entendidas como un puente que, en permanente construcción, relacionan el mundo individual con el mundo social. Son socialmente compartidas y elaboradas, a partir de las propias experiencias, información y modelos de pensamientos recibidos y transmitidos. Es decir, se trata de sistemas de interpretación que regulan la autopercepción, la relación de los sujetos con el mundo y los demás, organizando las conductas y comunicaciones sociales.

Denise Jodelet define la Representación Social como:

"una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. (...). Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y contextos en los que surgen las representaciones, las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás" (Jodelet, 1985: 474-475).

La representación social tiene un carácter significante, pues no sólo recupera simbólicamente lo que está ausente, sino que también substituye lo que está presente "Significa siempre algo para alguien y deja traslucir alguna cosa del sujeto que la produce [su interpretación]... En este sentido, la representación no es simple reproducción, sino una construcción creativa" (Viveros, 1993:242). Hay que agregar que las representaciones sociales son tributarias de la posición social, económica y cultural que ocupan los sujetos que la plantean.

Jodelet esquematiza la representación social de la siguiente forma:

$$\text{Representación} = \frac{\text{figura}}{\text{sentido}}$$

Donde la figura corresponde a la cara figurativa y, el sentido es la cara simbólica.

fundamentales:

1. siempre es la representación de un objeto
2. tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto
3. tiene un carácter simbólico y significativo
4. posee un carácter constructivo y,
5. tiene un carácter autónomo y creativo.

Otra característica importante es que establece la indeliblez de procesos y contenidos del pensamiento. Por lo tanto, cuando se habla de la representación social se significan dos cosas relacionadas: los procesos (sociogénesis) por los que se crea el conocimiento del colectivo a través del discurso y la comunicación; y, el producto final de dicho proceso (conocimiento colectivamente distribuido e individualmente accesible) (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

3.1. Origen y funcionamiento de las Representaciones Sociales

Para entender lo anterior, es decir, la generación y funcionamiento de las representaciones debemos recurrir a los dos procesos que la describen: objetivación y anclaje (Wagner y Elejabarrieta, 1994 y Jodelet, 1985)

3.1.1. Proceso de objetivación

Es el proceso que permite la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Lo invisible se vuelve perceptible (Farr, 1985). Por ejemplo: amor, amistad, educación, etc. Reduce la incertidumbre ante los objetos por medio de su transformación simbólica e imaginaria.

Se distinguen dos fases:

1. **Transformación icónica:** actúa en un primer momento seleccionando y descontextualizando algunas informaciones de la idea o entidad objetiva. Esta selección es necesaria ya que el producto de la representación, para ser funcional, requiere de pocos elementos accesibles. No es posible objetivar toda la información que hay sobre un objeto. En un segundo momento, materializa la entidad abstracta en

imagen, así, la transformación icónica da lugar a la estructura imaginaria que reproduce una estructura conceptual.

A esta estructura imaginaria Moscovici llama **Núcleo Figurativo**, es decir, imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente, que captura la esencia del concepto, idea o teoría que se intente objetivar. "Esta simplificación en una imagen nos permite conversar y también comprender de forma más sencilla las cosas, a los demás y a nosotros mismos, y a través de su uso en diferentes circunstancias se convierte en un hecho natural" (Wagner y Elejabarrieta, 1994:831)¹².

2. **Naturalización**: en esta fase la transformación de un concepto en imagen pierde su carácter simbólico arbitrario convirtiéndose en imagen autónoma. Las imágenes sustituyen la realidad. Por medio de esta sustitución reconstruimos esos objetos, les aplicamos figuras que nos parecen naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos. Serán esas imágenes las que constituirán la realidad cotidiana.

3.1.2. **Proceso de anclaje**

Al igual que la objetivación, el anclaje permite transformar lo extraño en familiar, pero en una dirección diferente. Si el primero disminuye la incertidumbre ante los objetos, por medio de una transformación imaginaria y simbólica, el proceso de anclaje posibilita incorporar lo extraño o lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones (Moscovici y Jodelet 1985).

Existen dos modalidades de intervención que muestran su funcionamiento:

1. **Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente**: "Cuando un grupo social se enfrenta a un fenómeno extraño o a una idea nueva que en cierto modo amenaza su identidad social, el enfrentamiento con el objeto no se realiza en el vacío. Los sistemas de pensamiento del grupo, sus representaciones sociales, constituyen puntos de referencia con los que se puede amortiguar el impacto de la extrañeza" (ibid:835).
2. **Instrumentalización social del objeto representado**: también tiende a la inserción, pero por medio de su utilización en la comunicación y comprensión. Por un lado, las

¹² Esta categoría fue clave en el proceso de análisis de esta investigación, ya que al desentrañar los núcleos figurativos en torno a los cuales nuestros sujetos de estudio construían sus representaciones sociales acerca de la participación, se logró la comparación de los distintos discursos que surgieron

representaciones sociales se tornan sistemas de lectura de la realidad social, expresando y ayudando a desarrollar los valores sociales; y por otro, en tanto que sistema de interpretación, el anclaje permite que las personas puedan comunicarse en sus entornos sociales de referencia bajo criterios comunes, con un mismo lenguaje.

“Globalmente, el proceso de anclaje guarda una estrecha relación con las funciones de clasificar y nombrar, es decir, de ordenar el entorno, al mismo tiempo, en unidades significativas y en un sistema de comprensión” (ibid:836).

Estos dos procesos (anclaje y objetivación), básicos para entender la generación y funcionamiento de las representaciones sociales, tienen una relación dialéctica, pues se combinan para hacer inteligible la realidad y para que, a partir de ello, surja un conocimiento práctico y funcional que nos permita desenvolvernos en la vida cotidiana.

3.2. Dimensiones de las Representaciones Sociales

Si bien, los procesos de producción y funcionamiento de las representaciones sociales que se acaban de exponer, permiten entender a qué nos referimos cuando hablamos de Representaciones Sociales; aún la discusión se mantiene en un nivel conceptual que no logra acercarnos concretamente las Representaciones Sociales. Para lograr esto, se debe hacer referencia a las Dimensiones de las Representaciones Sociales, en torno a los cuales se estructuran los diversos componentes de las representaciones sociales (Elejabarrieta, 1991):

- a) **Campo representacional**: Organización interna jerarquizada y ordenada del conjunto de imágenes y valoraciones sobre el objeto social.
- b) **Actitud**: Posición evaluativa global referida al objeto social, desde el punto de vista de la mayor o menor aceptación de éste.
- c) **Información**: Construcción cualitativa y cuantitativa de los conocimientos respecto al objeto social.

Serán estas tres dimensiones las que facilitan acceder, caracterizar y analizar las Representaciones Sociales, y que en particular permitieron trabajar los discursos de los sujetos de estudio en esta investigación.

3.3. Campos de investigación de las Representaciones Sociales

La investigación en representaciones sociales se ha centrado en contenidos específicos de sistemas de conocimiento humano que caracterizan grupos sociales y sociedades. Esto, porque son los contenidos del conocimiento de sentido común los que orientan la conducta social y el pensamiento de las personas en las situaciones cotidianas.

Siguiendo a Wagner y Elejabarrieta (1994), existen tres campos de investigación que tradicionalmente han sido los más abordados:

1. **Ciencia Popularizada:** aquí, las representaciones sociales interesan como conocimiento de sentido común de ideas científicas que se han popularizado. En las sociedades modernas la ciencia ha tenido un rol importante como fuente de conocimiento cotidiano y, a la vez, es autoridad para legitimar y justificar las decisiones cotidianas y las posiciones ideológicas. Es el caso de la investigación de Moscovici sobre el Psicoanálisis, antes mencionada.
2. **Imaginación Cultural:** ésta otorga realidad a los objetos que se encuentran en el mundo social. Las investigaciones desarrolladas en este campo se refieren a objetos culturales construidos por medio de una larga historia y sus equivalentes modernos (por ejemplo la educación, las relaciones de género, la familia, el trabajo, la enfermedad, etc.). Estas representaciones posibilitan relaciones sociales que no sólo recrean los objetos mismos, sino que también definen a los actores como partes complementarias de los objetos; y proporcionan a los sujetos sociales la impresión de pertenecer a culturas y comunidades específicas.
3. **Condiciones y acontecimientos (sociales y políticos),** en este campo se abordan las representaciones sociales de objetos que tienen un corto plazo de significación para la vida social (objetos con menos significación a largo plazo en las relaciones sociales). Con frecuencia se pueden llamar situaciones o acontecimientos polémicos. Además serían compartidas por menos grupos (sincrónicamente menos válidas que la anterior). Por ejemplo temas de conflicto social: desigualdad, xenofobia, nacionalismo, desempleo, movimientos de protestas, debate ecológico y feminista, etc. "Estas representaciones sociales son siempre el producto de un proceso explícito de evaluación de personas, grupos y fenómenos sociales (...) Mucho más explícitamente que las representaciones de las teorías científicas y que la imaginación cultural, estas representaciones polémicas de los problemas sociales son la base de la identidad social. El conocimiento colectivo sobre las condiciones

políticas, las estructura social y también sobre los acontecimientos históricos guía el pensamiento y actuación selectivos de los grupos sociales" (ibid:826).

Pensamos que el problema que particularmente nos interesó investigar, las representaciones sociales de la participación en educación (en el contexto de la actual reforma educativa), se podría ubicar en este último campo de investigación.

Si bien, las Representaciones Sociales se ofrecen como una buena conceptualización de los saberes de sentido común, expresión, éstos, de los sistemas simbólicos; la discusión y reflexión, se enriquece y logra abordar con profundidad el mundo de las intersubjetividades, cuando se le vincula con los conceptos de Habitus y Campo desarrollados por Bourdieu.

4. CAMPO Y HABITUS, CONTEXTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

Como se señaló, los esquemas clasificatorios socialmente constituidos, con los que construimos activamente la sociedad, tienden a representar las estructuras de las cuales provienen como datos necesarios y naturales, más que como productos históricamente contingentes de una determinada relación de fuerza entre grupos (clases, etnias o sexos). Pero si aceptamos (cosa que hicimos), que los sistemas simbólicos y las representaciones son productos sociales que producen el mundo, reflejando no sólo las relaciones sociales, sino también que cooperan en construirlos, entonces, debemos aceptar que es posible -dentro de ciertos límites- transformar el mundo "transformando" su representación. (Bourdieu y Wacquant; 1995).

De lo anterior se desprende que los sistemas de clasificación constituyen la postura de las confrontaciones que oponen a los individuos y grupos en las interacciones rutinarias de la vida cotidiana. Con esto Bourdieu complejiza los conceptos tanto, de representaciones colectivas y sistemas clasificatorios de Durkheim, como el de representación social y su tradición en la psicología social, al plantear que las estructuras sociales en forma de *estructuras estructuradas*, se asocian a los sujetos en forma de *estructuras estructurantes*; lo social se haría una segunda naturaleza de manera activa y generativa, inscribiendo en los agentes las disposiciones "propias" de su condición social a la que pertenece.

Para esclarecer lo anterior, es necesario exponer dos conceptos claves de su teoría del conocimiento y la acción: *Habitus* y *Campo*.

4.1. *Habitus*

Concepto mediador en las relaciones objetivo-subjetivo, estructura-individuo, da cuenta de las coerciones estructurales que regulan al individuo, a la vez, de la creación y acción individual inherente a toda práctica. Se entiende como un sistema de disposiciones adquirido por medio de la anexión de estructuras y condiciones objetivas, que es duradero. Principio que genera y produce prácticas y relaciones que pueden ser objetivamente formulables, por lo que se dice que es estructurado y estructurante a la vez.

Bourdieu lo define como "estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el *habitus* es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales (...) Es en la relación entre las dos capacidades que definen al *habitus* -la capacidad de producir unas prácticas y unas obras [clasificaciones] y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos- donde se constituye el *mundo social representado*, esto es, *el espacio de los estilos de vida*" (Bourdieu, 1988:169-170).

Además, el *habitus* correspondería al capital cultural incorporado por los sujetos en los procesos de socialización; se le puede considerar un sistema subjetivo, pero no por ello independiente de estructuras, esquemas de percepción, concepción y acción internalizados.

El *habitus* da cuenta del proceso generativo, pues estando relacionado con las clasificaciones permite pensar y generar otros discursos.

Bourdieu identifica un *habitus* primario, que corresponde a las disposiciones aprendidas en la familia, o en el círculo de socialización temprana; este *habitus* estaría marcado por la posición social de la familia. Además, reconoce otros *habitus* secundarios adquiridos en contextos especializados (como la escuela), o en grupos específicos (Gysling, 1992).

Si bien trasciende al individuo, el *habitus* no tiene existencia sin él. Es éste (el *habitus*) el que nos da los medios necesarios para competir en el campo. Por medio de él

interiorizamos principios de legitimidad, ciertas reglas que son interiorizaciones de reglas de poder, por lo tanto estamos legitimando y reproduciendo relaciones de poder.

El concepto de habitus sólo cobra sentido cuando se le pone en relación con el de Campo.

4.2. Campo

Con él se hace referencia a un escenario de prácticas, dimensión de la vida social donde hay actores que tienen disposiciones culturales, con las que aprecian simbólicamente la realidad y organizan sus prácticas sociales. Así entendido, puede verse como cualquier institución históricamente construida, poseedora de un conjunto de leyes de funcionamientos y normas de juego particulares.

En palabras del autor, "espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)" (Bourdieu, 1990:135).

Antes que todo, un campo es un campo de fuerzas, es decir, un conjunto sistemático de diferencias. Esto es lo interesante, ya que Bourdieu incorpora con el concepto de campo el conflicto y la competencia en la esfera simbólica.

Pensar en términos de campo significa pensar en términos relacionales, en tanto red o configuración de relaciones objetiva entre posiciones. Como acabamos de señalar, estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, sean agentes o instituciones (agencias), por su situación actual o potencial en la estructura de la distribución de diversas formas de poder que en este caso es el capital.

Este último, el capital, se entiende como los 'recursos' -si así se puede llamar- que posee un agente y que le permite moverse y posicionarse en un campo. Bourdieu distingue tres formas fundamentales de capital (con subespecies): **económico, social y cultural**, a los que agrega el **capital simbólico**, que es la manera adoptada por una u otra de dichas especies (capitales) cuando es captada por medio de categorías de percepción que reconocen su lógica específica. El capital cultural existe bajo tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado.

El valor que adopte una especie de capital (por ejemplo el manejo de algún idioma, capital cultural), depende de la existencia de un campo en el cual dicha posesión pueda utilizarse. Bourdieu clarifica los conceptos de campo y capital (estrechamente interdependientes) con la analogía al juego (campo), donde las fichas para apostar sería el capital "Un capital o una especie de capitales el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer poder...[como ejemplo] Dos individuos son poseedores de un capital global aproximadamente equivalente puede diferir, tanto en su posición como en su toma de posición, por el hecho de que uno tiene (relativamente) mucho capital económico y poco capital cultural (por ejemplo, el propietario de una empresa privada), y otro, mucho capital cultural y poco capital económico (como un profesor)" (Bourdieu y Wacquant, 1995:65).

Desde esta perspectiva, para este autor, el objeto de la ciencia social sería la relación entre los habitus, sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción, apreciación y acción, resultado de la institución de lo social en los sujetos y, los campos, sistemas de relaciones objetivas, producto de la institución de lo social en las cosas.

5. PARTICIPACIÓN. OBJETO DE REPRESENTACIÓN

*"Insistir sobre el carácter equívoco del concepto de participación parece, a estas alturas, un ejercicio gratuito. Cada vez más la palabra, a lo largo y ancho de todo el arco político, es reivindicada por corrientes tan diversas como el neoliberalismo, el neo-estructuralismo, la democracia cristiana, el socialismo renovado, el anarquismo y, en general, toda forma de populismo. Se ha convertido en una referencia obligada de planes y programas de desarrollo, de manifiestos ideológicos y de campañas presidenciales"*¹³

Tal como señala Hopenhain, el concepto de Participación resulta difuso y complejo de delimitar; ya que ha sido significado con contenidos diversos. Aún así y, en términos amplios, podemos acordar que la participación es una manera de entender las relaciones sociales, un modo de percibir y solucionar los problemas. De esto se desprende que todo sujeto participa en diversas esferas de acciones y con distintos énfasis.

Ahora bien, la participación que etimológicamente nos remite a "tomar parte en" o "tomar una parte de", sugiere la interrogante sobre quiénes son los que desean tomar parte, y

¹³ Hopenhain, M. "La participación y sus motivos" en *Acción Crítica*, CELATS, Lima, 1988. En: Palma, 1998.

en qué. En otro sentido, significa "dar cuenta, notificar"¹⁴. Extrapolando estos dos sentidos, es posible evidenciar dos posiciones frente a la participación, una en que los participantes toman parte de, como sujetos activos, coactuantes, involucrados, también llamada *participación activa*; y otra, en la que la participación es entendida en términos informativos o consultivos, *participación receptiva o pasiva*.

Esta distinción es planteada por primera vez por la DESAL (1969), señalando que la primera consiste en la intervención en las decisiones colectivas relevantes para el desarrollo personal y comunitario; y que la participación receptiva en cambio, se refiere a la integración en los procesos de producción y consumo, el acceso a los beneficios sociales. En lo que a nuestro interés respecta, más adelante se revisarán ambas formas de participación, en el contexto de la cultura política.

Se define la participación, siguiendo a Gyarmati, como "la capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad" (Gyarmati, 1992:9) o, según Velázquez, la participación social sería el "proceso social a través del cual los distintos sectores de la población, en función de sus propios intereses, intervienen directamente o por medio de sus representantes y/u organizaciones, en la marcha de los distintos aspectos de la vida colectiva" (Velázquez, 1985, en Haye, 1997:9)

La participación puede ser entendida, entonces, como una práctica o una acción "responsable", que persigue intervenir la realidad, es decir, existe intencionalidad detrás de dicha práctica. Pero lo que la caracteriza es que, al mismo tiempo, constituye en sujeto al que "toma parte" en las decisiones que le interesan; el sujeto se configura en el mismo acto en el que construye su "mundo de vida" (Palma, 1998). En tanto acción colectiva, implica trascender el plano individual o personal y otorgar sentido de grupo y pertenencia, es decir, colabora en la construcción de identidad.

Diego Palma plantea que a lo largo de varias décadas, los intentos por conceptualizar la participación, la han asociado con la capacidad de influir en las decisiones, pues tanto el control del poder como la influencia en las decisiones están en el centro de cualquier ejercicio real de participación, sino cualquier intento se transformaría en un simulacro simbólico:

"Es que la participación, sea de personas en organizaciones comunitarias de cualquier tipo o sea de grupos en políticas nacionales o locales es una relación, una variable

¹⁴ Tomado del Diccionario Manual Latino Español y Español Latino, Editorial Sopena. Barcelona.

continua que se puede concretar en múltiples formas que, además, se mueven y transforman dinámicamente" (Palma, 1998:20).

Palma define la participación como una situación que surge en el encuentro de dos dinámicas:

- a. **La capacidad de participar**, es decir, las actitudes y habilidades que los sectores, llamados a incorporarse en un objetivo común, han desarrollado por medio de las prácticas y de la reflexión sobre aquella, acumuladas con anterioridad.
- b. **La oportunidad de participar**, entendida como el espacio ofrecido y, que permite el ejercicio adecuado de las capacidades de participación.

Cuando una estrategia política, que intenta la participación de las personas, no contempla las capacidades de participar de ellas se genera una **acción asistencialista**, es decir, se consideran sólo las necesidades.

Por otro lado, cuando el ajuste se produce porque las capacidades de los incorporados se deben adecuar a las oportunidades que la estrategia propone, de acuerdo a las exigencias de coherencia interna propias de la propuesta (racionalidad instrumental), estamos en presencia de una **participación funcional**.

La **participación sustantiva**, a diferencia de las anteriores, asume como núcleo de la búsqueda de correspondencia la capacidad de cada grupo; las oportunidades se construyen como respuestas, intencionadamente adecuadas y respetuosas de esas capacidades que traen los grupos invitados a participar.

La participación sustantiva, como esfuerzo complejo y pedagógico, sólo puede potenciarse cuando los convocantes y quienes están llamados a participar están en acuerdo fundamental, no sólo respecto de las estrategias de acción, sino que también, respecto de los objetivos de mediano y largo plazo.¹⁵

¹⁵ Si revisamos la situación de Chile desde lo planteado por Palma, veremos que: "En Chile democrático se ha vuelto usual que se exija a los grupos populares que elaboren 'proyectos' para acceder a fondos concursables que se distribuyen desde los municipios o desde instituciones de gobierno central; en principio la idea parece buena, es una forma de recoger e identificar los intereses y prioridades de los mismos sectores populares para luego, organizar las políticas en torno a esos mismos nudos así expresados, sin embargo, esa oportunidad de participación -tal como se ha ido realizando- exige capacidades que no están en la experiencia de quienes están siendo llamados a ocupar el espacio" (ibid:23).

Si bien, existiría capacitación, ésta -en la medida que las habilidades para las cuales se capacita no están en correspondencia con aquellas que los grupos u organizaciones, han ido desarrollando desde su experiencia social- es conocimiento con poco sustento, no profundizado: "...los capacitados pasan a ser

Al hablar de participación, necesariamente debemos remitirnos al espacio público, entendiendo por público aquello que, siendo de todos es también para todos. Las relaciones sociales que se dan en este espacio son reguladas y ordenadas por la política a través del uso y distribución del poder. La educación en tanto campo social, se da en este ámbito, por lo tanto, no se puede negar el carácter político que tiene lo escolar.

La anterior constatación nos obliga a referirnos a dos conceptos que creemos están detrás de nuestro problema (las representaciones sociales de la participación en educación), cuales son: **Cultura Política** y **Cultura Escolar**, ambos aportan a la red de significaciones con que los sujetos profesores se representan la participación.

5.1. Participación y Cultura Política

Realizar el ejercicio de definir con precisión el término Política puede ser tan complejo como con la participación, aún así, y recogiendo lo señalado anteriormente, podemos decir que la política está relacionada con la organización de la convivencia social y, por ende, con la resolución de conflictos (Tudela, 1998). Tomaremos la definición que hace de este concepto Henry Claessen (1979) "la política, efectivamente, comprende la idea de ejercitar el poder, realizar objetivos públicos, fomentar la cooperación, ejercitar autoridad y dominar un territorio... La política se ocupa del ejercicio del poder y de la autoridad o de la influencia sobre el poder y la autoridad cuando el interés común ocupa un lugar central" (en Tudela, 1998:3).

Participación y Poder

El "Poder" es un concepto fundamental para entender la política, y por ende, la cultura política; requiere entonces, que nos detengamos en él. En un sentido general, el poder, implica la posibilidad de ejercer influencia con el objetivo de intervenir y configurar la realidad social.

Michel Foucault señala que el poder es una relación de fuerzas, correspondiendo a un conjunto de prácticas y dispositivos de dominación. Está difundido en toda la trama de la

técnicos de segunda o de tercera, siempre al servicio y dependencia de los técnicos verdaderos. Así, la capacitación sirve para afinar una participación funcional, al servicio de las políticas y de sus metas decididas por los expertos diseñadores" (ibid:24)

sociedad (en la familia, en la escuela, etc.); por lo que no es una simple proyección del poder del Estado, sino más bien la base en que se sustenta dicho poder, o desde donde surge. "En general, creo que el poder no se construye a partir de 'voluntades' (individuales o colectivas), ni tampoco se deriva de intereses. El poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder" (Foucault, 1992:157-158).

Este autor afirma que en torno a esos poderes no se conforman ideologías (el poder no actúa represiva o ideológicamente sino produciendo lo real) pero sí saberes. Estos dos: poder y saber están estrechamente relacionados, el saber produce poder y a la inversa.

El poder no constituye un fenómeno de dominación masiva y homogénea de algunos individuos sobre otros, o de grupos sobre otros. El poder circula, no está localizado, porque no constituye atributo. Se ejerce en innumerables puntos y en relaciones desiguales, sus relaciones son inmanentes a otras relaciones sociales; ninguna relación entre los sujetos se escapa del poder.

Siguiendo a Foucault, las relaciones de poder son intencionales pero no subjetivas, en tanto persiguen ciertos fines, pero no existe un sujeto personal que se proponga alcanzarlos; es una relación anónima de fuerzas. De igual forma, son inmanentes a los procesos económicos y a las relaciones de conocimiento, no siendo para nada exteriores. Lo que hace "que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de una instancia negativa que tiene por función reprimir" (Foucault, 1977, en Perrés, 1995:47).

Esta concepción de poder nos ayuda a superar el análisis dicotómico que se hace de las relaciones entre sociedad civil y Estado. Durante mucho tiempo se rechazó (y aún se hace) cualquier relación participativa a la eficacia y eficiencia de las políticas públicas, pues sería expresión de una relación de dominación. Frente a esto Diego Palma señala que, si bien existe dicha posibilidad de subordinación, esta perspectiva cosifica el poder y lo sitúa como detentado por el Estado; dicha cosificación sería errada pues, tal como se vió, el poder traspasaría estas esferas dicotómicas, presentándose en todas las relaciones sociales. Así entendido, el poder y la política atraviesan entonces, lo educativo.

La **CULTURA POLÍTICA** corresponde al universo simbólico que está detrás del ejercicio y estructuras de poder "es una síntesis heterogénea y a veces contradictoria de valores, conocimientos, opiniones, creencias y expectativas con base en la cual se integra la identidad política de los ciudadanos, grupos sociales u organizaciones políticas... En síntesis, la cultura política es el conjunto de signos y símbolos que afectan las estructuras de poder. Una combinación de actuar y de pensar los eventos políticos que se ponen en juego con el propósito de alcanzar ciertos objetivos o espacios sociales" (Tejeda, 1996, en Tudela, 1998:6). En definitiva, hace referencia a los referentes simbólicos con que nos movemos y entendemos lo político en los diversos ámbitos y espacios de la vida social.

Como todo fenómeno cultural, es recomendable hablar de culturas políticas, en tanto no es uniforme para toda la sociedad; y entenderla como procesos, por lo tanto sujeta al cambio social (Tudela, 1998).

Ahora bien, utilizando el enfoque de las representaciones sociales como marco conceptual, podemos redefinir la Cultura Política como el conjunto de representaciones sociales que dan sentido y articulan, para un grupo dado, los elementos constitutivos del mundo político, vale decir: poder, autoridad, normatividad, participación, representación, entre otros (Haye, 1997).

Centrándonos en el elemento que nos interesa, la participación, retomemos la distinción con que comenzamos el desarrollo de este concepto: **participación activa - participación pasiva**, que cobra sentido en este contexto, en tanto da cuenta de dos formas de entender la participación en el modelo político de gobierno legitimado socialmente, la Democracia. Beltrán (1998) señala que la **participación pasiva** responde a una versión "liberal" de la democracia, donde el centro ya no está en la soberanía popular, sino en la legitimación de los métodos y aparatos democráticos, es decir, el énfasis se pone en la estabilidad y legitimidad de las formas de gobierno; para ello se requiere de "comportamiento democrático". En esta versión liberal, el Estado ha transformado a los sujetos en consumidores o receptores pasivos de sus políticas, es decir, la participación (pasiva) es el vehículo de la integración.

En cambio, la **participación activa**, hace referencia al enfoque democrático que se centra en la soberanía popular, donde el énfasis está puesto en la libertad y constitución del sujeto ciudadano, aquí no se requiere de un "comportamiento democrático" sino que de una "conciencia ciudadana", apelando "al ejercicio activo de un deber constitutivo de la identidad política de cada ciudadano" (Beltrán, 1998:33). De tal forma, la participación es entendida como vía de formación (y transformación) del ser ciudadano.

“Ser ciudadano, miembro de una ciudad, de una *polis* significa aceptar las normas de convivencia de esa comunidad política, que lo es por cuanto reconoce la existencia de otros... Ser ciudadano es participar políticamente: *La participación general en la política implica la creación (por primera vez en la historia) de un¹⁶ espacio público* (Castoriadis, 1988:122). El aprendizaje de la ciudadanía es el de la participación” (ibid:39)

Entonces, la participación se convierte en el proceso de formación y de transmisión de las normas que regulan la convivencia social. En tal sentido, la educación y, particularmente la escuela, han sido el vehículo formal e institucional por excelencia, encargado de cumplir con dicha labor.

5.2. Participación y Cultura Escolar

La educación se ha entendido como el conjunto de procesos por los que una sociedad transmite su herencia cultural y social con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo, entregándose no sólo conocimientos o información, sino también cosmovisiones y relaciones de los sujetos con el mundo. En dicha transmisión los docentes entregan, en códigos, una manera de entender el mundo, la relación sujeto-mundo, sujeto-conocimiento y mundo-conocimiento. La escuela es una de las agencias encargadas de desarrollar dicha transmisión, y los mecanismos han sido diversos, desde métodos llamados directivos a otros participativos (Vizcarra, 1996).

Ahora bien, numerosos estudios sobre el fenómeno educativo -principalmente de tipo etnográfico- se centran en lo que se ha llamado **CULTURA ESCOLAR**, intentando dar cuenta de los procesos formales e informales de transmisión de los códigos culturales que enmarcan las relaciones pedagógicas.¹⁷ Dicho término ha sido definido como una “red de significaciones construída social e históricamente por los distintos actores que participan en los procesos de enseñanza - aprendizaje”(Cerdeña, 1994:9).

En otras palabras, la Cultura Escolar correspondería al conjunto de símbolos y signos, creencias, valores, normas y conductas vinculados a los procesos de enseñanza aprendizaje. Cabe señalar, que al igual que la cultura política, en tanto construcción histórica y cultural, está sujeta a transformación; y que sería de mayor precisión hablar de culturas escolares, ya que, como toda cultura, no es uniforme.

¹⁶ Cursiva en el original.

¹⁷ Entre otros: López, G. et al “La cultura escolar ¿responsable del fracaso?, edit. PIIE, Santiago. 1984; Assaél, J. et al. “El clima emocional en el aula”, edit. PIIE, Santiago. 1989; Edwards, V. “Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico”, edit. PIIE, Santiago. 1990; Edwards, V. et al. “Directores y maestros en la escuela municipalizada”, edit. PIIE, Santiago. 1991.

A pesar de lo que se acaba de señalar, ha existido cierto consenso en que uno de los elementos claves para entender la cultura escolar que domina nuestro sistema educativo, parece ser la estructura jerárquica, burocrática y autoritaria del sistema. Esta estructura se articula como un modelo educativo donde lo central es la homogeneización de los procesos educativos y el control externo, sin considerar la diversidad y complejidad de los procesos de aprendizaje. De tal forma, el rol que la institución asigna al docente queda circunscrito, fundamentalmente, a la transmisión discursiva del programa y al disciplinamiento.

"Este modelo tiende a asignar un rol docente fundamentalmente de carácter tecnocrático y burocrático. Es así como al profesor se le programan externamente los contenidos de la enseñanza, los ritmos en que debe entregarlos, los métodos con que debe hacerlo (...) El profesor no tiene en la escuela mayor poder de decisión sobre el acto de enseñar, en la medida que no lo planifica, no lo asume, no dosifica su ritmo, no lo recrea frente a nuevas situaciones y no lo ejerce con autonomía y responsabilidad personal" (ibid:12). En tal sentido su rol es técnico u operativo.

De igual forma como hicimos con el concepto de cultura política, para efectos de esta investigación, se creyó conveniente redefinir la cultura escolar como el conjunto de representaciones sociales que articulan y dan sentido a lo educativo.

Teniendo a la escuela como contexto, la participación es definida como "un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el poder de decisión y el compromiso de la comunidad en la gestión, programación y desarrollo de acciones conjuntas" (Murcia, 1994 en Vizcarra, 1996:12).

Ahora bien, en la práctica, y de acuerdo a nuestra cultura escolar, se señala que "el modo de trabajar en la enseñanza sitúa al profesorado con frecuencia en una posición pasiva que restringe su ámbito de decisión a la clase e impide los contactos regulares con una gama amplia de educadores. Tales situaciones fomentan el aislamiento y el individualismo y dificultan la satisfacción de necesidades como la de pertenencia a un grupo y el sentimiento de poder y control para influir en su propio escenario de trabajo" (Rodríguez M.,1996:102).

Lo anterior implica la insatisfacción de las necesidades educativas de este grupo; necesidades que esta autora agrupa en cinco categorías:

1. **Necesidad de afiliación:** sentido de pertenencia a un grupo u organización, relacionada con la vivencia de interacción social requerida para desarrollarse como sujetos profesionales.
2. **Necesidad de logro:** percepción de realizar una tarea valiosa; está vinculada con las compensaciones extrínsecas (remuneración y status de la profesión) e intrínsecas (satisfacción del trabajo bien hecho y respuestas afectivas a partir de la interacción con los alumnos).
3. **Necesidad de apreciación:** condicionada por el reconocimiento social de los docentes y por el sentir de los más directamente afectados respecto del valor de lo que hacen.
4. **Necesidad de propiedad:** relacionada con el margen de autonomía para determinar el desarrollo del currículum y con la capacidad para adaptar o modificar disposiciones de instancias externas a la escuela.
5. **Necesidad de influencia:** entendida como el poder que siente el profesorado para configurar lo que sucede en los espacios en que trabaja; y, la autonomía para organizar su quehacer respecto a otras instancias y al nivel de decisión que posee.

Como se aprecia, la participación es una necesidad que tienen los docentes como colectivo profesional.

Ante esta constatación, María Mar Rodríguez señala como solución establecer "tácticas que aseguren la participación responsable, la propiedad de los procesos educativos, el autoapoyo y la confrontación de problemas entre iguales. En estas tácticas, que con variaciones, se plantean aumentar los canales de comunicación y los espacios de decisión y relación, subyace la idea de dotar de poder a los participantes o capacitarles" (ibid:103). Esta opción implica potenciar que las personas u organizaciones logren un mayor dominio sobre los asuntos e intereses propios, así como, sobre el proceso de adquisición de dicha capacidad.

En la sala de clases, la participación se relaciona, generalmente, al proceso de aprendizaje, surgiendo con relevancia cuando la acción pedagógica está dirigida a la autoformación y no a la transmisión/asimilación pasiva de los conocimientos. Es decir, a un aprendizaje activo, a un aprender haciendo, a una consideración y reconstrucción constante de las experiencias de los participantes (Vizcara, 1996). Como se vió más arriba, la participación también se aprende y esto ocurre participando: "Si participar es

un modo de vida, esto se aprende en cada momento, en la vida cotidiana, no sólo en lo que se transmite, sino también en el cómo se transmite, ya que allí se evidencia el modo de vivir de una cultura" (Vizcarra, 1996:4)

De lo anterior se desprenden dos cosas importantes y que interesa resaltar: la participación es una forma de constituirse como actor social, en contextos democráticos, lo que nos permite ir más allá de su definición funcional e instrumental ("estrategia de integración a la vida social") y; que la participación se aprende en la práctica, lo que nos acerca al concepto de "pedagogía de la participación".

Ambos puntos están estrechamente relacionados, pues, lo primero, la participación como constitución del ser social -de ser parte activo de la sociedad en la que se encuentra- implica un proceso de creación y autocreación permanente, identificado por Gyarmati como Pedagogía de la Participación. En efecto, este autor plantea que una de las funciones centrales de la participación es educativa y, que el eje de este proceso pedagógico está en el Actuar, pues la acción, sus resultados y la retroalimentación de estos resultados captados por los sujetos conforman una escuela en sí misma (Gyarmati, 1992).

Al igual que Ruby Vizcarra, Gyarmati señala que "es sólo la práctica la que permite aprender a participar; es sólo el ejercicio mismo del poder el que permite adquirir el hábito y los conocimientos que son necesarios para la práctica eficaz y responsable de él"(Gyarmati, 1992:23).

5.3. Participación, nuestro objeto de representación

Antes de hacer algunas precisiones al concepto de participación que se utilizó en esta investigación, cabe señalar que creímos oportuno relacionar este concepto con los de cultura escolar y cultura política, por la amplitud que presentó nuestro problema; hay que recordar que abordamos la educación a partir de tres niveles (macro, medio y micro).

Ahora bien, a partir de los resultados obtenidos de la investigación, se hizo necesario hablar de participación sin "apellido" (social o política), pues de otra forma, no podríamos dar cuenta de la diversidad de significados encontrados en los discursos del grupo estudiado. De tal forma, entenderemos **Participación** como la acción y/o proceso mediante el cual una persona o grupo intervienen ("toma parte") en las decisiones sobre

asuntos que afectan su devenir en la sociedad. La práctica participativa es un proceso de aprendizaje, donde el individuo al hacerse parte se constituye en sujeto social.

Así definida, la participación cobrará sentido en el discurso cotidiano a través de las interrogantes sobre: ¿quién participa?, ¿para qué se toma parte?, ¿cómo se participa? y ¿cuándo se hace?. Estas preguntas guiaron el análisis de los discursos recogidos para esta investigación.

6. INTENTANDO UN MODELO ANALÍTICO RELACIONAL

Con la intención de sintetizar y definir la relación entre los constructos con que abordamos el problema que nos ocupa, la noción de Representaciones Sociales se trabajó como un concepto que alude a los conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender la realidad, otorgando sentido a las prácticas cotidianas de los sujetos. Como sistemas de interpretación, encuentran sentido en modelos culturales más amplios (Martinic, 1995).

En nuestro caso, las representaciones sobre el sistema educacional, en general, y de los procesos de cambio y fenómenos participativos en particular, los enfocamos desde el habitus del ser profesor en dicho sistema, en tanto construcción creativa, estructurada y estructurante. Las representaciones, al responder a la posición que las personas tienen y juegan en la estructura social orientando su acción, nos permiten aproximarnos a los discursos y prácticas cotidianas de los docentes en relación al campo educacional.

El discurso de los profesores, en consecuencia, es nuestro objeto a interpretar, en tanto lo entendemos como la expresión primaria y más evidente para aproximarnos a las representaciones sociales. Y, dentro de lo anterior, nos centraremos en su expresión más evidente, como acto del habla que refleja un constructo de significaciones compartido por los profesores, en tanto agentes sociales que actúan dentro del campo educacional.

Como señalamos, estos discursos, expresiones del habitus del ser profesor, se enmarcan en el sistema educacional, el que es entendido como un campo, es decir, como un escenario de prácticas donde intervienen diversas agencias y agentes, que aprecian simbólicamente la realidad y organizan sus prácticas, por medio de sus disposiciones culturales.

Cuando se habla de habitus de los profesores se entiende que es un habitus secundario, es decir, fundado en la existencia de diversos habitus anteriores. Los profesores, tanto antes como paralelamente a su desempeño profesional, tienen una trayectoria social particular que enriquece el habitus del ser profesor. Así, por ejemplo, creemos que la experiencia de una participación social y política, o el contexto rural o urbano, inciden en las particularidades que se presentaron.

Las relaciones y comunicaciones que se establecen en el campo educacional están reguladas según normas preestablecidas. Ahora bien, como vimos, un campo es un escenario de fuerzas, entonces, en el sistema educacional lo que está en juego es la legitimidad de las representaciones sociales de los diversos agentes (autoridades gubernamentales, docentes, investigadores, técnicos, apoderados y alumnos, etc.).

Intentando aprehender este campo consideramos interesante la distinción de niveles en su interior (que a continuación presentamos), donde los profesores tendrán una mayor o menor incidencia:

a. Macro: espacio donde se juegan las definiciones y diseños de las políticas y planes educacionales; corresponde, entonces, al sistema educacional.

b. Medio: espacio restringido a la unidad educativa - la escuela- y donde se juega principalmente los temas de gestión escolar.

c. Micro: en este nivel se identifica a la sala de clases como espacio, por lo tanto, está centrado en la relación pedagógica entre profesor y alumno.

III. MARCO METODOLÓGICO

"El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas"
Taylor y Bogdan, 1992

La metodología de un estudio implica una serie de pasos lógicos para cuestionarse acerca de los fenómenos sociales, conduciéndonos tanto a la delimitación de un problema, como a la forma en que se buscan las respuestas a dicho problema, en otras palabras, los procedimientos operativos de la investigación. De tal forma, a continuación presentamos la metodología (aproximación general y estrategias operativas) con que se trabajó.

1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El objetivo que guió esta investigación fue analizar las representaciones sociales de los profesores (urbanos y rurales) acerca de la participación en educación. Así planteado, el supuesto que está detrás es que, para entender la práctica docente en el actual contexto de cambio, hay que conocer la intersubjetividad de los profesores.

El mundo simbólico y, particularmente, las representaciones sociales encuentran su origen en el contacto comunicativo y se ubican como objeto de conocimiento, en cuanto discurso reconocible. Por esto se optó por enfocar nuestro problema desde la metodología cualitativa, ya que nos permite acceder a los contenidos y valoraciones de los docentes, presentes en su discurso sobre la educación.

En términos muy generales, Taylor y Bogdan (1992) describen la metodología cualitativa referida a los enfoques fenomenológicos en las ciencias sociales, como aquella donde el investigador desea entender la realidad o fenómenos sociales desde la perspectiva del propio actor, es decir, dentro de los marcos de referencia de las mismas personas que son objeto de estudio.

Otros autores han profundizado más en la reflexión acerca de los alcances y complejidades que presenta el acceso a la realidad social a partir de los discursos de los sujetos. Es el caso de Alfonso Ortí, quien señala que la reacción crítica surgida en

las ciencias sociales, como respuesta a la supremacía de los enfoques cuantitativos apeló a una "recuperación de la subjetividad real de las relaciones sociales, devolviendo (de forma relativa) el protagonismo y la voz a los propios sujetos/objeto (entrevistados/grupo de referencia) de la investigación social... [rescatando] la riqueza viva del proceso de comunicación real del intercambio simbólico entre sujetos totales (...) De tal modo, los sujetos/objeto de la investigación social dejan de ser considerados/metodológicamente tratados como masa pasiva e indiferenciada de individuos/autómatas "señalizadores" para poder expresar (supuestamente) sus propios valores, deseos y creencias, etc." (Ortí, 1995:87)

Siguiendo a este autor, el universo simbólico o "nivel de los discursos" es el nivel de la realidad social referido a las formaciones culturales e ideológicas, donde las significaciones se establecen en relación a sí mismas en el marco de un sistema de signos compartido socialmente. Las unidades básicas de análisis son el conjunto de textos y el análisis de los sistemas de significaciones. Lo que se busca es la comprensión significativa de los fenómenos sociales.

Entonces, el interés de esta investigación fue desentrañar la especificidad y complejidad de las representaciones sociales de los profesores, desde una perspectiva cualitativa, también llamada estructural (Ibáñez 1979 en Ortí, 1994), bajo el entendido que esto aportará en la comprensión de los procesos culturales y sociales que se viven actualmente en el sistema educativo.

1.1. Tipo de estudio

Esta investigación es de tipo exploratorio-descriptivo. Si bien contamos con antecedentes de otras investigaciones que han tomado al profesor como su objeto de estudio, no se encontró alguna centrada en el tema de la participación en términos de su percepción. Por esto, nuestro estudio intentó explorar las representaciones sociales de dicho grupo, describiendo los sentidos y significados otorgados a nuestro tema en particular.

1.2. Campo de estudio

Teniendo como marco la categoría de Representaciones Sociales, el objeto de interés de nuestra investigación se circunscribe en el campo llamado "Condiciones y Acontecimientos Sociales y Políticos", ya que la participación, en tanto objeto de

representación, es el producto de un proceso explícito de evaluación de personas o grupos, y que tiene un plazo más corto de significación para la vida social que otros tipos de objetos, como las teorías científicas o la imaginación cultural (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

2. PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación cualitativa se encuentra determinado por el objetivo final y no por premisas anteriores. Pues, lo que se busca es la reconstrucción dialéctica, el diálogo permanente entre los sentidos que nos entregan los discursos recogidos (expresión del mundo simbólico de los sujetos/objeto) y, entre las fases de la investigación. En otras palabras, el diseño es siempre abierto, flexible y no lineal, al igual que la realidad social que se intenta abordar (Dávila, 1995).

De tal forma, atendiendo a nuestro objetivo, a las características y condiciones de acceso al grupo de estudio, la entrevista abierta semiestructurada resultó, finalmente, ser la práctica metodológica más apropiada¹⁸.

2.1. Técnica Utilizada: Entrevista Abierta Semiestructurada

La entrevista abierta es un proceso comunicativo, que le permite al investigador recoger información contenida en la biografía del individuo. En tal sentido, es una orientación e interpretación significativa de la experiencia de éste. Por lo tanto consiste en una conversación diádica, una narración conversacional (Alonso, 1995 y Ortí 1994).

"La entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso *conversacional, continuo y con cierta línea argumental*¹⁹ -no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario

¹⁸ En un primer momento, cuando diseñamos el proyecto de investigación también se había contemplado la realización de grupos de discusión (uno o dos por grupo de profesores urbanos y rurales), pero en el terreno comprobamos la imposibilidad de cumplir con uno de los requisitos básicos para la realización de ellos, sobre todo en el grupo de profesores rurales: los integrantes no deben conocerse. En el camino, entonces, decidimos probar con entrevistas grupales, de las que realizamos una a cada grupo; en el caso de los rurales, a un grupo de profesores que formaban parte de un microcentro y, en el caso de los urbanos, a un grupo de profesoras de una escuela básica. La revisión de la información recogida en cada uno de ellos nos demostró más tarde que no era la técnica más adecuada para el cumplimiento de nuestros objetivos, no aportaba algo nuevo a la información obtenida en las entrevistas individuales, además que el discurso producido se saturaba y redundaba rápidamente.

¹⁹ Cursiva en el original.

previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista es pues una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio" (Alonso, 1995:228).

Entonces, el discurso que emana de la entrevista semiestructurada y, en general, de la entrevista abierta, no se entiende como realidad objetiva, ni preexistente a la misma entrevista, sino como marco social de la situación de conversación. Ambos interlocutores construyen en cada momento ese discurso.

Como técnica de investigación, la entrevista busca reconstruir el sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del entrevistado. El yo de la entrevista no es simplemente un yo lingüístico, es un yo directamente social. Surge en un proceso en que el sujeto se concibe a sí mismo en función de un otro generalizado, es decir, desde el conjunto de visiones particulares de otros individuos miembros del mismo grupo o desde el punto generalizado del grupo social del que es partícipe.

En otras palabras lo que se aspira a estudiar en el discurso, desde estas prácticas cualitativas de investigación, es la forma cultural, social y de clase de la estructura de personalidad y los condicionamientos ideológicos de su proceso motivacional típico (Ortí 1994). La entrevista, por lo tanto, se presenta útil para obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en las prácticas individuales. "por tanto, no se sitúa en el campo puro de la conducta - el orden del hacer -, ni en el lugar puro de lo lingüístico - el orden del decir - sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como *el decir del hacer*²⁰, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son (lo que creen ser y hacer) es el primer paso de toda etnografía" (ibid:227).

Por último cabe señalar que este tipo de técnica metodológica tiene como marco pautado mínimo, sólo un guión temático previo, el que contempla los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, ya que el propósito es crear una relación dinámica en que, por su propia lógica comunicacional, se generen los temas según el tipo de sujeto entrevistado.

Desde esta perspectiva, a través de la entrevista semiestructurada, pudimos abordar y recoger en los profesores los sistemas de normas, valoraciones prejuicios y estereotipos

²⁰ Cursiva en el original

que darán cuenta de la naturalización de las imágenes construidas por ellos mismos, desde un grupo de referencia determinante y determinado por tales construcciones.

2.2. Caracterización de las entrevistas realizadas

El periodo de "terreno" de esta investigación comprendió los meses de junio a diciembre del año 1998, en el cual se realizaron un total de doce entrevistas semiestructuradas a profesores y profesoras de la región metropolitana, que ejercen en escuelas básicas municipalizadas; seis a docentes urbanos y seis a docentes rurales. Esta etapa fue dividida en varios momentos, primero se realizaron tres entrevistas a profesores rurales, las que luego se revisaron, permitiendo corregir y mejorar el guión temático; luego se contactaron los primeros profesores urbanos y realizaron las tres entrevistas restantes a docentes rurales. En el caso de los urbanos, se aplicó la misma estrategia de revisión y corrección.

Todas las entrevistas se realizaron en una sesión de aproximadamente una hora, utilizándose una grabadora para el registro de ellas, previo acuerdo con los entrevistados. En todos los casos, se requirió de una visita anterior (a lo menos) de contacto, presentación de la entrevistadora y de los objetivos de la entrevista, así como la familiarización con los profesores. Sólo en cuatro casos se tuvo que volver a contactar a los entrevistados para precisar algunos datos relevantes para el análisis.

Para el contacto y gestión de las entrevistas se contó con la colaboración de varias personas; en el caso de las entrevistas a profesores rurales, dos supervisores nos vincularon con las escuelas donde trabajaban los docentes que finalmente fueron entrevistados, en tres de ellas, se acompañaba al supervisor en el recorrido que cotidianamente hacía en su trabajo, y él mismo nos presentaba en los establecimientos; en las tres restantes, el contacto lo realizamos personalmente, recomendadas por la supervisora que asesoraba las escuelas. El caso de las entrevistas a profesores urbanos fue más variado: aquí los contactos fueron a través de recomendaciones de otros docentes, de un supervisor y de amistades.

El lugar donde se realizaron las entrevistas, en su mayoría, correspondió a dependencias del mismo establecimiento donde trabajaban los profesores: sala de profesores o de clases, siempre en privado; sólo dos entrevistas se realizaron en el hogar de las profesoras y, a pesar de lo que se había pensado previamente, resultó ser menos cómodo para las entrevistadas, pues las interrupciones fueron frecuentes.

Pauta aplicada en las entrevistas con los profesores

A continuación presentamos el guión temático que se aplicó en su mayor parte en las entrevistas, sin embargo, conforme al curso que tomaba la conversación enfatizamos uno u otro aspecto.

1. Caracterización de su trabajo en el actual contexto de cambio

2. Conocimiento y opinión de las políticas de reforma

3. Concepto de cambio en educación

4. Percepción de la participación

4.1. Participación a nivel macro o sistema educacional, identificando:

a. Agentes que participan (¿quién o quiénes?)

b. Actitud de los agentes o agencias involucrados (ministerio, provinciales, municipios o corporaciones y Colegio de profesores)

c. Concepto de participación (imágenes asociadas y objetivos)

d. Condiciones para la participación (oportunidades y capacidades)

e. Vehículos de participación (¿cómo?)

f. Evaluación de la participación efectiva (incluir la autoevaluación)

4.2. Participación a nivel medio o escuela, identificando:

a. Agentes que participan (¿quién o quiénes?)

b. Actitud de los agentes involucrados (profesores, dirección, alumnos, padres y apoderados)

c. Concepto de participación (imágenes asociadas y objetivos)

d. Condiciones para la participación (oportunidades y capacidades)

e. Vehículos de participación (¿cómo?)

f. Evaluación de la participación efectiva (incluir la autoevaluación)

4.3. Participación a nivel micro o de aula, identificando:

a. Caracterización de la relación pedagógica.

b. Actitud de los agentes involucrados (profesores y alumnos)

c. Concepto de participación (imágenes asociadas y objetivos)

d. Condiciones para la participación (oportunidades y capacidades)

e. Vehículos de participación (¿cómo?)

f. Evaluación de la participación efectiva (incluir la autoevaluación)

2.3. Criterios de selección del grupo de estudio

Según la perspectiva estructural de los estudios cualitativos, la selección de casos responde a criterios de comprensión y pertinencia, se busca incorporar todos los componentes que reproduzcan a través de su discurso relaciones relevantes (Dávila, 1995).

De tal forma, para la selección de la "muestra" se tomó en consideración un conjunto de criterios de homogeneización del grupo a entrevistar, teniendo como supuesto que, al ser ésta una investigación cualitativa, era preferible profundizar en el discurso de un tipo de profesores que tratar de abarcar la diversidad existente. Así tales criterios fueron:

- nivel del sistema educacional básico
- jefatura de curso
- tipo de financiamiento y dependencia de la escuela donde se desempeñaran: municipales
- ubicación en la Región Metropolitana

Luego se definió como criterio diferenciador la ubicación geográfica de la escuela más específica, es decir: escuelas rurales y urbanas, para así, lograr la comparación al interior del grupo, en la perspectiva de encontrar diferencias respecto de los significados que le otorgaban a la participación.

Hubo un conjunto de criterios no controlados en la selección de los entrevistados: género de los docentes; tipo de formación; años de experiencia laboral; experiencia exclusiva (o no) en escuelas municipalizadas; y participación sociopolítica, en términos de militancia partidista o desempeñar cargos de dirigente gremial. En todos estos aspectos y, particularmente en los dos últimos, obtuvimos sin buscarlo, una diversidad mayor al interior del grupo entrevistado.

2.4. Análisis de la información

El análisis realizado en este estudio puede calificarse como un análisis temático comparativo, orientado teóricamente. En un primer momento se realizó una lectura detallada de cada una de las entrevistas, guiados por los temas que hemos relevado. Esto nos orientó respecto a los temas más recurrentes y significativos, así como a las particularidades presentes en los relatos de los profesores entrevistados.

Con posterioridad, utilizando como marco teórico de referencia las dimensiones de las representaciones sociales (campo representacional, actitud e información), y como guía, las preguntas sobre: ¿quién participa?, ¿para qué? y ¿cómo?; se construyeron categorías de análisis que dieran cuenta de las áreas que presentaron ciertas regularidades dentro de cada grupo de entrevistados (profesores rurales y urbanos), los que luego se compararon. Todo esto, para cada uno de los niveles del campo educativo definidos (macro, medio y micro).

Luego, en un tercer momento se identificaron los núcleos figurativos en torno a los cuales se organizaban las imágenes y valoraciones sobre la participación.

Por último, a partir de ese primer análisis, se elaboró una síntesis de las representaciones sociales encontradas en los discursos de los dos grupos de docentes entrevistados, y se relaciona con la categoría de habitus docente.

3. CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO ENTREVISTADO

Como ya lo señalamos, el grupo entrevistado fue conformado por profesores de enseñanza básica, que se desempeñan en escuelas municipalizadas de la región metropolitana, específicamente en las comunas urbanas, dentro de Santiago: Peñalolén, Macul, Santiago y Recoleta. En cuanto a los profesores que trabajaban en escuelas rurales, éstos provenían de la provincia de Talagante, específicamente de la comuna de San Pedro y de la provincia Cordillera, las comunas de Pirque y San José de Maipo.

3.1. Grupo de profesores rurales

Los docentes entrevistados tienen un promedio de edad de 45 años, dentro de este grupo se encuentra el caso del profesor más joven del total de entrevistados (25 años) y la de más edad (64 años). En cuanto al sexo, la mayoría fueron mujeres, sólo se trabajó con un hombre, que resultó ser el más joven.

Todos los profesores de escuelas rurales trabajan jornada completa y sólo en una escuela. Los establecimientos correspondían en su mayoría a escuelas multigrados (uni, bi y tridocentes), por lo que estaban incorporadas al Programa Mece Rural, sólo una escuela no formaba parte de este programa, pero pertenecía al P900. Como veremos en

el análisis de la información, lo anterior (tamaño e inserción en algún programa) fue fundamental en las características de este grupo.

Dentro de este grupo de entrevistados la diversidad se dio a partir principalmente de la historia de participación gremial o política, pues en el caso que la presenta, las representaciones sociales sobre la participación a nivel macro se asemejan más al discurso de los profesores urbanos.

Otros factores que determinaron la diversidad fueron la edad y la trayectoria laboral. Es el caso particular de la profesora de más edad que, como veremos en su presentación, se ha desempeñado siempre en el mismo establecimiento (unidocente). Su discurso se distingue principalmente porque mantiene ciertas categorías de lo que tradicionalmente se ha llamado cultura escolar de nuestro sistema educativo (relaciones jerarquizadas y verticales).

3.2. Grupo de profesores urbanos

En este caso, el promedio de edad de los entrevistados fue de 43 años; en cuanto al sexo, en este grupo hubo igual número de mujeres y hombres.

A diferencia del grupo de los docentes rurales, donde todos los docentes trabajaban en un solo establecimiento, aquí encontramos dos casos de profesores que trabajan en más de un colegio, tres profesores se desempeñan exclusivamente en una escuela (que tiene jornada escolar completa) y uno que combina su trabajo en la escuela (también con jornada escolar completa) con actividades de comerciante.

El tamaño de las escuelas era comparativamente mayor que en el grupo rural, ya que a pesar de tener algunos casos donde los establecimientos tenían un curso por nivel (que es poco para la ciudad), cada curso tenía aproximadamente 40 alumnos. Sólo dos escuelas formaban parte del P900 y todas en su mayoría, atendían una población de escasos recursos.

Aquí la heterogeneidad también estuvo dada por la historia de participación político gremial y social y, por la trayectoria laboral. Pues, como veremos, los casos de profesores que anteriormente se desempeñaron en otro tipo de establecimientos (rural y particular subvencionado) presentaron un discurso que en ocasiones se particulariza.

A continuación haremos una descripción más detallada de cada entrevistado, hemos decidido cambiar los nombres de los entrevistados, con la intención de respetar el anonimato.

Profesores Rurales:

Pedro: profesor, 25 años; escuela básica rural tridocente de Pirque, incorporada en el Programa Mece Rural; se desempeña como profesor jefe de 1º ciclo NB1 (curso combinado 1º y 2º básico); jornada completa en el colegio; su curso es de 26 alumnos; formación en el Instituto Profesional de Providencia; 3 años de experiencia laboral, siempre en la misma escuela. Además se desempeña como coordinador docente de la carrera de Pedagogía General Básica en el Instituto Profesional de Providencia. Declara no tener participación política ni social activa.

Raquel: profesora, 44 años; escuela básica rural tridocente de San Alfonso, incorporada en el Programa Mece Rural; se desempeña como profesora jefe de curso combinado de 1º y 2º básico; trabaja jornada completa en el colegio; su curso es de 18 alumnos; sus estudios universitarios fueron en la Universidad de Valparaíso; tiene 24 años de experiencia laboral, siempre en escuelas rurales de la provincia, en la actual escuela lleva 2 años. Este es el único caso que tiene participación político gremial, es dirigente comunal del Colegio de Profesores hace 9 años. Se declara independiente de izquierda y es apoyada por la concertación en las elecciones. También fue secretaria del sindicato de profesores de la comuna.

Alicia: profesora, 64 años; escuela básica rural unidocente de San Pedro, incorporada en el Programa Mece Rural; se desempeña como profesora jefe del curso combinado de los niveles 1º a 6º básico; trabaja jornada completa en el colegio. Al ser la escuela unidocente, cumple funciones de dirección; su curso es de 15 niños. Su formación docente fue a través de los programas de regularización que se implementaron a comienzo de la década del '70, finalizando la carrera de pedagogía general básica en la Universidad Católica de Santiago durante los periodos de vacaciones de invierno y verano; es decir, de sus 49 años de experiencia, que siempre han sido en la misma escuela, casi la mitad fue previo a la formación académica. La escuela en sus orígenes fue particular, de propiedad del dueño del fundo donde se ubicaba; la señora Alicia llegó para hacerse cargo de ella, pues era la persona más instruida del sector (había estudiado hasta 6º año de humanidades en un liceo de Santiago), posteriormente la escuela pasó a manos del Estado y fue en ese periodo en que debió regularizar su situación laboral y profesional. Declara no tener participación política ni social.

Gloria: profesora, 52 años; escuela básica rural completa (hasta 8° básico) de San Pedro, incorporada en el Programa P900; se desempeña como profesora jefe del 2° ciclo NB2 (curso combinado 3° y 4° básico); trabaja jornada completa en la escuela; su curso es de 25 alumnos. Su formación la realizó en la Universidad de Valparaíso; tiene 23 años de experiencia, siempre en el sector rural, de los cuales 12 años se desempeñó en una escuela unidocente; lleva 9 años en la actual escuela. Declara no tener participación política ni social activa.

Marta: profesora, 46 años; escuela básica rural tridocente de San Alfonso, incorporada en el Programa Mece Rural; se desempeña como profesora jefe del 2° ciclo NB2 (curso combinado 3° y 4° básico); trabaja jornada completa en la escuela, su curso es de 14 alumnos. Su formación la realizó en la Universidad de Tarapacá; tiene 22 años de experiencia, siempre en la misma provincia, lleva 5 años en el actual establecimiento, anteriormente trabajó en una escuela rural completa. Señala no tener participación social ni política.

Elena: profesora, 47 años; escuela básica rural tridocente de San Pedro, incorporada en el Programa Mece Rural; se desempeña como profesora jefe del 3° ciclo NB3: curso combinado 5° y 6° básico; trabaja jornada completa en la escuela, su curso es de 17 alumnos. Su formación también fue posterior a un periodo de 9 años de práctica, tiene un título de regularización otorgado por la Universidad de Tarapacá con sede en Santiago. Tiene 27 años de experiencia y siempre ha sido en la misma escuela. Manifiesta no tener participación política ni social activa.

Profesores Urbanos:

Irene: profesora, 50 años; escuela básica de Recoleta; se desempeña como profesora jefe de 4° básico y como orientadora del mismo colegio, trabaja jornada completa, identificada por la profesora como "escuela terminal de la comuna"²¹; su curso es de 45 alumnos. Su formación es normalista, además del postítulo en Orientación de la Universidad Mayor (en 1997); tiene 27 años de servicio, siempre en el sector público y municipal, lleva 15 años en la actual escuela, habiéndose desempeñado anteriormente en dos escuelas de Conchalí y Recoleta. Se declara sin participación política activa, pero simpatizante de la izquierda.

²¹ Con este término se hace referencia a los establecimientos que reciben a los niños y niñas que han sido expulsados de otros colegios del sector, atendiendo a menores con graves problemas psicológicos y socioeconómicos.

Mónica: profesora, 42 años; escuela básica de Recoleta (con jornada escolar completa); se desempeña como profesora jefe de 7° básico y como orientadora en la misma escuela, trabaja jornada completa; su curso es de 42 alumnos. Tiene una formación primero, técnico profesional en la especialidad de técnico en párvulos y en bienestar social (en un liceo de la misma comuna) y, posteriormente se tituló de Pedagogía General Básica en la Universidad de Chile, con mención en castellano y educación física. El postítulo de Orientación lo hizo en la Universidad Mayor (en 1996), donde actualmente también se encuentra cursando un postítulo en Consejería vocacional familiar. Tiene 20 años de servicio, de los cuales 19 fueron en un colegio particular subvencionado de monjas (que es técnico profesional), el que debió dejar porque cerró el ciclo básico; por lo tanto su experiencia en el sector municipalizado es muy reciente. Lo anterior hace que su discurso se particularice. Manifiesta no tener participación política activa, pero simpatizante de la centro izquierda.

Virginia: profesora 52 años; escuela básica de Macul (con jornada escolar completa); se desempeña como profesora jefe de 4° básico, trabaja jornada completa en el establecimiento, también identificado por la misma profesora como una escuela "terminal"; su curso es de 40 alumnos. Su formación es normalista. Tiene 32 años de servicio, siempre en escuelas públicas y municipalizadas, en el actual establecimiento lleva 18 años. Hasta el año pasado fue delegada comunal del Consejo Gremial del Colegio de Profesores, se declara de izquierda sin militancia, además, haber participado en la junta de vecinos de su sector y en una agrupación de deudores hipotecarios.

Mario: profesor, 36 años; colegio básico de la comuna de Santiago; se desempeña como profesor jefe de 2° básico y como inspector general en una escuela particular subvencionada; su curso es de 45 alumnos. Su formación la realizó en la Universidad Blas Cañas, obteniendo el título de profesor general básico, con mención en matemáticas. Tiene 13 años de experiencia docente tanto en el sector municipal como particular subvencionado, en las comunas de Santiago, Colina, Independencia y Renca; lleva 12 años en el actual establecimiento. Se declara sin participación política activa, pero simpatizante del actual gobierno.

Ricardo: profesor, 43 años; escuela básica de Santiago; se desempeña como profesor jefe de 7° básico, además de trabajar en un instituto de completación de enseñanza media para adultos; su curso es de 43 alumnos. Su formación docente la realizó en la Universidad de La Serena, teniendo el título de profesor general básico con mención en historia y geografía; además se encuentra cursando la carrera de derecho en la Universidad Arcis, en el momento de la entrevista había tenido que congelar por problemas económicos (cursaba 2° año). Tiene 22 años de experiencia, siempre en el

sector municipal y público; lleva 10 en la actual escuela. Señala no tener participación social, ni política activa.

Juan: profesor, 36 años; escuela básica de Peñalolén (con jornada escolar completa), incorporada en el Programa P900; se desempeña como profesor jefe de 7° básico y como orientador del mismo establecimiento, trabaja jornada completa, además de realizar actividades como comerciante independiente (posee un almacén, el que trabaja junto con su esposa). Estudió pedagogía general básica en la Universidad Católica con sede en Victoria y, el postítulo de orientación en la Universidad Arturo Prat. Tiene 14 años de servicio, de los cuales, 12 fueron en el sector rural (Lonquimay) en escuelas unidocentes; en el actual establecimiento lleva 1 año (esta escuela tiene dos años y es definida tanto por el profesor como por el supervisor que sirvió de contacto, como una escuela "experimental" en tanto fue creada bajo los actuales lineamientos y principios educativos: con un proyecto educativo claro y diseñado por la comunidad educativa). Señala haber tenido una importante trayectoria de participación política como dirigente de la Democracia Cristiana, durante 6 años, ocupando el cargo de vicepresidente en su comuna y, que dejó por "desilusión" de la política partidista, en la actualidad no tiene militancia.

IV. PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN: LOS PROFESORES SE TOMAN LA PALABRA

El presente capítulo está estructurado de tal manera que, se comienza mostrando las primeras imágenes con que los entrevistados definen la participación en educación, esto en términos amplios. Se le denominó Concepto Ideal de Participación, correspondiendo a los discursos menos intervenidos por los investigadores, tanto en la entrevista, como en el análisis de la información.

Luego los discursos se estructuran según los niveles del sistema educativo: **Macro** (sistema en general), **Medio** (la escuela) y **Micro** (sala de clases), donde revisamos las dimensiones del **Campo Representacional** (organización y jerarquización de las imágenes asociadas a la participación) y **Actitud** (orientación evaluativa y sentimientos viculados al objeto de representación), guiados por las siguientes preguntas: ¿quién participa?, ¿cómo se participa?, ¿cuándo? y ¿para qué?. Posteriormente, por medio de la dimensión de la **Información** ordenamos los conocimientos que manejan los profesores sobre la Reforma.

En la dimensión Campo Representacional, las preguntas mencionadas permitieron ordenar la información de acuerdo a las siguientes categorías: imágenes asociadas, vehículos de participación y condiciones para la participación.

La organización del texto da cuenta del análisis comparativo de los discursos de los profesores rurales y urbanos.

1. EL CONCEPTO IDEAL DE PARTICIPACIÓN

1.1. La participación como acceso a la toma de decisiones

En general, podemos señalar que el grupo de docentes urbanos ubica la participación en el nivel macro y, de tal forma, el núcleo de la "acción" es el profesor, es "su" participación desde donde se construye el concepto. Las imágenes asociadas con esto

son la opinión, los espacios ofrecidos para ella y el respeto; el acceso a la toma de decisiones y la integración. La construcción significativa de la participación se da a partir de su propia experiencia como docentes en los procesos de cambio en educación, existiendo en la mayoría de los casos, una fuerte identificación como grupo social.

Dentro de un grupo de los profesores urbanos encontramos sentidos otorgados al concepto que son claramente políticos y sociales y que se pueden explicar porque corresponde particularmente, a los docentes que tienen o han tenido una activa participación política, gremial y social:

"que la fuerza que emerge del pueblo de las organizaciones de los trabajadores sea escuchada, que tengan espacios, que las organizaciones se respeten que tengan verdadera libertad de expresar y que las autoridades escuchen sus propuestas, porque sino queda como una frase panfletaria no más, si lo importante es que esas propuestas se escuchen, se discutan, se debatan y que de ahí se extraiga un punto afín y que tengamos también una estructura política realmente que dé cabida a que esas propuestas sean escuchadas" (Virginia)

Entendida como participación social, el diálogo y comunicación consensuada hacen que la opinión requiera de acuerdos sociales y que tengan por objetivo la construcción colectiva (el para qué):

"es poder interactuar con otra entidad, otra persona, en otros medios, entregar lo mío y a la vez escuchar lo de otra parte, en un conjunto, poder mezclar dos ideas o ejes, poderlos mezclar y hacer uno solo al final de cuentas" (Juan)

En tanto acceso a la toma de decisiones, la participación también se ubica en los niveles macro y medio, referida tanto a las formas de decidir las políticas educativas, como a las decisiones que tienen que ver con la escuela y el desarrollo de ésta:

"participación... (...) la distribución de los recursos (...) a nuestro alcance, (...) ponte tú, en la escuela mía vamos a implementar la jornada única... buscando la gente apropiada, buscar la participación en eso, ¿qué van a tener los cabros desde las dos de la tarde en adelante, van a tener clases o qué, (...) eh... van a tener talleres, ¿de qué?, de deportes, ¿con qué contamos?, ¿quién es el especialista que nosotros tenemos como para, ¿quién va a ser la persona encargada, y los recursos para eso?" (Irene)

En este caso, el para qué de la participación será, entonces, tomar parte de las decisiones en los temas que afectan su quehacer docente.

La participación también es entendida por algunos profesores como vehículo de desarrollo personal y de construcción de identidad, implicando un reconocimiento del otro en tanto "persona":

"yo encuentro que es como que uno se toma en cuenta y es como pucha '¡a mí me toman en cuenta!', mi ego está bien, yo creo que de ahí somos seres humanos que nos gusta que nos tomen en cuenta. Y yo como estudiante fui bien participativa en el colegio y en la universidad también participé en cosas artísticas, por ejemplo en ramos deportivos y me gustaba, y como apoderado también me gusta, me gusta que me tomen en cuenta, que me feliciten, bonito, se siente bien uno, no eres un número más, no, que te traten como persona, que tú aportas algo" (Mónica)

Como apreciamos en la cita, la participación es significada como actividad y dinamismo, sin connotaciones políticas, sino que más bien en tanto "acciones" que contribuyen a la conformación de la identidad; pero no en su dimensión social, como ser colectivo, sino en el plano del desarrollo personal. Es importante destacar que este discurso es particular de esta profesora (dentro del grupo de docentes urbanos) y que, como veremos a continuación, se acerca a las significaciones de los profesores rurales.

1.2. La participación como integración dinámica y propositiva

La mayoría de los docentes rurales define en primera instancia la participación en el nivel micro, y por lo tanto, el eje de la acción es el alumno, significándola como la conducta dinámica, creativa y propositiva. Dicha conducta implica ciertos niveles de organización por parte de los agentes participativos, por lo que los procesos pedagógicos que ocurren en la sala de clases se entienden a partir de las relaciones sociales que se dan en ese espacio. Lo anterior requiere que el docente potencie dichas conductas cediendo principalmente, espacios de decisión, para algunos entrevistados, o para otros, de proposición:

[la participación ideal] "para mí que el niño participe en actividades que estamos realizando en la escuela, que si nosotros les decimos 'ya chiquillos vamos a celebrar el día del niño, ¿qué pueden organizar ustedes?', 'señorita nosotros vamos a organizar una obra de teatro', y que el niño te participe ahí, te salga adelante" (Elena)

"sí la participación de los niños, que ellos participen, en la mañana les estaba diciendo yo 'no se les tiene que estar diciendo todo lo que hagan, si hay que borrar el pizarrón', por ejemplo, hoy tocaba lenguaje y no habían borrado el pizarrón, (...) entonces que se les ocurra eso... yo les digo 'tienen que ser creativos'" (Alicia)

"las decisiones se toman en conjunto todos, de hecho en mi sala de clases es así, yo creo que lo mejor es buscar esa estrategia, tomar una decisión en conjunto, si la mitad del curso no está de acuerdo, hay que buscar algo en que los dos estén de acuerdo" (Pedro)

Cuando se significa la participación desde los profesores, ésta se mantiene en los niveles micro y medio, y está relacionada con la actitud motivada, informada e integrada a los procesos de cambio en educación. Como veremos, es una conducta comprometida con la reforma, que la potencia y legitima. La participación (de los profesores) como actitud motivada, provoca a su vez la motivación y participación de los otros agentes escolares:

"¿qué es la participación?. Para mí primero que nada es estar engullida, estar engullida de lo que me ofrecen, de lo que yo puedo dar, de lo que yo puedo dar y recibir de los niños. Pero te digo, para la participación hay que tener ganas, hay que tener vocación, hay que tener su cuota de responsabilidad frente a lo que te están proponiendo, frente a la propuesta, como te digo es tener ganas de hacer cosas y buscar toda la metodología posible y lograrás una participación plena y no solamente de nosotros, sino del apoderado, del niño, que se yo, de la comunidad" (Marta)

"la participación, yo pienso que... motivar a las personas. Lo primero es la motivación para poder hacer participar a alguien. No sé, eso se me ocurre, tanto motivándome a mí, y yo voy a motivar al resto y así, todos motivándose" (Elena)

Para estos profesores el objetivo de la participación (de los diversos agentes educativos) será la integración, ya sea en los procesos de reforma o la integración social más amplia.

Dentro del grupo de profesores rurales encontramos el discurso de una docente que se aleja de las significaciones recién expuestas, ya que las primeras imágenes asociadas al concepto de participación están referidas a los espacios para opinar y decidir propuestas. Al igual que los profesores urbanos, lo realiza a partir de la participación que no han tenido los docentes en la gestación de la reforma, es decir, lo sitúa en el nivel macro. Para entender esto podríamos considerar como una variable importante, el hecho que ésta es la única profesora rural que tiene participación político gremial:

"la participación es, en el fondo, para nosotros, es tener opinión, tener derecho a... participar en los cambios, proponer cosas, osea nosotros opinar cómo tendrían que ser los cambios. Pero, de repente las cosas quedan en el papel. Aquí en Chile ocurre eso, osea, te pueden preguntar a ti, pero de repente las decisiones están tomadas, entonces la participación es en el papel" (Raquel)

2. PARTICIPACIÓN A NIVEL MACRO: SISTEMA EDUCACIONAL

El nivel macro aborda la percepción que posee el docente sobre sus relaciones con las diversas agencias educativas, así como las significaciones de la reforma y su participación en ella.

2.1. Campo Representacional

Como primera distinción debemos señalar que el grupo de profesores rurales define como el espacio más amplio del sistema educativo a la comunidad o sector donde se encuentran las escuelas, además del reconocimiento de las agencias estatales con las que tienen una vinculación más directa: municipios y provinciales de educación. A diferencia de los profesores urbanos que identifican al Ministerio de Educación como ente y contraparte más relevante de su relación en el sistema educacional. Como veremos más adelante, el Colegio de Profesores es significativo sólo para ciertos docentes entrevistados (en su mayoría urbanos y, en algunos casos, rurales).

2.1.1. Imágenes Asociadas

Aquí, el sujeto de la acción participativa es el docente y en segunda instancia el magisterio. Las imágenes asociadas a la participación están permanentemente cruzadas por la valoración y evaluación, es decir, por la actitud hacia su propia participación.

a. Mece Rural, reconocimiento social; Microcentros, espacios de participación. El caso de los profesores rurales.

Como se anticipó, los docentes rurales entienden su participación como integración y compromiso con los procesos de cambio en educación impulsados a través de la Reforma, la que adquiere sentido en el Mece Rural como imagen de integración. Este programa no sólo los ha dotado de recursos económicos y didácticos, sino que también de formación y capacitación, permitiendo la organización, el encuentro y comunicación entre las escuelas cercanas:

“nosotros recibimos un reforzamiento del Mece Rural, porque la escuela está inserta en el Mece Rural, entonces ahí recibimos muchos cursos de capacitación, entonces tú estás siempre innovando cosas, juegos lúdicos, qué se yo, la misma metodología,

cómo entregarla de forma más participativa (...) nos entrega bibliotecas de aula, un set de libros, material y de hecho uno siempre está compartiendo material con los colegas del microcentro, entonces, siempre se está creando por ejemplo, nos dan tareas para algo y nosotros lo llevamos y lo exponemos allá" (Pedro)

Como vemos los microcentros son reconocidos como su espacio de participación, a través de ellos canalizan las necesidades de reflexión y sistematización de su quehacer educativo, además de ser generalmente, la instancia formal donde reciben la información y perfeccionamiento que antes no existía:

"en donde nosotros hemos tenido la gran participación es, como te digo, en los microcentros. Es ahí donde a veces podemos descargar nuestras inquietudes, nuestras necesidades" (Elena).

Así entendida, la participación tiene por objetivo la integración en los procesos de cambio impulsados por el ministerio de educación.

La escuela como centro cultural y de integración comunitaria

Para los docentes rurales la relación con la comunidad (entendida como el sector en que se encuentra la escuela), es clave tanto para la identidad como para la misión de sus unidades educativas; de ahí entonces que la participación como integración adquiera sentido en la caracterización de dicho vínculo. La escuela es vista como "centro cultural" de la localidad, espacio de encuentro, organización y participación comunitaria, lo que en la mayoría de los casos está dentro de una estrategia pensada y decidida como parte del proyecto educativo. Esta participación es retroalimentaria y legitimadora del quehacer docente:

"la comunidad lo único que ve es la escuela... es la única entidad viva, porque aquí no hay bomberos, centro de madres, carabineros, no hay nada acá... acá se hacen cosas, eventos... o sea, la escuela es una parroquia, para que los niños vengan a hacer sus primeras comuniones, para los comités sin casa y así sucesivamente (...) Hemos estado participando, de hecho terminamos un proyecto este año, nos propusimos un proyecto en el cual buscamos rescatar el acervo cultural de la comuna, de San Juan, de la gente, rescatar rimas, leyendas, ehhhh, se invitaba a la gente, al mismo apoderado a la sala de clases para que, por ejemplo, contara cosas, cómo trabajaba, se invitó a la señora del policlínico" (Pedro)

"la idea de la directora y de nosotros es que la escuela sea un espacio cultural para el pueblo, y se está logrando, ya que por lo menos está el edificio, donde la gente nos juntamos aquí (...) tenemos talleres de gimnasia para el adulto mayor, para las mamás, que vienen tres veces a la semana, ese tipo de cosas (...) la corporación a través de un proyecto de Digeder, se le paga a una persona para que les haga

clases, se hace en la escuela; como se dice, la escuela está abierta a la comunidad” (Raquel)

b. Participación como acceso a la toma de decisiones, una participación que no existe. El caso de los profesores urbanos.

Se ha visto que este grupo de profesores define la participación en educación (en primera instancia dentro de este contexto global) como el acceso a las decisiones sobre los contenidos de la reforma. De tal manera, la significación se construye a partir de la constatación de su no-participación en la elaboración de las propuestas de cambio; perciben que no hubo discusión, ni consideración de sus opiniones. La reforma les resulta algo ajeno e impuesto.

A diferencia del grupo de docentes rurales, no logran identificar espacios de autonomía, ni reconocimiento en tanto agentes válidos para las definiciones de una política educacional. Si se tuviera que caracterizar de alguna forma la percepción de su propia participación en este nivel macro, podríamos señalar que la connotan en términos instrumentales, ellos sólo cumplirían las órdenes que vienen del Estado; lo que -en oposición al otro grupo- adquiere una valoración negativa:

“nos hemos ido en el camino metiendo en el tema, y esto se hace con los profesores. Pero se nos da desde arriba y ahí como que la reforma podría fracasar (...) en la toma de decisión no hemos tenido participación” (Mario)

El para qué de la participación (ideal) es intervenir en las decisiones que, en última instancia, son decisiones para provocar cambios educativos. Ahora bien, como se señaló, estos profesores perciben que la participación a la que se les invita (la real) es instrumental, en tanto, su intervención se da en los espacios de aplicación de medidas decididas por las autoridades; de tal manera, el objetivo de la participación real es ejecutar las órdenes que vienen desde el ministerio.

2.1.2. Vehículos de Participación

a. Vehículos de participación rural: los proyectos y el microcentro

Hemos señalado que los microcentros son los espacios de participación docente, siendo percibido a su vez como vehículos, pues les permite canalizar sus intereses y necesidades. Ahora bien, los proyectos que se desarrollan, tanto dentro de los

microcentros como por cada unidad educativa, resultan ser el medio y herramienta más eficaz para su participación. Se observa, entonces, por parte de los profesores rurales, que hay una apropiación de las estrategias y respectivas categorías con que el Estado ha planificado el cambio:

"en donde nosotros hemos tenido la gran participación es, como te digo, en los microcentros. Es ahí donde a veces podemos descargar nuestras inquietudes, nuestras necesidades. En cuanto a lo otro que nosotros tuvimos bastante bueno, es la elaboración del proyecto educativo. Fue un trabajo bastante intensivo, tuvimos un curso donde nos perfeccionamos para poder elaborar, fue buenísimo. Además de eso, antes habíamos elaborado el proyecto educativo de la ... jornada completa. Esos proyectos a ti te identifican como escuela, tu realidad, tus necesidades, lo que tú quieres con los niños, ... la otra participación que nosotros tuvimos fue el PME por microcentro que lo ganamos, se llamó 'el mensaje en la flor del Espino', le pusimos un nombre bien, que identificara acá su sector" (Elena).

b. Vehículos de participación urbana: la consulta nacional y el congreso de profesores.

Asumiendo que la participación real que los profesores urbanos identifican es instrumental a las decisiones ministeriales (como ejecutores), y que ésta se contradice con su concepto de participación ideal (injerencia en la toma de decisiones), podemos señalar que los vehículos ofrecidos para la primera son principalmente los cursos de perfeccionamiento que actualizarían los saberes docentes, y que, en teoría, los prepararía para su incorporación en la reforma. Como veremos, en la práctica no ocurriría así.

Algunos profesores también mencionan la consulta nacional que se habría realizado previo a la formulación del nuevo Marco Curricular de Enseñanza Media, pero no tienen mayor información al respecto. Este también es un instrumento deslegitimado, pues las opiniones recogidas, no habrían sido consideradas a la hora de la formulación.

En cuanto a los vehículos que reconocen para una participación ideal, el plebiscito se menciona constantemente. Para aquellos que dieron cuenta de la consulta nacional antes mencionada, aclaran que éste -el plebiscito- podría ser un instrumento adecuado para la participación docente, siempre que sus resultados incidieran en las decisiones y que fuera debidamente informado a todos los profesores.

Por último, el 1º Congreso Nacional de Educación, organizado por el Colegio de Profesores en 1997, también es mencionado por algunos entrevistados, reconociéndose

como un gran esfuerzo de participación, organización y reflexión. El problema es que, según afirman, el ministerio tampoco habría recogido las propuestas que surgieron de él.

2.1.3. Condiciones necesarias para la participación

En este punto distinguimos las condiciones externas, es decir, aquellas que el sistema debe ofrecer; de las condiciones internas, vinculadas más bien con las actitudes de los propios docentes y que son necesarias para la participación ideal.

En primer lugar, todos los entrevistados coinciden en que la adecuada información es clave para la participación, no tan sólo en relación a la reforma sino que también en la vinculación con el Colegio de profesores.

Relacionado con lo anterior está la disposición real de todas las partes a una comunicación efectiva, al diálogo consensuado. Esta condición es una demanda no satisfecha para los docentes urbanos. A la que debemos agregar una adecuada remuneración y el tiempo necesario como condiciones laborales que objetivamente, la mayoría de los profesores que se desempeñan en la ciudad no han mejorado y que, por lo demás, surge en su discurso. Con esto no queremos decir que, particularmente, el problema salarial esté resuelto para los docentes rurales, sólo no lo mencionan en sus discursos:

"no es que no podamos ni sepamos, nosotros sabemos y de hecho, nosotros nos esforzamos, por lo menos aquí que estamos con jornada única y comprometidos claramente con nuestro proyecto, pero no en todos los colegios ocurre igual. En otros colegios termina la jornada y se van, y si pueden cinco minutos antes, porque tienen que correr a otro lado" (Juan)

"por ejemplo, a pesar que este año tenemos la jornada única, una colega se va igual a las 13:45 porque trabaja en otro colegio y yo tomaba su curso a las 14:00; no le convenía, ganaba menos que haciendo clases en los dos colegios" (Mónica)

La capacitación y perfeccionamiento también son percibidos como condiciones para una participación ideal, entendidos no sólo como vehículos de información sino que también como instancia de sistematización y reflexión del quehacer docente. Al respecto, volvemos a encontrarnos con que los profesores rurales perciben que esta condición se cumpliría, a diferencia de lo que opinan los profesores urbanos.

En cuanto a las condiciones vinculadas a la actitud de los docentes, el compromiso surge en la mayoría de los discursos; en el caso del grupo rural, el compromiso es para la integración efectiva en la reforma y, para los urbanos el compromiso se menciona como condición de la participación gremial, para mejorar y superar los problemas que presenta su organización.

Para un grupo de profesores rurales, la vocación también es una condición necesaria para la participación; la vocación es lo que queda cuando se asumen las dificultades laborales antes mencionadas (escasa remuneración y tiempo):

"para ser profesor hay que tener vocación... lo que pasa es que mucho estudiante se mete a estudiar pedagogía por estudiar, no es la idea, yo creo que para dar una buena educación hay que tener vocación, lo más importante en realidad, lo que enfoca todo es la vocación" (Pedro).

2.2. Actitud hacia la participación en el nivel macro

La valoración y orientación evaluativa de la participación, como se desprende de los discursos de ambos grupos, son completamente diferentes.

2.2.1. Actitud de los docentes rurales

Se ha dicho que el Mece Rural y, particularmente, los microcentros, son la primera imagen con que se asocia la reforma y la participación en ella. Este programa ha significado para los profesores un reconocimiento a su labor y a las particularidades de la educación rural; hoy, como nunca antes, perciben que son legitimados como agentes sociales. A través de él experimentan que las escuelas rurales han ganado presencia y comunicación, y que el Estado responde a sus necesidades materiales, profesionales y sociales; ya que, como se señaló más arriba, no sólo los ha dotado de recursos económicos y didácticos, sino que también de formación y capacitación, permitiendo la organización, el encuentro y comunicación entre las escuelas cercanas:

"¿qué significa el Mece Rural para nosotros?, significa que nosotros nos hemos contactado con otras escuelas rurales, porque antiguamente las escuelas rurales estaban totalmente aisladas; osea, cada una funcionaba a su manera, no había conexión entre uno y otro. Nosotros no poh, nosotros nos juntamos una vez al mes, somos cinco escuelas rurales que nos juntamos sin niños, y vemos, digamos intercambiamos experiencias, metodologías, vemos qué nos resulta qué no y entonces, ahí nos hemos unido y se ha fortalecido más la escuela rural, tenemos

más presencia, somos más así como fuertes... llenos de energía positiva que nos ayuda" (Raquel)

De tal forma la evaluación que hacen al respecto es positiva, tanto de los canales ofrecidos por las autoridades, así como de la respuesta de ellos mismos. Para algunos, la participación como integración implica usar estos espacios de cierta autonomía, para la creación y recreación de los saberes transmitidos y; para otros adquiere una significación de adaptación a las actuales propuestas, donde el docente adquiere (o mantiene) un rol de ejecutor de la planificación central:

"bueno nosotros tenemos los programas y en base a eso nos vamos adecuando a la realidad, porque tenemos un programa bastante bueno que hemos tenido que estudiar bastante, ir seleccionando las unidades que nosotros podemos aplicar y que depende de la realidad que nosotros estamos trabajando, y eso... nos da para poder desarrollar nuestras actividades en la sala de clases" (Gloria).

"En la participación nuestra, te explicaba, a nivel estatal, comunal, nuestra participación en todo lo que nos han propuesto, los cambios, nosotros hemos participado y hemos participado con ganas (...) todo lo que ha propuesto el Mece lo hemos implantado aquí en el colegio, lo hemos trabajado como equipo de gestión, porque nosotros trabajamos así, como equipo de gestión (...) nuestra participación en los cambios ha sido plena, porque nos gusta; en general la propuesta es buena, el hecho está de que nosotros la asumimos desde un principio". (Marta)

La evaluación positiva que realizan de la Reforma (Mece Rural) incide en la percepción de cambio en el sistema educativo, para ellos es evidente que se han y se están produciendo las transformaciones necesarias.

Dicha evaluación se mantiene a la hora de referirse a la labor de las agencias y agentes educativos que representan al gobierno, de tal forma que la relación que mantienen con los supervisores de las provinciales y los encargados de educación de cada municipio es calificada como positiva y de gran apoyo para el desarrollo de su trabajo; en otras palabras, como facilitadores de su integración (participación):

"estamos muy bien asesorados por la supervisora que tenemos, es una persona comprometida y que ella nos transmite su compromiso, y gracias a ella nuestro microcentro está muy bien catalogado a nivel ministerial" (Marta).

"...como te digo, tenemos una reunión mensual, donde las supervisoras traen toda la cosa moderna. Estamos totalmente vigentes y formados para lo que significa la Reforma Educacional" (Raquel).

Debemos acotar que la anterior caracterización es compartida por la mayoría de los profesores rurales, con variaciones graduales en sus discursos; sólo el caso de la profesora que es dirigente gremial presentó cierta particularidad. Ésta, si bien comparte el reconocimiento del Mece y los microcentros como espacios de participación, comunicación y transformación, agrega que los profesores aún mantienen, desde las posibilidades ofrecidas por el Estado, el rol de ejecutores de las estrategias ya decididas y diseñadas:

[la participación del profesor a nivel de] "políticas que están arriba, yo creo que es poca la participación... porque las cosas están hechas, vienen listas. No se basa de la opinión nuestra. Yo pienso que todo está listo, se nota eso (...) en cuanto a la opinión que he escuchado de los demás [profesores], pienso que no sienten [la reforma] muy en carne propia... la reforma no nació de nosotros, nació de arriba, una cosa poco consultada, estaba listo todo, los objetivos. Ponte tú, nosotros no participamos de la construcción de los planes y programas, algunos profesores participaron, pero esas cosas no llegaron donde tenía que llegar" (Raquel)

Esta percepción se parece más a las valoraciones que encontramos en el discurso de los profesores urbanos.

2.2.2. Actitud de los docentes urbanos

Tal como se señaló, las imágenes que estos profesores asocian a la participación en el sistema educacional (acceso a la toma de decisiones), no es coherente con la evaluación que hacen de la práctica constatada; de hecho, su definición está elaborada a partir de la negación: de la participación que no es. A diferencia del grupo de docentes rurales, la evaluación y consecuente actitud es negativa:

"se hace una consulta, pero ahí queda la consulta (...) si todos... las mismas inquietudes que generalmente, las mismas cosas sugieren, si todo el mundo, quién más quién menos tiene esa inquietud, pero muchas [profesoras] se resignan y se quedan 'bueno será, será lo que dios quiera', hay otras que participamos un poquito más, pero la gente está consciente de todas estas cosas, las capta, esa sensación de que no se les toma en cuenta" (Virginia)

"esta cuestión de la reforma la hizo alguien, me imagino le pagaron a una empresa para que la hiciera, no sé que participación tienen los profesores, no nos preguntaron: 'oye, estos son los lineamientos de la reforma, qué les parece, hagamos un plebiscito'... con mayor razón la gente está resentida, dolida..." (Juan)

Existe la percepción de que sus conocimientos y capacidades no fueron recogidos. La reforma, para estos profesores, es producto de la intervención de "expertos", profesionales que no tienen la experiencia cotidiana del trabajo en el aula; afirman que "otra cosa es con guitarra". Es evidente en su discurso, el descontento, frustración y desmotivación, sentimientos que particularizarían, mayoritariamente, la identidad docente actualmente.

De igual forma, la evaluación que hacen de las estructuras y agencias de gobierno que participan en el sistema educativo: corporaciones municipales, departamentos de educación y provinciales, también es negativa; señalan que aún persiste la tradicional estructura jerarquizada y rígida característica del sistema. Debemos acotar que, para la mayoría, esta percepción es más fuerte en relación con los municipios ("ellos son nuestros dueños") y que la referencia a la estructura autoritaria del sistema educativo, en particular, se presenta en los discursos de aquellos profesores con participación político gremial:

"la democracia en educación es lejana; porque aquí, a nivel de base, de escuela, de unidad educativa, de corporación, nosotros vemos que el sistema es poco lo que se ha renovado y se sigue con una misma estructura vertical. La mayoría de los colegios siguen regidos por directores que, a mi juicio, son heredados de la dictadura, y que ya están formados en ese esquema" (Virginia)

[percepción de la provincial, supervisores y corporación municipal] "...esa estructura está pero... ahí yo barrería con todas las viejas de las provinciales y pusiera gente dinámica que saliera a los colegios, que trabajara con los niños, con los profesores, no que estuvieran metidas en oficinas, una reforma tiene que empezar reformando esas estructuras obsoletas (...) la corporación también... al final se contagia del mismo mal, tenemos coordinadora de básica, coordinador de media, gente de programas, de proyectos y en todo el año no han venido, tampoco hacen ese trabajo, el trabajo es muy burocrático, poco efectivo, dinámico. Yo entiendo la dinámica saliendo a terreno, trabajando, haciendo talleres, viendo las diferentes realidades" (Virginia)

La consulta, como vehículo para una participación ideal, y el perfeccionamiento, como vehículo de la participación real, no son evaluados satisfactoriamente por estos profesores. La primera resultó ser un instrumento que perdió legitimidad al ser aplicada sin que sus resultados fueran considerados en las decisiones; y, en cuanto al perfeccionamiento, la mayoría de los profesores no se encuentran satisfechos con los cursos ofrecidos, ya sea por la calidad o por los contenidos poco pertinentes:

"en la toma de decisión no hemos tenido participación, nos han mandado a cursillos malitos. ya ellos. Yo tomé el primer curso y un profesor se puso a discutir en la Universidad Metropolitana, me decía sobre la evaluación: 'es que no, sácate ese

rollo y métete en el rollo nuevo' y '¿cuál es el rollo nuevo?, cuénteme usted', 'es que eso lo vamos a tener que ir descubriendo', 'bueno, dígame cuál es el método para descubrirlo' y, desgraciadamente, después se reconoció que esos profesores no estaban muy bien imbuidos en el cuento" (Mario)

2.2.3. Actitud y valoración frente al Colegio de Profesores

Antes de caracterizar la percepción que se tiene de esta organización, debemos precisar que en su mayoría, está mediatizada por un hecho coyuntural: las movilizaciones reivindicativas que se produjeron en 1998²². Lo anterior es un dato importante, pues condiciona en gran medida la evaluación que se haga de esta organización gremial.

Como señalamos al comienzo de este punto, esta entidad es más significativa en el discurso de docentes urbanos; todos lo reconocen como una agencia importante dentro del sistema educativo, y sólo algunos profesores rurales la destacan. Un sector de ellos lo hace principalmente, para dar cuenta de lo lejano que les resulta:

"... nosotros estamos un poco ajenos... a la parte del Colegio de Profesores, como que no tenemos mucha idea de lo que sucede. No conocemos los candidatos, solamente conocemos la gente de la comuna que se presenta, y ahí hay algo malo en nosotros, como que no tenemos, no somos muy interesados en eso. Como que nosotros, los profesores de campo, como que somos muy pasivos, no es como el profesor de ciudad que es más activo; ellos se agrupan, organizan y dicen: 'no, nosotros vamos a luchar por esto...' y yo creo que nosotros no estamos muy bien en ese sentido, supongo... a veces hay que reclamar nuestros derechos, siempre que se sepa reclamar (...) pero no sé yo las necesidades, hay más necesidades en otras partes, yo creo que todo depende de las condiciones en que está trabajando la persona (...) por ejemplo, en momentos de huelga te diré que jamás hemos ido a una huelga, ningún colega de la comuna, entonces no sé qué pasará ahí, si será falta de información, o será falta de nosotros de participación" (Elena)

De esta cita es interesante destacar la relación entre oposiciones profesor urbano/profesor rural = activo/pasivo = organizado/aislado. Detrás de ella está presente la idea de una cultura más "tranquila" campesina con la que se caracteriza también a los alumnos.

²² Todas las entrevistas a profesores urbanos y algunas de los docentes rurales, fueron realizadas durante y después de estas movilizaciones

La escasa información (y preocupación) ofrecida por esta organización, junto a la desmotivación por parte de los profesores, confabulan para que estos docentes se sientan y se reconozcan al margen de ella.

Otro grupo de profesores (rurales y urbanos) también las identifican como algunas de las razones del fracaso de las últimas movilizaciones, agravando la percepción de desunión que se estaría dando en el gremio:

"pienso que siempre una movilización tiene un motivo, pero pienso que esta vez faltó unidad. Sí faltó esa unidad, faltó información, faltó compromiso; de hecho está que no todos participaron... unos pocos días porque estuvo mal informado, más que nada por eso (...) A lo mejor, si hubiésemos participado mayoritariamente, habríamos conseguido más, pero se vieron muchas falencias, muchas divisiones"
(Marta)

"... mucha división, yo creo que es el único gremio que nunca va a conseguir muchas cosas, porque hay mucha división dentro. No nos apoyamos, si un grupo va a paro, no es que el miedo, el temor, yo soy una de esas, porque si yo no trabajo dime tú, por qué pasa eso, porque siempre son un grupo, no somos todos, no como el Colegio Médico que van a paro todos van a paro y nadie trabaja, acá no poh"
(Mónica)

A partir de la percepción de "derrota" en las últimas movilizaciones, algunos profesores (urbanos) señalan que el colegio de profesores ha perdido credibilidad y legitimidad social; que en la permanente confrontación con el Estado no ha logrado imponer o ganar espacios de decisión. Las razones de lo anterior, para algunos, deben buscarse en los problemas de la misma organización (estos discursos conllevan una autocrítica) y, para otros, son resultado de las transformaciones que ha vivido el movimiento social producto de la dictadura.

La última significación se encuadra en el discurso de la docente con participación político gremial, donde está presente la percepción de que la organización social, en general, tal y como la conoce, ha perdido fuerza y espacios en el ámbito público; lo que es en gran medida responsabilidad del Estado, que de a poco la ha coartado y deslegitimado. Hoy sólo quedaría el consuelo simbólico y la nostalgia de las antiguas movilizaciones, donde se obtenían resultados positivos y logros reivindicativos:

"los espacios no los hemos ganado nosotros, los profesores, por lo mismo que te digo, esto del liderazgo. Nosotros no tenemos un líder que nos lleve, lo sigamos nosotros, como lo ha tenido la Cut, que realmente lo han seguido gremialmente, que se identifican todos los trabajadores con él" (Juan)

"pasó con el último paro. El ministerio hizo caso omiso. Al contrario, fue una confrontación colegio de profesores - ministerio. Se dio en la peor forma, las relaciones quedaron totalmente tensas (...). Y las relaciones al interior del gremio también están tensas; porque, como te digo, hay una desmotivación, hay una desorientación: unos que tiran para un lado, otros que tiran para el otro. Para muchos el paro no tenía destino; los otros pocos fuimos más idealistas y pensamos que se iba a lograr algo y no se logró tanto; qué logró, migajas no más. Queda más bien la sensación de que tú eres gremialista y, de alguna manera, tienes todavía esperanzas. Pero todavía estamos viendo las represalias, descuentos en forma exagerada, los profesores aún están trabajando; osea, que se operó en base a castigos, como en los mejores tiempos de dictadura, así que la organización gremial ha ido decayendo" (Virginia)

"gran decepción gran, quiero salirme de esa cuestión, mucha gente quiere salirse. Ningún beneficio. Nos metieron en esta cuestión de huelga, y la anterior ('96) fue un desastre. Esa institución no tiene credibilidad (...) Antes no era así, yo creo que el gobierno de Pinochet fue inteligentísimo. Ahora los municipios son dueños de los profesores" (Irene)

A diferencia de lo anterior un sector (minoritario) de los profesores considera que el Colegio de Profesores sí es una entidad representativa, y que habría logrado ganar espacios en el sistema educativo. Esto, porque tendría un discurso reconocido y reconocible en la opinión pública. No se niega los fracasos en cuanto a la poca injerencia y posibilidad de decisión en las políticas educativas, pero esto no sería razón para señalar su deslegitimación:

"el colegio ha hecho grandes avances en lo que es dar sus opiniones como gremio, que la tomen en cuenta, eso es cuento a parte. Pero el colegio de profesores ha planteado cuáles son los objetivos que se deben tener en lo educacional para el país, no es coincidente para nada con lo que plantean ellos. Hablamos de una sociedad humanista cristiana y, oye; lo que aquí prima es el mercado. Pero igual tenemos en el título una sociedad humanista cristiana, solidaria, participativa, pero es el cuento, el discurso, pero en lo práctico..." (Ricardo)

Según esto, existen importantes diferencias en la percepción de estos dos grupos. Pensamos que, junto a los factores relacionados con las historias personales en cuanto a su trayectoria laboral, participación social y política, está presente una variable externa a ellos, cual es: las características de los diversos programas que los han vinculado a la reforma; de hecho, el discurso de los docentes urbanos carece de referentes claros como el Mece Rural; el que, de alguna manera, significó un aporte en la construcción de identidad social (profesional) para el otro grupo.

3. PARTICIPACIÓN A NIVEL MEDIO: LA ESCUELA

3.1. Campo Representacional

Teniendo la escuela como referencia, los temas que se relacionan con la participación son principalmente los de gestión escolar y, en segundo término, lo técnico-pedagógico. Aquí adquieren sentido categorías como "dirección flexible y abierta a los cambios", "buen clima", "trabajo en equipo", equipos de gestión", "proyecto educativo" y "gestión democrática"; todos con matices en los discursos de estos profesores, pero dando cuenta de la calidad y tipo de participación que se da en sus escuelas.

Como primera distinción, el tipo de escuela donde trabajan los docentes es fundamental; pues, tanto el tamaño como la percepción sobre clima laboral y escolar (es decir, las percepciones sobre los ámbitos normativo, instruccional y de relaciones interpersonales) que poseen los dos grupos de profesores entrevistados, son diametralmente opuestos. Volvemos a encontrar un alto grado de satisfacción en el discurso de los docentes rurales, y de insatisfacción en el caso de los urbanos.

3.1.1. Imágenes Asociadas

a. La participación escolar en el discurso de los profesores rurales

En este nivel el concepto de participación es significado de dos maneras. Por un lado mantiene la connotación de integración o incorporación, con una actitud dinámica y activa y; por otro lado, surge en el discurso de estos profesores el sentido de decisiones consensuadas. Esto depende del actor reconocido como eje de la acción participativa. Así, el primer sentido será relacionado con los padres, apoderados y alumnos; y el segundo, con el cuerpo docente y la dirección.

a.1 Participación como decisiones compartidas

En general los profesores perciben que el trabajo en la escuela implica la acción coordinada y colaborativa, con metas claras y donde las decisiones son tomadas en conjunto. La escuela se transforma en un espacio de plena participación para los profesores, de apropiación e implementación de las propuestas del Mece. El clima escolar se caracteriza como democrático, abierto y eficaz en el logro de las metas, las que por lo demás son claras y coherentes para todo el cuerpo docente:

"osea, cuando empezamos, cuando se empezó a conversar, cuando se encontraba todo esto en pañales se podría decir, encontrábamos todo difícil... nos hemos ido integrando, por ejemplo, la profesora de 1º y 2º NB1 y NB2. Este año me correspondió a mí, porque acá tenemos bien buena comunicación entre los colegas, entonces la profesora me iba diciendo, porque yo sabía que este año le correspondía a 3º y 4º, entonces como que uno fue preparándose para ir trabajando de la mejor forma posible con los alumnos" (Gloria)

"...depende de todas aquí, porque la dirección es abierta y flexible yo creo que la cosa funciona, yo pienso que los profesores tienen una mentalidad de cambio, y todo el personal, porque nosotros somos un equipo de gestión, nos consideramos un equipo de gestión: está metida la manipuladora, el auxiliar, la secretaria. Todo el personal estamos metidos en esto. Hemos tenido suerte en eso, tenemos un buen equipo aquí, si todos trabajamos abiertamente, somos amigos" (Raquel)

Como vemos, en este clima escolar el estilo de liderazgo que ejerce la dirección es fundamental, siendo una de las condiciones básicas para que se produzca la participación de los docentes. Ésta se ve facilitada, además, por un tipo de relaciones más bien horizontales y cercanas ("somos amigos") y por una comunicación efectiva.

La participación así significada, tiene por objetivo definir y proyectar el desarrollo de la institución escolar, hacia el cambio.

Dentro del grupo de profesores rurales este discurso es en su mayoría compartido. Sólo encontramos un caso que se aleja, el de la profesora con experiencia laboral exclusiva en la misma escuela unidocente; se particulariza, en tanto, el concepto de participación no es muy desarrollado en este nivel (ni tampoco en el nivel macro). Su discurso no evidencia una apropiación ni resignificación del nuevo enfoque con que se piensa la educación; más bien, hay una aplicación un tanto mecánica de ella. En cuanto a la participación en la escuela, la no existencia de desarrollo de dicho concepto puede deberse a las características de su unidad educativa y a la misma experiencia docente: las decisiones siempre han sido tomadas por ella, pues no ha tenido "colegas" con los cuales compartir su trabajo.

Pero, como se verá, en estos momentos cuenta con la colaboración de una monitora, la que formalmente debe apoyar el trabajo pedagógico, asumiendo el desarrollo de algunos talleres para los niños. La presencia de dicha monitora no es aprovechada con esa intención, ni tampoco percibe en ella un interlocutor con el cual compartir su labor:

"la idea era que uno tuviera una persona de su sector, porque, por lo que se le paga poco (...) son tres horas en la tarde, son las catorce horas que uno tendría de

administración. Entonces, si uno quiere la ocupa en..., la mía es secretaria, entonces la ocupo aquí y yo estoy con los niños o a veces ella está con los niños, como ayer que yo me fui a una reunión y ella se quedó con los niños, o si tengo algo que hacer a veces la dejo. Es buena pa' la máquina (de escribir), así que si tengo algo que hace a... ella está estudiando y fue alumna mía... (...) la verdad es que nos queda poco tiempo para conversar..., porque, a ver, mire, ella llega a las dos y cada uno se va a poner a hacer sus cosas" (Alicia)

Es interesante ver cómo en este espacio tan pequeño, la docente reproduce las relaciones tradicionales del sistema educativo, donde el diálogo y la reflexión no están dentro de la práctica cotidiana. Se creyó importante mencionarlo para dar cuenta cómo las transformaciones en la escuela rural, no ocurren al mismo ritmo ni intensidad; pensamos que esta realidad se repite en otras escuelas multigrados tanto o más apartadas.

a.2. Participación como integración en la dinámica escolar rural

Como se señaló, los apoderados y, en segundo término, los alumnos, son reconocidos como agentes relevantes en la escuela; pero, en este caso, la participación tendrá un carácter más bien informativo y consultivo, más que de decisiones compartidas. A ellos se les pide una actitud dinámica y activa para integrarse en el quehacer cotidiano, "que siempre estén dispuestos a participar":

[refiriéndose al diagnóstico hecho para la elaboración del proyecto educativo]
"...nosotros pensamos que iban a salir cosas como, por ejemplo, el patio... porque las encuestas fueron por partes, la parte emocional del niño, la parte humana. Entonces, en la parte de infraestructura, los niños: 'sí señorita, es bonita la escuela'. No sé cómo eso miraban ellos no más. Y nosotros les dijimos: 'miren hacia afuera si hay algo que no les guste, como que quieran arreglar'. Cuando ya le empezamos a dar como la pista, como los periodistas, recién los niños 'ah, señorita el patio, sería bueno que nos hicieran una multicancha" (Elena)

[¿cómo participan los apoderados?] "en sus reuniones, en las actividades que desarrolla el colegio, están muy atentos cuando se llama al apoderado cuando el niño tiene problemas de aprendizaje, o tiene malas notas, cualquier problema por el que mandemos a llamar al apoderado, el apoderado siempre se presenta" (Gloria)

En general se aprecia que los temas en los que cabe la participación del apoderado están centrados principalmente al proceso de aprendizaje de los alumnos (dificultades y avances), siendo en este caso una participación informativa; y en segundo lugar, al desarrollo cotidiano de la escuela, entran aquí todas las actividades sociales que

buscan la integración como comunidad escolar, o la mejora material del establecimiento (bingos, asados, etc).

El apoderado se percibe, además, como el nexo más claro con la comunidad, por lo tanto, a través de él se busca muchas veces la apertura de la escuela. Recordemos que en este grupo, es muy importante el sentido de centro cultural con que se connota la unidad educativa.

En este caso, el para qué de la participación -como integración en la dinámica escolar- será colaborar en el desarrollo óptimo de la escuela; tanto en lo referido a los procesos de aprendizaje de los alumnos, como en un sentido más amplio de la dinámica escolar.

b. La participación escolar en el discurso de los profesores urbanos

En este grupo de entrevistados, también se presentan dos significaciones para la participación en la escuela. Por un lado, se mantiene el sentido de injerencia en la toma de decisiones, implicando un trabajo coordinado, en equipo y con una dirección democrática; y, por otro, está presente la idea de participación informativa, con una actitud dinámica y de permanente disposición. Al igual que los profesores rurales, esto dependerá del agente participativo al que se refieran. En el primer sentido (toma de decisiones), se define la participación desde los docentes y, en el segundo (participación informativa), se relaciona los padres y apoderados.

En el discurso de estos profesores, los alumnos tienen muy poca presencia como agentes significativos de participación en la escuela. Esto podría tener explicación (no exclusiva) en tanto la participación de los alumnos dentro de la escuela se relaciona con la organización, figurada en el centro de alumnos, por tanto más propia de los niveles escolares superiores. Siendo así, el espacio de participación más evidente, de los niños y niñas es la sala de clase.

Ahora bien, la diferencia sustancial que se establece con el discurso del grupo anterior es que, bajo la percepción de la mayoría de los docentes urbanos, sus escuelas no estarían viviendo los procesos de transformación con que caracterizamos las unidades educativas rurales. De tal forma, nuevamente, las representaciones sociales de la participación en este nivel se construyen a partir de imágenes de ausencia, a partir de la participación que no es.

En términos ideales, estos profesores coinciden en señalar que la escuela es el espacio donde se debieran concretar las transformaciones y representar el cambio; donde los profesores son, más que nunca, los protagonistas de dichas transformaciones.

b.1. La participación como decisiones compartidas

Como se advirtió, este primer sentido otorgado a la participación escolar tiene como eje de la acción al cuerpo docente, y se relaciona con las imágenes de gestión democrática, trabajo en equipo y buen clima escolar. Todas ellas en el plano ideal, pues -como veremos en el punto de la actitud hacia la participación- la evaluación que hacen al respecto es negativa y de una completa ausencia de dichas características en las escuelas:

"la mayoría de los colegios siguen regidos por directores que, a mi juicio, son heredados de la dictadura y que ya están formados en ese esquema, y que -si bien muchos han cambiado- incluso muchos ahora son demócratas cristianos, pensando que antes eran de la Udi, en su interior ellos siguen con ese esquema. Lo hacen por la circunstancia, pero les cuesta cambiar mucho sus esquemas, dan pocos espacios para la participación" (Virginia)

Para aclarar más esta idea tomaremos el único caso que sí percibe participación real en su escuela, por medio de un proyecto común, trabajo coordinado y en equipo y buenas relaciones interpersonales:

"todas las cosas las conversamos antes, las analizamos su factibilidad, así como muchos proyectos que no los hemos analizado, porque podrían ir en contra de lo que nosotros pensamos lograr, pero aquí somos todos buena onda, hablando en términos corrientes" (Juan)

Aquí las características de la escuela son muy importantes, es una escuela nueva, que se creó bajo los lineamientos de la reforma, con un proyecto educativo claro y donde participaron todos los docentes.

La participación así entendida -al igual que los profesores rurales- tiene por objetivo definir y proyectar el desarrollo de la institución escolar, con la intención de producir transformaciones.

b.2. La participación como integración informativa de los apoderados

La mayoría de estos profesores urbanos entienden la participación de los apoderados, en tanto integración que permite la escuela en temas vinculados con la formación de los alumnos, principalmente referidos a los problemas instructivos y disciplinarios. Como ocurre con el otro sentido, la evaluación también es negativa; existe la percepción de parte de estos profesores que carecen del apoyo familiar necesario para la formación de los niños. Todos coinciden en señalar que los padres han delegado dicha labor completamente a la escuela:

"lo que pasa con los colegios de acá es que los apoderados "no están ni ahí" con la educación de sus hijos y ese es el problema; uno llama a reunión, van quince, más no van" (Mónica)

"realmente cuesta integrarlos, algunos apoderados exigen, pero 'cuidado no se metan en mi casa, no me llamen a reuniones mucho, no me llamen a cursos del colegio, porque no voy a ir" (Mario)

En este caso, el objeto de la participación será colaborar o apoyar el proceso pedagógico de los alumnos. A diferencia del grupo de docentes rurales, estos profesores, en su mayoría, no perciben la participación de los apoderados, dentro de un espacio escolar más amplio, que involucre la dinámica escolar.

3.1.2. Vehículos de participación en la escuela

a. Vehículos en las escuelas rurales

a.1. El proyecto educativo como vehículo de participación y de construcción de identidad

Sin duda que este cambio que estarían sufriendo las escuelas rurales ha implicado una introspección y reflexión conjunta, buscando precisar sus objetivos pero también su identidad y particularidad. En esto, la participación es un medio para dicha construcción y, el proyecto educativo es entendido tanto, como el resultado final así como el instrumento por el cual se canaliza la incorporación de todos los agentes escolares. Ahora bien, con esto no queremos señalar que en todos los casos entrevistados el proyecto educativo fue explicitado, pero sí estaba presente en todos, la idea de elaboración de objetivos, metas claras y percepción de identidad como escuela.

En general los proyectos, como estrategia y lógica de acción han sido apropiados por los docentes rurales y tienen sentido en tanto herramienta eficaz para el desarrollo de la

gestión escolar; en su discurso se mencionan los proyectos institucionales y los PME por microcentro, como ejemplo de esa gestión participativa y de los logros obtenidos.

a.2. Vehículos de la participación de alumnos y apoderados

Las diversas actividades organizadas con un sentido de recreación o celebración, se perciben como el vehículo de participación de estos dos actores, donde se requiere de la actitud dinámica y buena disposición de ellos. Debemos agregar las reuniones de apoderados y los talleres que se comienzan a implementar dirigidos a los padres que, en general, abordan contenidos del desarrollo personal de los niños. En este caso, la participación adopta un carácter más bien informativo:

"para mí que el niño participe en actividades que estamos realizando en la escuela, que si nosotros le decimos 'ya chiquillos vamos a celebrar el día del niño, qué pueden organizar ustedes, señorita nosotros vamos a organizar una obra de teatro' y que el niño te participe, te salga adelante" (Elena)

Algunos profesores agregan las encuestas utilizadas para el diagnóstico de la realidad de la escuela y que son utilizadas para los proyectos; aquí la participación es consultiva.

b. Vehículos de participación en la escuela urbana

b.1. Vehículos de la participación como decisiones compartidas

La participación ideal de los docentes se daría principalmente a través de los proyectos, como espacio de creación y desarrollo laboral, y por medio de las reuniones técnicas efectivas, como espacios de encuentro, reflexión y coordinación. Ambos vehículos, si bien están presentes en la mayoría de las escuelas, en la práctica no sirven para los fines de una participación, en tanto decisiones compartidas; pues, por un lado no existen las condiciones necesarias (materiales, económicas, ni humanas) y, por otro, se carece de un "hilo conductor" que dé sentido y coherencia a la labor docente. Se carece de un proyecto educativo en la mayoría de los casos:

"hemos hecho varios proyectos, porque hemos trabajado así bien unidas, pero también de repente te queda... una vez te presentamos no sé cuantos en el Padem, que es un sistema de las corporaciones, cada colegio presenta proyectos pequeños. Presentamos proyectos bien buenos, con propuesta, con financiamiento que no era tan exagerado y de eso no se supo nunca nada, porque no hay financiamiento, topamos con la parte económica" (Virginia)

b.2. Vehículos de participación de los apoderados

Según el discurso de los profesores urbanos, los apoderados cuentan con las reuniones y entrevistas personales como principales espacios y vehículos de participación, los que de acuerdo al carácter informativo que tiene su participación, cumplen la finalidad principal de transmitir los avances o dificultades que se presentan en el proceso educativo de los alumnos.

Un carácter algo distinto tienen los talleres para apoderados (o también llamados Escuela para Padres), pues, a pesar de que en ellos la participación se sigue significando como entrega y disposición de información, incorporan nuevos elementos como el desarrollo personal de los niños, y problemáticas sociales que pudieran estar afectando a los alumnos o familia:

“el colegio ofrece algunas charlas en orientación, charlas bien buenas: alcoholismo, drogadicción, violencia intrafamiliar, seguridad, son temas que en todo caso les sirven” (Mario)

3.1.3. Condiciones para la participación escolar

Volveremos a distinguir condiciones internas y externas para la participación escolar, donde las primeras hacen referencia a los factores relacionados con las características de los docentes (y en algunos casos de los apoderados), es decir, elementos que en cierta forma están bajo su control; y las condiciones externas vinculadas a factores que debe ofrecer la escuela, en tanto espacio social y político.

En cuanto a las condiciones externas, todos los profesores (rurales y urbanos) coinciden en señalar que la dirección y gestión democrática es fundamental para que se produzca la participación escolar. Ligado a ello está la existencia de un Proyecto Educativo claro y participativo elaborado con la intervención de toda la comunidad educativa, es decir, que existan objetivos y metas explícitas y coherentes para todos (los profesores) y que dé cuenta de una identidad como escuela.

El clima laboral también es una condición necesaria para la participación; como hemos visto, todos los docentes mencionan el trabajo en equipo y cooperativo, buenas relaciones interpersonales, vías de información efectivas; dando cuenta de una buena organización:

"depende de todas aquí (...) nosotros somos un equipo de gestión, nos consideramos un equipo de gestión, está metida la manipuladora, el auxiliar, todos, la secretaria, todo el personal estamos metidos en esto" (Raquel)

El número de personas que componen el cuerpo docente, fue señalado por algunos entrevistados, pues podría ser una de las razones para el buen clima laboral y, por lo tanto, facilitador de la participación escolar:

"nos juntamos en consejo a ver la evaluación de los niños, a ver su situación, qué necesitan, y nos ayudamos en las planificaciones y, por eso, eso te hace un trabajo más en equipo (...) somos poquitos" (Pedro)

Todas estas condiciones externas se presentan en los discursos docentes como evidencias o constataciones para los rurales y como ausencias o carencias para los urbanos. Este último grupo agrega nuevamente el tiempo y la remuneración adecuada como condición necesaria:

"por ejemplo, el proyecto de Perfeccionamiento Docente. No todos están en el proyecto, porque el estar en ese proyecto significaba que tú tenías que estar desde las siete hasta las ocho o nueve de la noche" (Irene)

[espacios de encuentro y reunión de profesores] "...muy pocas. Por ejemplo, el miércoles teníamos reunión pero teníamos el Proyecto Enlace donde teníamos una clase de computación, que partíamos a las 12:45 hasta las 15:30 y después nos quedaba un ratito para ver ciertos problemas o consejos técnicos, pero muy poco" (Mónica)

En lo que respecta a las condiciones internas, todos coinciden en señalar que la motivación y el compromiso son necesarias para que la participación sea efectiva; ambas valen tanto para los docentes como a los apoderados. A éste último se le exige también respeto, haciendo referencia a que se involucren en los temas y espacios que la escuela les ofrece y no en los que ellos deseen. Explícitamente, algunos profesores urbanos se refieren a casos de apoderados que "opinan o cuestionan de mala forma" los contenidos de la enseñanza, cuando no han sido consultados. Lo anterior podría vincularse a la pérdida de autoridad y legitimidad del rol docente como único detentador del conocimiento:

"nosotros hacemos cosas juntos, construimos juntos y eso que nosotros no tenemos como mucho material, nosotros mismos nos conseguimos cosas (...) tú sabes que la educación es compromiso de los papás y de parte de los profesores" (Pedro)

"... el apoderado de antes era una apoderado que te tenía muy en alto, pero te trataba muy bien (...) los papás están muy violentos, a pesar de los paros que se han hecho, que es un poco más que para ganar dinero, es para decirle a la

sociedad estamos aquí, somos personas, tratémoslos como tal, pero hay gente muy insolente”(Mario)

“el niño acá es más dócil, más humilde, acata más la disciplina... pero eso parte de la casa, porque el apoderado confía mucho en el colegio, al menos en este sector. El apoderado cualquier problema que tiene, ya sea de salud, con su pupilo, con sus materiales o, por último, dudas que tiene, se acerca acá y viene a conversar con el profesor: ‘yo le estoy diciendo a fulano que se porte bien, que le haga caso al profesor” (Gloria).

Un grupo de profesores rurales menciona que la apertura o disposición a la innovación es también una condición necesaria para que se cambie la cultura escolar y se logre una gestión más participativa en las escuelas:

“depende de todas aquí. Porque, si la dirección es abierta y flexible, yo creo que la cosa funciona, yo pienso que los profesores tienen una mentalidad de cambio” (Raquel).

3.2. Actitud hacia la participación en la escuela

En esta dimensión revisamos en detalle la evaluación que hacen los profesores de la participación efectiva, tanto de ellos mismos como de los apoderados, en relación con las características y dinámica de la escuela como espacio social y político. Como se señaló, en general, la percepción de ambos grupos es diferente.

3.2.1. La escuela rural como espacio de plena participación

La evaluación que hacen los docentes rurales de la participación real en la escuela es positiva. En general, hay una percepción de satisfacción y de logro en su autoevaluación; tanto las condiciones como los vehículos de participación docente están presentes en su quehacer cotidiano:

“aquí se trabaja super bien porque hay flexibilidad, la directora tiene esa forma de pensar, abierta. Así que nosotros no tenemos problemas (...) depende de todas aquí, porque la dirección es abierta y flexible yo creo que la cosa funciona. Yo pienso que los profesores tienen una mentalidad de cambio, y todo el personal, porque nosotros somos un equipo de gestión. Nos consideramos un equipo de gestión, está metida la manipuladora, el auxiliar, la secretaria, todo el personal estamos metidos en esto. Hemos tenido suerte en eso. Tenemos un buen equipo aquí, si todos trabajamos abiertamente, somos amigos” (Raquel).

Es interesante cómo se introduce la idea de cambio; pues, a partir de la disposición que tengan los agentes a transformar, tanto las relaciones como la manera de entender la práctica docente, es posible pensar en esta nueva escuela. Por lo mismo, se aprecia que aquella cultura escolar caracterizada por las relaciones verticales y autoritarias está siendo modificada:

“las decisiones llegaban y nosotros... la educación era más pasivo, más tranquilo. Recibíamos una orden y la cumplíamos, ahora hay más movimiento, nos movemos, se mueven los alumnos, porque también hay participación. Por ejemplo, el proyecto educativo, cuando elaboramos el proyecto institucional, eso que identifica a la escuela, lo que quiere, lo que quiere lograr, ahí participaron alumnos, apoderados y todo el personal que te trabaja, la comunidad entera (...) ahora hay más participación” (Elena).

Es importante destacar la sensación de protagonismo en las acciones de cambio que trasunta en el discursos de estos profesores, protagonismo que también es conferido a todos los actores que intervienen en la escuela.

En cuanto al compromiso e integración de los apoderados, a pesar de que se señala la respuesta positiva que encuentran en la mayoría de los apoderados (que por lo general son las madres), éstos son considerados los agentes más difíciles de integrar; por ello, las diversas actividades (talleres, charlas, encuentro para padres y celebraciones) que mencionamos como vehículos de participación son parte de una estrategia mayor que tiene por objetivo aumentar el compromiso de los apoderados:

[¿cómo participan los apoderados] “en sus reuniones, en las actividades que desarrolla el colegio, están muy atentos cuando se llama al apoderado cuando el niño tiene problemas de aprendizaje, o tiene malas notas, cualquier problema por el que mandemos a llamar al apoderado, el apoderado siempre se presenta” (Gloria)

3.2.2. La escuela municipal urbana: espacio de no participación

Para los profesores urbanos, en la escuela, como unidad central del sistema educativo y al igual que en el nivel macro, persiste la estructura vertical y autoritaria. Los cargos directivos aún no son elegidos democráticamente y, por lo tanto, los profesores no tendrían mayor injerencia en las decisiones. El desarrollo de las escuelas donde trabaja un importante número de los entrevistados, se encuentra enmarcado en la inestabilidad de la asignación de dichos cargos. En tanto sistema, la escuela está determinada por los lazos que se establecen con las otras agencias educativas (corporación, provincial, ministerio), donde las relaciones de poder, según algunos docentes, están cruzadas por conveniencias políticas de cada partido o autoridad respectiva:

"hemos tenido una organización como colegio desde arriba un poco... no muy acertado, porque el director que está en estos momentos fue director de educación en Puente Alto y se ausentó dos años del colegio y hubo un director interino y, obviamente, no sabía si seguía o no. En ese periodo proyectos salieron muy pocos" (Mario)

"la mayoría de los colegios siguen regidos por directores que, a mi juicio, son heredados de la dictadura y que ya están formados en ese esquema y que, si bien muchos han cambiado incluso muchos ahora son demócratas cristianos pensando que antes eran de la Udi, en su interior ellos siguen con ese esquema. Lo hace por la circunstancia, pero les cuesta cambiar mucho sus esquemas, dan pocos espacios para la participación" (Virginia)

Aquí el cambio también es valorado como necesario y determinante para la gestión democrática, que ubicado en los niveles de dirección se relaciona con la voluntad de los directivos para provocar transformaciones, aunque se asume que esto no es una tarea fácil, ya que requiere del cuestionamiento y cambio de "los esquemas", entendidos como patrones culturales que enmarcan las representaciones sociales. Diferente es el caso cuando se ubica al profesor como agente de cambio, pues aquí "los colegas" están desmotivados, incrédulos y cansados; asignándose a factores externos como la baja remuneración, el escaso tiempo y poco reconocimiento, las razones de dicha desmotivación y desinterés en participar intentando la transformación.

En relación a lo anterior, se presenta un caso distinto: el de la docente que ha pasado gran parte de su experiencia profesional en una escuela particular subvencionada. A partir de dicha experiencia, percibe la escuela como el espacio donde ha participado, existiendo detrás un trabajo de todo el cuerpo docente involucrado y en equipo, y donde la opinión y permanente consulta ha sido la vía de la participación activa; experiencia que no se repite en su actual contexto laboral. La diferencia radica en que a las razones que explicarían la no participación, antes descritas (dirección autoritaria y condiciones laborales), agrega la (escasa) voluntad y compromiso de los profesores; así vemos que, según su opinión, muchos profesores (municipales) no se involucran por desinterés a adquirir mayores responsabilidades:

"el director es muy autoritario, a él le gusta hacer todo, todo tiene que pasar por él, sino no, te rechaza ciertas cosas y al final uno se aburre así, no te dejan actuar como tú. Muchos profesores no hacen nada por eso (...) es que acá hay un problema, acá no participan todos, no sé, son como individualistas, eso no me gusta

mucho, no trabajan mucho en equipo, entonces yo venía de otro colegio donde todo se trabajaba en equipo, todos opinaban, o en grupo" (Mónica)²³

En cuanto a la participación de los apoderados, ésta se valora como algo necesario pero que no se da en la práctica. En el discurso de estos profesores la demanda por un mayor compromiso de la familia es generalizada; la evaluación que hacen al respecto es negativa: los padres han delegado en la escuela, casi completamente, la formación de los niños. La mayoría de los entrevistados se explica dicha actitud por las condiciones sociales y económicas de las familias; las que, marcadas por la carencia, no permiten visualizar una mejora en la incorporación de ellas:

"aquí se nota mucho el abandono del apoderado, ellos miran a la escuela como el lugar que le va a tener el hijo una gran parte del tiempo, le va a dar la facilidad para que ella pueda trabajar, ver a los niños más chicos (...). Tienen otras prioridades, primero subsistir. Uno ve en las reuniones una ausencia importante: 'yo no puedo pedir permiso en mi trabajo', entonces, tarde mal y nunca se enteran de cómo van los niños en la escuela. Ellos confían de que uno se encarga... Poca preocupación del apoderado, u otros son permisivos, que no te aportan a mejorar el problema del alumno y lo están justificando. Mira, hemos tratado de ver de diferentes formas, incluso cambiar los horarios de las reuniones, pero igual, siempre te van a faltar. No hay interés, ni compromiso" (Virginia)

[integración del apoderado] "... es como bien difícil... porque la mamá, el papá necesita trabajar, y qué haces, te lo dicen ellos; si tú mandas a buscar al apoderado (...) el papá llega enrabado, furioso porque a él le significa horas de descuento y, '¿con qué como?' (...) tiene que ser ya casos extremos, y aún así dime tú, qué tanto tiempo le dedican" (Irene)

3.2.3. El surgimiento de un nuevo agente escolar: el monitor

Como bien se ha señalado, uno de los grandes cambios que se proponen para la escuela es la apertura de ésta a la comunidad, lo que pasa por incorporar las particularidades y características tanto sociales como culturales del entorno. En este sentido, y como manera de asumir la sobredemanda laboral que exigen los nuevos objetivos educativos para el docente, se propone la incorporación de monitores a cargo de talleres enfocados principalmente al reforzamiento escolar, desarrollo personal y de habilidades artísticas de los alumnos. De dicha incorporación dan cuenta algunos profesores rurales, evaluándola como un importante aporte a su quehacer cotidiano.

²³ Creemos que sería interesante seguir investigando la relación entre identidad docente y las diferencias que se pueden presentar según los espacios de trabajo, con la percepción de cambio y participación.

En lo que respecta a los docentes urbanos, sólo un caso lo menciona, y de hecho corresponde al único profesor que pertenece a una escuela inscrita en el programa de las 900 escuelas (que tiene como una de sus estrategias la incorporación de estos agentes educativos). Este caso es interesante, pues además su discurso en cuanto a la actitud hacia la participación escolar, se aleja de las regularidades presentadas por su grupo, ya que realiza una evaluación positiva de la participación.

En este caso, la incorporación de monitores cumple un doble objetivo, el que acabamos de señalar y el de integrar a los apoderados de manera distinta, pues son ellos, o más bien "ellas" las monitoras, ofreciéndoles a través de estas nuevas responsabilidades, un rol más protagónico.

"tenemos mamás monitoras que colaboran y que hasta se han quedado solas con los cursos, claro los profesores aquí en el colegio, pero en alguna actividad especial en que tiene que participar el profesor, se le pide a una mamá que sea capaz de manejar a los niños y se les deja la actividad y se manejan pero excelentemente bien, entonces son buenas respuestas... el P900 tiene trabajo con monitores de la comunidad pero a cargo específicamente del taller de afectividad que tienen ellos, en cambio nosotros no po'. Nosotros preparamos a las mamás para manejar a un grupo de niños, ciertamente que las mamás que hemos elegido tienen cierta preparación, mínimo 4º medio, algunas estuvieron en la universidad, entonces tienen un poco más de preparación en cuanto a estudio, que es más fácil que ellas comprendan lo que uno quiere decirles y no ocasionarles más problemas" (Juan)

Si bien este es un caso particular, creemos que es interesante en tanto experiencia de apropiación y resignificación de las propuestas y que da señales positivas en la evaluación mayoritaria del grupo urbano. En relación a este docente, una variable que podría incidir en su particular percepción, además de las características propias de la escuela (creada bajo la nueva perspectiva escolar y con proyecto educativo claro), es su experiencia anterior como docente rural.

Como hemos podido apreciar, las representaciones sociales de la participación escolar en los dos grupos de estudio presentan cierta similitud en cuanto a imágenes asociadas o campo representacional; la valoración, evaluación y consecuente actitud hacia ella son diametralmente opuestas. Por un lado, la de los docentes urbanos se construye a partir de la percepción de marginación e invariabilidad de las estructuras autoritarias dentro de la escuela y de ésta en relación con el sistema mayor, caso totalmente distinto para los profesores rurales, quienes han encontrado en la escuela un espacio de plena participación. Nuevamente creemos que en esto incide, entre otras cosas, el tipo de relación que se ha dado con la Reforma y los referentes claros o difusos que se ofrecen.

4. PARTICIPACIÓN A NIVEL MICRO: LA SALA DE CLASES

El aula como nivel de análisis está referido principalmente a la relación pedagógica entre el profesor y el alumno, entendiendo que los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en este espacio, no se circunscriben solamente al ámbito instruccional formal (lo que el profesor planifica), sino que, en tanto espacio social, también se aprenden y transmiten formas de ver y entender el mundo y de relacionarse con él: relaciones sociales y políticas.

4.1. Campo Representacional

Los profesores coinciden en percibir la sala de clases como un espacio eminentemente social y pedagógico, se define a partir de los aprendizajes más que de la enseñanza, dando cuenta del cambio en el enfoque pedagógico con que se entiende la educación actualmente. Por lo tanto se señala, es un espacio que debe y estaría sufriendo importantes transformaciones y que en gran medida dependen de él mismo.

Consecuentemente con lo anterior, dentro de este espacio la participación se define a partir del alumno, y se relaciona con imágenes de clases activas, dinámicas y centradas en los intereses de los alumnos y en algunos casos, donde las decisiones son compartidas. También surgen las imágenes de la opinión, iniciativa, personalidad, autonomía, responsabilidad y autodisciplina. La participación es un medio, pero a la vez un fin, es una estrategia metodológica y un contenido (objetivo transversal).

Como primera distinción importante debemos recordar que las primeras imágenes con que los profesores rurales construyen la representación social de la participación en educación, pertenecen a este nivel, referidas al alumno y su proceso de aprendizaje. A diferencia de la mayoría de los docentes urbanos que como vimos, ubican el eje de la acción participativa en el mismo docente, teniendo como marco, los niveles macro y medio. Lo anterior produce que en el discurso de los primeros se encuentre un mayor desarrollo de la percepción que se tiene al respecto.

4.1.1. Imágenes asociadas a la participación en el aula

a. La participación como iniciativa y proceso formativo de autonomía en el aula rural.

Si bien, la significación de la participación que se encuentra en el discurso de los profesores rurales conserva imágenes de dinamismo y actividad, como conductas para la integración, que se esperan de los sujetos participantes; en algunos casos, se incorporan otras relacionadas con las decisiones compartidas, donde se requiere de un niño capaz de proponer, de crear, de opinar y de actuar responsablemente, es decir, protagonista de los hechos que ocurren en el aula.

A su vez, la participación como iniciativa y autonomía exige de un replanteamiento del rol docente, pues su labor se define como la de facilitador de las condiciones y posibilidades de dicha participación. Lo anterior implica también, resignificar la relación pedagógica que tradicionalmente ha sido percibida como verticalista y autoritaria:

"el alumno siempre está participando (...) en la forma de crear, en la forma de opinar, en la forma de dar su opinión frente a otro grupo, en la forma de evaluar, en todo su proceso de aprendizaje digamos el alumno participa... el profesor es guía, entrega, digamos, las herramientas para... el profesor siempre tiene que estar ahí, por qué? (...) para darle hincapié, indicaciones, ese tipo de cosas" (Pedro)

"los niños son más autónomos, toman decisiones ellos mismos, se organizan... ponte tú los logros de fin de año, yo hice una revista de gimnasia entonces, los niños saben que tienen que cumplir, por ejemplo, siempre hay un líder y esos organizan al resto y les dice 'hay que hacer esto y esto otro', porque hay que hacerlo, tienen que ellos... si no es responsabilidad mía solamente que salga bien la cosa, sino que también de ellos, entonces toman como que ellos son los dueños de la situación, como que ellos son los que tienen que salir adelante porque también son responsables de sus logros. El niño actúa solo, ellos son capaces de estar en su sitio sin desvandarse como se dice, (...) que sean más autónomos, que tengan más personalidad, hablar adelante, planifiquemos y lo hacen" (Raquel)

"... que sea el alumno ojalá llevara el inicio en todo, que el profesor fuera el orientador, guía no más, que no fuera el profesor el que impone la clase" (Gloria)

La participación se relaciona con la formación y desarrollo personal y social de los alumnos; se entiende entonces, como contenido que se aprende y la sala es el espacio donde se educa:

"nosotros como meta siempre nos hemos propuesto en general la formación de un niño autónomo, capaz de generar y expresar sus ideas, también con la capacidad de respetar su entorno en todo sentido, y un niño feliz" (Marta)

"... es un aprendizaje, que viene creciendo, desde kinder por darte una idea, y de ahí va aumentando" (Elena)

La participación es un objetivo, y a la vez un medio, que permite formar la personalidad del niño. Éste deja de ser pasivo y receptivo: "hoy los niños tienen más personalidad". La autonomía es sinónimo de niños felices, en otras palabras, la escuela y particularmente el aula se transforma en un espacio donde los alumnos se sienten a gusto, donde se responde a sus intereses:

"la participación implica considerar su punto de vista, digamos, porque de hecho si tú le entregas un contenido a un niño van a salir otras cosas. Por ejemplo, si estamos viendo la familia, yo le voy a explicar cómo es la familia y ellos van a contar cómo es su familia y hay que respetar ese tipo de cosas, cómo lo ve él, el tipo de conocimiento que tiene él y de ahí hay que buscar una estrategia para llegar a los fines que tú estipulaste como contenido" (Pedro)

"al niño le gusta trabajar en grupo, se eligen ellos mismos porque eso de imponerle uno 'usted aquí, usted allá', como que no resulta mucho, porque hay que ver las afinidades del alumno para que puedan trabajar diremos, a su agrado. Tiene que pasar uno pendiente, y lo otro que se ayudan mutuamente, porque en los grupos siempre quedan uno o dos que les cuesta más o no trajo material, se ayudan y así trabajan todos, el que tiene más dificultad, le dan un trabajo más fácil pero lo hacen participar y... porque diremos esa parte de ... no hacer discriminación con los alumnos, lo hace uno y también se lo va inculcando a los alumnos, si el alumno tiene más dificultad no hay que dejarlo aparte, aislado... algunos leen, ellos tienen libre acceso a elegir en la biblioteca de la sala" (Gloria)

De tal forma, la sala de clases es el espacio social donde el alumno aprende (crea y recrea) no sólo contenidos formales, sino que también formas de hacer sociedad: "se ayudan y así trabajan todos... no hacer discriminación con los alumnos".

La participación vinculada a los procesos pedagógicos en el discurso de estos profesores evidencia, una apropiación de las nuevas tendencias teóricas. Pues, como vemos en estas citas, el aprendizaje significativo y cooperativo es el que deben potenciar y propiciar. De hecho, la participación en tanto medio pedagógico resulta fundamental para los enfoques socioconstructivistas, que entienden (a grandes rasgos) el aprendizaje y la adquisición de conocimientos como procesos de permanente construcción mediatizados por el contexto social en que se dan.

Ahora bien, la participación como iniciativa, proposición y decisiones consensuadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, se circunscribe al ¿cómo aprender? y no al ¿qué aprender?, es decir, las decisiones sobre los contenidos siguen en manos de los profesores, lo que se cede son espacios para proponer y modificar las estrategias metodológicas, lo que varía es la flexibilidad con que se planifica la clase, pues, la participación así entendida requiere, finalmente, de mayores cuotas de incertidumbre docente. Esto con la salvedad de que las decisiones sobre el qué enseñar tienen como centro las necesidades e intereses de cada alumno:

"la participación... que en el fondo es que uno sea capaz de decidir cosas y que las decida bien (...) los contenidos, la materia uno tiene que dárselo, porque sino los niños estarían haciendo los bloques cosas distintas, no, pienso que la responsabilidad en cuanto a mantenerse, en cuanto a la disciplina, los contenidos se los doy yo(...)

la idea mía, en cuanto a la sala de clases, es una sala donde todos tengan una oportunidad, de acuerdo a su nivel de aprendizaje, porque los niños la verdad de las cosas es que son todos distintos, cada uno tiene su ritmo totalmente distinto de aprendizaje" (Raquel)

"nosotros aplicamos la autonomía del niño, en el sentido ponte tú, de niveles, en los niveles no es que ellos quieran trabajar en lo que quieran, que se yo, un tema planificado, donde se les da la pauta, se les da la idea (...) La autonomía, el poder decirle chiquillos hoy día vamos a trabajar en tal cosa ¡qué bueno tía! podríamos hacer esto, podríamos hacer esto otro, busquemos aquí, busquemos allá', que se yo, al final concluyen, terminan representando en un cuadro lo que ellos trataron de hacer, hacen un esquema" (Marta)

b. La participación propositiva en una clase dinámica. El aula urbana

Al igual que en los otros niveles, aunque en menor medida, la construcción significativa del campo representacional de la participación que hace este grupo, está cruzada por la evaluación de una realidad que no está presente en la mayoría de las salas de clases; lo que profundizaremos en el siguiente punto.

Las imágenes asociadas a la participación que más se repiten son las de un alumno activo, "en movimiento" y que opina. Aquí, a diferencia de los docentes rurales, las decisiones consensuadas no surgen en su discurso. La clase dinámica, estructurada en base a los intereses y necesidades de los alumnos, también requiere, desde su punto

de vista, la transformación de la relación pedagógica, donde el profesor como "guía y facilitador" ceda terreno al protagonismo de los alumnos.

"... que el chiquillo opine y que no porque el cabro va a opinar les está faltando el respeto, verlo más como persona, el cabro tiene clarita las cosas (...) ahí está la participación, en una clase activa en donde el cabro participe, ... yo les hago mucho hincapié a los chiquillos en lo que son sus derechos y deberes, ellos tienen todo el derecho a hablar, a exponer qué es lo que no les gusta, pero por sobre todo, tienen que saber cómo decirlo, los derechos y deberes van juntos..." (Irene)

"... donde la opinión de cada uno es importante, se respeta la opinión de cada uno, donde cada uno hace su aporte al trabajo en sí" (Ricardo)

"... el profesor tiene que ser el guía, pasa de ser el protagonista al orientador. Ahora el niño es el protagonista, ellos tienen que ir construyendo su propio aprendizaje, claro, guiados por el profesor (...) el alumno puede proponer, de repente tú traes lista una clase y el niño te sale con otra propuesta y a lo mejor es más importante ponerle oído a esa propuesta porque lo va a motivar más (...) pero hay ciertos parámetros, tú siempre vas a tratar de ir manipulando un poco, de dar el tema, de buscar que ellos se organicen, a lo mejor hay alguno que le gusta dibujar y dice 'yo hago los dibujos', el otro tiene mejor letra, 'yo escribo', y así se van organizando, pero siempre llevando un fin común, cual es el trabajo en grupo, que se pueda mover, que se levanten a buscar material" (Virginia)

La participación del alumno, vinculada al proceso pedagógico, al igual que para los docentes rurales, tiene una doble connotación. Por un lado, es un medio o estrategia que permite el aprendizaje (óptimo) de los niños y, a la vez, es un fin, en tanto contenido que se debe enseñar. En relación a este último sentido, se constata que en los primeros ciclos, la participación debe ser más dirigida por el profesor, pues los alumnos están recién aprendiendo a participar; más adelante, cuando el alumno se encuentra en los niveles superiores, su participación está significada para algunos profesores, en la organización, que se visualiza en los centros de alumnos, aquí se le amplía el espacio de participación a la escuela (se hace más público).

En el discurso de estos profesores también se observa la apropiación de los nuevos enfoques socioconstructivistas, dándole sentido pedagógico a la participación en tanto estrategia de aprendizaje. Y de igual forma que en los docentes rurales, los espacios de opinión que se le conceden al alumno no se relacionan a los contenidos del aprendizaje, sino que más bien, vienen a complementar dichos contenidos. La opinión y proposición son en cierta medida, los indicadores que le permiten al profesor captar las inquietudes de los alumnos y facilitar, consecuentemente, aprendizajes más significativos.

4.1.2. Estrategias metodológicas que facilitan la participación en el aula: el trabajo en grupo como vehículo de participación

Como se ha visto, la participación en la sala de clases se relaciona con la facilitación de espacios y momentos, donde los alumnos desarrollen y adquieran habilidades sociales de cooperación y asociatividad; por medio de la planificación de actividades y definición de contenidos de acuerdo a los intereses que posea el grupo curso. De tal forma, para todos los docentes (rurales y urbanos), hablar de participación implica hacer referencias a las "nuevas metodologías" o metodologías participativas, figuradas principalmente en el trabajo de grupo. Esta técnica resulta la más apropiada para dicho fin, y de hecho las actividades que se describen en la mayoría de los discursos, como ejemplo de participación, hacen referencia a ella.

[cómo se permite la participación en el aula] "cuando se trabaja en grupo, se trabaja en actividades grupales, se comparten... por decir materiales, donde... la opinión de cada es importante, se respeta la opinión de cada uno, donde... cada uno hace un aporte al trabajo en sí y eso, siempre se le da la oportunidad al niño de exponga lo que hizo el grupo, se le da la oportunidad a uno, otro hizo la labor de resumir, otro de ampliar las ideas, entonces el niño participa en ese tipo de cosas, va desarrollando su capacidad de enfrentarse a los demás, va desarrollando su capacidad de síntesis, de plantear una idea" (Ricardo)

"...trabajan en grupo sobre todo los de enseñanza básica, del NB1, tipo párvulos, donde el niño participe, donde el niño opine... eh, enseñanza más participativa no tan pasiva, donde que del niño salgan ciertas cosas" (Mónica)

En relación con esto, se observa que el principal vehículo de participación dentro de la sala de clases es la exposición y la representación del trabajo realizado, esto tiene sentido, en tanto uno de los objetivos educativos del desarrollo personal de los niños es que "tengan personalidad, sepan defender sus ideas"

4.1.3. Condiciones para la participación en el aula

a. La disciplina

En general, los docentes coinciden en señalar que la disciplina, en tanto mantenimiento del "orden" necesario para el desarrollo de la clase, es la principal condición que se debe asegurar para que la participación sea efectiva. De hecho, veíamos que algunas de las imágenes con que se asocia la participación son la responsabilidad, respeto y

autodisciplina, ésta última definida en el discurso de los profesores rurales (que es donde más se repite) como:

"significa que tú tienes que saber dónde está el límite, el límite está donde en que tú no puedes hacer cosas que no corresponda hacer, porque eso iría en contra del grupo o de tí mismo. Yo pienso que eso hay que enseñar, que el niño se de cuenta lo que está bien y lo que está mal... uno va canalizando eso a través de los hábitos"
(Raquel)

Además, se mencionan una serie de condiciones que hacen referencia a la actitud que deben tener, tanto profesor y alumno, y que facilitarían la participación más adecuada de éste último.

b. Actitudes facilitadores de los alumnos

Es necesario que el alumno asuma su nuevo rol "protagónico" en la sala de clases, con una conducta ordenada y respetuosa, tanto hacia el resto de sus compañeros, como hacia el profesor; procurando que la dinámica que se genera en este espacio no sobrepase los límites que la disciplina pone a la participación.

Además se requiere de su motivación y disposición a atender y responder a lo que se le propone, así como de la creatividad para hacer sugerencias. También se señala la conducta responsable, es decir, que asuma la responsabilidad que le cabe en el buen desarrollo de la clase:

"... como que ellos son los que tienen que salir adelante porque también son responsables de los logros. El niño actúa solo, ellos son capaces de estar en su sitio sin desvandarse como se dice" (Raquel)

"... yo les hago mucho hincapié a los chiquillos en lo que son sus derechos y deberes, ellos tienen todo los derechos a hablar, exponer qué es lo que no les gusta, pero sobre todo tienen que saber cómo decirlo, los derechos y deberes van juntos" (Irene)

"... por ejemplo yo ahora estaba haciendo una dinámica donde el niño sale adelante describe a sus compañeros, a sí mismo, todo super respetuoso, no que el niño salga a gritar y que te pelee por cosas que a veces, que lo haga con respeto no más" (Elena)

c. Actitudes facilitadores del profesor

Al docente principalmente le cabe tener disposición a cambiar e innovar, tanto las estrategias metodológicas, como en general la manera de entender la relación pedagógica, ceder los espacios de participación y flexibilizar su práctica. Lo anterior es el marco de una serie de conductas como el respeto a la opinión e intereses de los alumnos, la confianza ofrecida, mayor cercanía y habilidades en la conducción de grupo.

"yo te decía en el cambio de mentalidad del profesor, el profesor no es el mero expositor y que el cabro escuche, un mero recipiente, un cambio de mentalidad en el cual el profesor acepte que el chiquillo opine y que no porque el cabro va a opinar le está faltando el respeto, verlo más como persona" (Irene)

"...por ejemplo, 'señorita ¿por qué me saqué esta nota?', 'por esto y por esto y por esto, mira tu prueba, si yo también soy humana y también me puedo equivocar, si no soy dios', entonces ni un problema (...) siempre hemos tenido mucha confianza siempre, a mí no me tenían miedo como a otros colegas, me decían 'señorita ¿podemos jugar?' años atrás cuando trabaja más con segundos ciclos, me decían 'señorita hagamos debate o expresión oral' y ellas se ponían temas, el pololeo, el amor, el sida, las relaciones prematrimoniales..."

"para que el alumno pregunte uno tiene que dar confianza al alumno, antes el sistema no era así, nadie conversaba, nadie se paraba" (Gloria)

"hay que tener cierto dominio de grupo eso es evidente, por muy que quieras hacer una clase muy renovada y con reforma tiene que haber cierto manejo de grupo porque o si no los niños se desvandan, pero sí más relajada, menos autoritaria" (Virginia)

Los docentes urbanos agregan, además, una serie de condiciones que bien podemos llamar materiales, en tanto hacen referencia al tamaño y calidad del espacio físico, al número de niños por curso y disposición de material didáctico; todos que en su realidad laboral resultan más bien inhibidores de la participación, pues en tanto condición no están aseguradas.

"... a mí me gustaría tener más material didáctico para hacer clases, cosa que aquí es medio difícil" (Mario)

4.2. Actitud hacia la participación en la sala de clases

En general, es posible señalar que todos los entrevistados valoran positivamente la resignificación otorgada a los contenidos y formas del proceso pedagógico, donde la participación del alumno está incluida en ambos. Asumen el rol docente como el agente que debe favorecer y facilitar las condiciones y posibilidades más adecuadas para que todos los alumnos aprendan y "sean protagonistas de sus propios aprendizajes". Coincidiendo además, en definir que el objetivo de su labor es la formación del desarrollo personal y social de los niños, donde el trabajo de las habilidades intelectuales debe ir acorde con las particularidades de cada niño y niña y conjuntamente con la formación en valores.

Las diferencias se presentarán nuevamente en la evaluación que hagan de la participación efectiva en el aula, pues, encontraremos que los profesores urbanos perciben que en la mayoría de las aulas de sus escuelas no se han producido grandes modificaciones. Percepción que no es compartida por el otro grupo de docentes. Ahora, en cuanto a la autoevaluación, ésta será positiva en todos los casos.

4.2.1. Evaluación de la participación efectiva en las aulas rurales

Como se señaló, el discurso de los profesores rurales evidencia un alto grado de satisfacción y de logro en este sentido. De hecho, muchas de las imágenes que se asocia en el campo representacional son relatos de situaciones cotidianas. El cambio más importante que evidencian es en la actitud de los niños, han logrado que desarrollen importantes grados de autonomía y autocontrol; por lo tanto, las condiciones que mencionamos anteriormente se cumplen en su mayoría:

"nosotros como meta nos hemos propuesto en general la formación de un niño autónomo, capaz de generar y expresar sus ideas, también con la capacidad de respetar su entorno, en todo sentido, y un niño feliz, nosotros hemos logrado hacer niños felices" (Marta)

"... eso es lo más importante que he logrado, que sean más autónomos, que tengan más personalidad, hablar adelante, planifiquemos y lo hacen" (Raquel)

"yo creo que las decisiones se toman en conjunto todos, de hecho en mi clase es así, si la mitad del curso no está de acuerdo, hay que buscar algo en que los dos estén de acuerdo" (Pedro)

En cuanto a la respuesta de los alumnos, se percibe también como positiva, asegurando de tal forma las actitudes facilitadoras de la participación que se relacionan con él:

"... a ellos les gusta todo lo que se les plantea... ellos aceptan lo que uno les propone, a parte de lo que ellos también pueden proponer, una cosa compartida dentro de una planificación, no hay problemas en ese sentido" (Marta)

[la disciplina]"... en estos momentos en el campo sigue buena, hay desvarajustes, pero momentos muy cortos, no cosas graves, jamás un niño se hiere con otro... desorden le llamamos nosotros cuando el niño te corre o te grita mucho" (Elena)

Coherentemente con lo anterior, la autoevaluación que hacen todos los docentes rurales, en tanto promotores de la participación en el aula, es positiva.

4.2.2. Evaluación de la participación efectiva en el aula urbana

Gran parte de estos entrevistados percibe que la participación, en tanto acción propositiva de los alumnos, es decir, con la posibilidad y capacidad de opinar y proponer, no estaría presente en la mayoría de las clases que ocurren cotidianamente en sus escuelas. Esto, principalmente, porque la relación pedagógica que potencia tanto el profesor como los alumnos conserva altos grados de autoritarismo y verticalidad. Algunos afirman que el cambio "de mentalidad" (al igual que en los otros niveles del sistema educacional), en tanto condición básica para la participación, no se ha producido.

Tal como se mencionó, entender el proceso de enseñanza aprendizaje enfocado en éste último, y aceptar que los sujetos aprenden no sólo por medio de la transmisión lineal de conocimientos, sino que por medio de una construcción y recreación permanente (lo que está condicionado por factores del entorno social que van más allá del estrecho vínculo enseñante - aprendiz); requiere que el profesor se replantee su labor y que ceda espacios de poder, aceptando que los saberes previos y/o construídos por los alumnos, ya sea fuera o dentro de la sala, son tanto o más válidos que los saberes y conocimientos que él posee:

"yo te decía el cambio de mentalidad del profesor, el profesor no es el mero expositor y que el cabro escuche, un mero recipiente, un cambio de mentalidad en el cual el profesor acepte que el chiquillo opine y que no porque el cabro va a opinar les está faltando el respeto (...) pero no todos dejan que participe, ahí está la participación, en una clase activa, en que el cabro participe (...) hay profesores que son antiguos, osea... 'yo tengo la verdad' el cabro es el recipiente de ese extremo..."

los profesores somos muy reacios a las críticas, no nos gusta que se nos critique porque ... 'yo soy en dueño de la verdad'" (Irene)

"cuando una alumna da su punto de vista, para algunos profesores es una falta de respeto; y no pues no es así, el alumno también tiene derecho a hablar, a ver sus notas, tiene derecho a saber (...) acá son muy autoritarios, muy autoritarios porque el alumno con el que trabajas no habla, si uno lo hace, los demás se callan '¿qué opinas tú?', 'no sé', no saben, como que son tan tímidos en el fondo que no tienen tema... me da pena porque cómo sacar eso, un alumno me dijo 'no señorita qué voy a servir yo si soy más tonto, uno que es pobre abre la boca y lo miran en menos por ahí'" (Mónica)

La apertura al cambio, como actitud facilitadora por parte del profesor no está presente, pero tampoco están las condiciones vinculadas a las actitudes facilitadoras que se requieren del alumno. En general, este grupo de entrevistados percibe que el tipo de niños con que trabajan presenta graves problemas tanto psicológicos (baja autoestima, trastornos de aprendizaje, carencias afectivas, déficit atencional), sociales y económicos (entorno familiar y vecindario con altos grados de abandono, violencia, drogadicción y pobreza; con escaso manejo de habilidades sociales), lo que conlleva problemas conductuales que dentro del marco normativo con que enfocan la disciplina, las condiciones relacionadas con ésta última, no sean las más adecuadas:

"... pero hay que ser un poco autoritario porque en ese nivel me dijeron a mí, yo estaba abismada te juro, que hay que ser así porque el alumno no entiende de otra manera (...) los alumnos son muy difíciles... no te respetan nada, si por ejemplo un alumno pasa corriendo y por casualidad te pasa a llevar, el otro va al tiro y el combo, porque todo es así, maltrato, porque vienen de un estrato social muy bajo donde son castigadores, el papá es castigador, la mamá... entonces se cría en ese ambiente(...) yo digo que de a poquito ir flexibilizando" (Mónica)

"... diferente sería si teniendo niños con alto riesgo social, como los que atendemos nosotros, que comenten cosas gravísimas, a veces incluso en contra del profesor, hubiera una orientación, si a tí te dicen 'este niño va a ser llevado a un psicólogo, a un neurólogo, a un psicopedagogo', pero no pues te dejan a tí para que soluciones el problema de que tienes que arreglártelas con ese alumno con problemas (...), claro, ahora el niño es el protagonista, ellos tienen que ir construyendo su aprendizaje (...), pero de repente te encuentrai con niños que te aportillan toda la clase porque no tienen ganas de no hacer nada, en la casa peliaron todo el fin de semana, no hubo plata para comer, porque comen lo que comen aquí en la escuela no más, entonces llegan el día lunes horrible, pegándole a medio mundo, entonces bueno, eso es lo que la gente no entiende que está allá arriba, tú te encuentras con esos problemas cotidianos, tú puedes tener muy buenas intenciones pero te encuentras con eso" (Virginia)

Como vemos, la compleja realidad en que se desempeñan la mayoría de estos profesores, se ve agravada por la percepción de "abandono" en que se encuentran algunas escuelas. Los docentes sienten que no cuentan con un apoyo suficiente para enfrentar dichas problemáticas (ni siquiera remediarlas). El caso que se relata en la cita anterior lo grafica. En el establecimiento en que labora esta profesora no cuentan con la asesoría de un orientador o de un psicopedagogo, de hecho ni siquiera existe un profesor de educación física o paradocentes, todas esas funciones deben ser asumidas por las docentes, que no se encuentran debidamente preparadas.

Otro elemento que incidiría en la escasa participación del alumno en la sala de clases, lo constituyen las condiciones materiales: una infraestructura en muy mal estado, escaso material didáctico y cursos numerosos (como promedio la mayoría tiene 40 alumnos); lo anterior conjugado con las características del alumnado, hacen realmente difícil la aplicación de estrategias participativas como el trabajo en grupo.

Ahora bien, es interesante que a pesar de dicha constatación, la autoevaluación que hace la mayoría de los docentes urbanos es positiva, se declaran como docentes que, en la medida de lo posible, intentan promover y educar la participación de los alumnos. Esto podría tener explicación, por ejemplo, en el hecho que la mitad de los entrevistados, además, ha tenido una formación posterior en el área de orientación y, que cumplen dicha función en sus establecimientos. Por lo tanto, serían más "sensibles" al desarrollo personal, social y moral de los alumnos. Pero estamos seguros, que no es la única explicación:

"siempre hemos tenido mucha confianza siempre, a mí no me tenían miedo como a otros colegas" (Mónica)

"el cabro tiene clarito las cosas, yo lo veo cuando trabajo en grupo todo lo que son valores, sexualidad, disciplina (...) yo les hago mucho hincapié a los chiquillos en lo que son sus derechos y deberes" (Irene)

5. INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTOS ACERCA DE LA REFORMA

En esta dimensión se aborda el grado de conocimientos que poseen los docentes entrevistados sobre las políticas educacionales, así como, las fuentes de información. En relación a esto último, los discursos recogidos se refieren a ellas valorándolas positiva o negativamente.

A grandes rasgos, se puede afirmar que el grupo de docentes rurales, particularmente los que participan en el programa Mece Rural, tienen un mayor conocimiento de la Reforma; lo que se explica, en tanto, son los únicos que acceden a instancias periódicas y sistemáticas de formación y reflexión.

5.1. Conocimientos sobre la Reforma Educacional que manejan los profesores rurales

El discurso de estos docentes evidencia un conocimiento de las categorías conceptuales y enfoques educativos presentes en la Reforma, principalmente en lo que dice relación con sus fundamentos. Por ejemplo, la perspectiva socioconstructivista para entender los procesos pedagógicos; el rol orientador del docente; la necesaria apertura de la escuela a la comunidad; la incorporación de la familia al quehacer educativo; gestión escolar participativa; metodologías innovadoras. Todo, en el marco del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación:

"estoy de acuerdo con la reforma en, por ejemplo, respetar el aprendizaje de los alumnos, esa es una de las cosas más importantes. (...) Tú en la metodología de ahora, tú explicas, tú eres el guía para el alumno... la idea es que todos los niños aprendan, no sólo un grupo sino que todos, la idea es entregar un sistema justo para todos." (Pedro)

"Acá nosotros como te digo trabajamos en equipo. Estamos super contentos con la Reforma Educacional porque integra no sólo a los niños sino que también a la familia, entonces eso es super importante" (Marta)

El grado de apropiación de dichos planteamientos, en general, es alto -aunque con variaciones-; de hecho la reflexión que hacen de su práctica se construye a partir de dichas categorías.

La principal fuente de información ha sido el programa Mece Rural el que, si bien identifican como una estrategia implementada antes de que se oficializara la Reforma, es la imagen por excelencia de las políticas educacionales de cambio. Para ellos hablar de la reforma es hablar del Mece Rural:

"bueno nosotros tenemos el Mece que es lo más importante para nosotros... después aquí en la escuela qué más... bueno el Mece... y que para nosotros es todo" (Raquel)

"la Reforma Educacional empezó el año pasado, pero la escuela estaba trabajando con el Mece Rural que es prácticamente lo mismo, por eso a nosotros no nos afecta

absolutamente nada, porque los niños igual se sentaban en grupo, igual se hacían grupos niveles, igual se respetaba el aprendizaje. Entonces, la escuela como que continuó algo que ya estaba. Porque en el Mece Rural siempre nos estaban dando perfeccionamiento..., entonces, no nos costó casi nada porque estaba inserto en el Mece Rural" (Pedro)

También se mencionan los cursos ofrecidos a nivel municipal y provincial, tanto para la elaboración del Proyecto Educativo, como para la implementación de los NB (nivel básico) y que corresponden específicamente a los cambios curriculares. En relación a ellos, la evaluación no es tan satisfactoria; pues, según algunos docentes (que participan en el Mece Rural), la experiencia de otros colegas en estos cursos no ha sido buena. Reconocen que éstos no han tenido la suerte de tener una buena capacitación e información sobre la reforma; lo que unido al hecho de las malas condiciones laborales, hace que no se sientan comprometidos con la reforma. En particular se refieren a la implementación de la políticas educativas en la ciudad:

[razones por las que no estaría funcionando la Reforma en otras escuelas] "... también va en la preparación, porque de repente un curso corto que hace uno en una semana, el NB1, NB2, NB3; no te puede a ti soltarte hacia el cambio. Que en una semana te va a cambiar toda la mentalidad, creo que es poco el perfeccionamiento que se ha hecho a los profesores en general, para prepararlos para lo que significa la Reforma Educativa. Ahora, nosotros, con el Mece Rural es distinto, porque, como te digo, tenemos una reunión mensual, donde las supervisoras traen toda la cosa moderna; estamos totalmente vigentes y formados de lo que significa la Reforma. Pero eso no ocurre en otras escuelas; nosotros no más. Pienso que hay poca información, el profesor no sabe muy bien a lo que va; tampoco tiene una extensión de la jornada de ocho horas si hay doble jornada; si la gente allá [en la ciudad] trabaja doble jornada. El profesor que tenía mi hijo, en la mañana trabaja en una escuela municipalizada y en la tarde ahí; entonces, son dos jornadas en que gana... ¿cuánto ganará?: \$500.000, y aquí va a ganar \$320.000. Entonces, la diferencia es bastante, y el cambio, entonces, no conviene, en cuanto a lo monetario. Eso influye bastante" (Raquel).

Es importante acotar que esta constatación la hace la docente que tiene participación gremial, lo que, como se ha visto, podría incidir en su análisis un poco más global de la realidad del sistema educacional.

Pero, la evaluación negativa de los cursos ofrecidos por el ministerio, está presente también en la única profesora que no está incorporada en el Mece Rural, ya que su escuela está adscrita al P900. Para ella, la estrategia de preparación e información no ha sido la más adecuada, pues, principalmente, no se han asegurado, ni mejorado las

condiciones laborales, como para que los docentes puedan participar de manera apropiada:

"... no se partió con lo que se debió haber partido: subirle el sueldo al profesor (...), entonces, eso es lo que desmotiva a los profesores. (...) Esa es otra cosa, la capacitación en verano, a veces uno no lo toma con buen ánimo, porque nadie toma en cuenta que el profesor, es 31 de diciembre... y el día 2 de enero a curso, de 2 a 6 de la tarde. Ahora hay un curso en San Pedro de Proyecto Educativo, los días sábados de 9 a 6 de la tarde; yo no tomé participación en ese curso porque tengo refuerzo educativo, porque como tengo 44 horas, en la semana no alcanzo a completarlo, y lo hago el día sábado de 8:30 a 1:00..." (Gloria).

En este caso particular el discurso de la profesora no evidencia un manejo similar al de los otros docentes, acerca de los principios orientadores, ni contenidos de la Reforma. Pensamos que esto podría tener explicación en el hecho que, su escuela carece de un espacio y momento sistemático de encuentro como ocurre con los establecimientos incorporados en el Mece Rural.

Ahora bien, el discurso de este grupo de profesores, en algunos casos, pierde un poco de precisión cuando se debe hacer referencia a otras estrategias de acción, además del Mece Rural; por ejemplo, los programas P900, Mece-Básica y Media, o Enlaces, los PME, entre otros. En este sentido, no se aprecia la lógica integrativa que plantea la reforma, sino que más bien, la información que manejan tiene como marco referencial, casi exclusivo, el programa en que esté integrada la escuela donde trabajan. Así por ejemplo, la mayoría de los docentes entrevistados -que formaban parte del Mece Rural- no identifican otros programas que, incluso, intervienen en su misma comunidad, como el P900.

La coherencia surge a nivel medio de la intervención, es decir, dentro de la escuela. Las estrategias y programas impulsados por el ministerio (PME, Jornada Escolar Completa, etc.), se entienden en función del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento. Aunque no se explicita con esa categoría, en todos, la idea de una escuela con objetivos claros y consensuados, y con una identidad compartida surge como norte orientador y lógico:

"lo otro que nosotros tuvimos bastante bueno es las elaboración del PEI. Fue un trabajo bastante intensivo; tuvimos un curso donde nos perfeccionamos para poderlo elaborar, fue buenísimo. Además de eso, antes habíamos elaborado el Proyecto Educativo de la ... Jornada Completa. Esos proyectos a ti te identifican como escuela, tu realidad, tus necesidades, lo que tú quiere con tus niños" (Elena).

5.2. Información sobre la Reforma Educacional que manejan los docentes urbanos

El discurso de este grupo posee menos claridad en cuanto a los contenidos de la reforma, que el grupo de docentes rurales. En general, todos coinciden en señalar que el eje de la reforma es el cambio de enfoque educativo, donde, hoy se propone al alumno como protagonista del proceso pedagógico y cuya formación debe incorporar explícitamente su desarrollo personal y social. Algunos mencionan los objetivos de mejorar la calidad y equidad, pues la situación de la educación en Chile es señalada como de poca pertinencia para las necesidades actuales:

"... ahora todo alumno, ya no hay alumno tonto, ya no va haber alumno tonto: 'que éste no aprende na', y no pues, como ahora se evalúa el proceso. Eso es positivo para el alumno, entonces, el alumno aunque sea lento va a lograr algo y eso es positivo (...) igual logró, en la medida de su esfuerzo, a medida de su ritmo de aprendizaje. Otra cosa, que se le da mucho auge a la parte de autoestima y eso es importante. Y lo otro, los valores, ahora toda la parte valórica está dentro del programa de todas las asignaturas como objetivo transversal" (Mónica)

"La Reforma es un cambio en el curriculum, en términos de lo que se debe entregar al alumno, porque se pasó de un alumno que recibía todo; se espera ahora un alumno que sea crítico, que sepa dar a conocer sus pensamientos, se respete su experiencia, su vivencia (...) También están en la Reforma el tema de que los chiquillos no tienen competencias para la vida; hoy en día un chiquillo de 8° año no está capacitado para la enseñanza media, y el niño de enseñanza media, de 4° medio, no sabe qué hacer" (Mario)

La información que manejan es descontextualizada y general, como ellos mismos lo reconocen, no evidencian un conocimiento estructurado e integral de las estrategias, ni herramientas con que se está implementando la Reforma: el perfeccionamiento, los proyectos de prevención de drogas, los proyectos de cada escuela para el PADEM, los PME, el Proyecto Enlaces; son estrategias, que no todos conocen, y a las que se les asigna, en la mayoría de los casos, el mismo peso e importancia. No existe una jerarquización ni una lógica integrativa para referirse a ellos.

Lo anterior es percibido como una de las mayores falencias de la reforma, algunos afirman que la Reforma es una estrategia política que se adoptó apresuradamente, y por lo tanto, con muchos problemas en su información e implementación:

"...hubo aquí aulas tecnológicas, pero nadie sabía cómo aplicar las aulas tecnológicas, cómo aplicar las herramientas que estaban aquí; estaban guardadas, se las llevaron. Entonces, llegó todo un conjunto de elementos para desarrollar

aulas tecnológicas, llegaron... quedaron ahí, ¿quién sabía manejar una fresadora, herramientas eléctricas? (...). Pero de ahí, cuál es la proyección de esas aulas, cómo se iba a hacer el desarrollo curricular... Aquí llegaron unos documentos, pero, no basta con: 'échenle una miradita colegas, vean ahí ustedes'" (Ricardo).

Las fuentes de información son mucho más variadas e irregulares, pero en su mayoría corresponden a cursos de perfeccionamiento referidos a los nuevos planes y programas (cambios curriculares), o en otros casos, se mencionan cursos de evaluación o de diseño de proyectos de prevención de drogas o del proyecto Enlaces; lo que implica conocimiento específico y desarticulado:

"... nos han mandado a cursillos, malitos ya ellos. Yo tomé el primer curso y un profesor se puso a discutir en la Universidad Metropolitana; me decía, sobre la evaluación: 'es que no, sácate ese rollo y métete en el rollo nuevo' y '¿cuál es el rollo nuevo?, cuénteme usted', 'es que eso lo vamos a tener que ir descubriendo'" (Mario)

"... yo me he enterado más por fuera del colegio, le pregunto a las colegas que han ido a cursos de NB1, me prestan los libros, hablé con la orientadora a nivel comunal...Entonces, como que uno está en el aire" (Mónica)

Existe un grupo de profesores que señala como fuente de información diversos cursos de especialización o postítulos, seguidos por iniciativa y financiamiento propio.

Dentro de este grupo, el caso de la docente con una importante participación gremial es quien posee el discurso con más información y de manera coherente; su reflexión está marcada por el discurso del Colegio de Profesores, quien, por lo tanto, es su principal fuente de información:

"la nueva Reforma te invita a trabajar en forma bien liberada, tú tienes una metodología mucho más abierta, no tienes esa estructura tan rígida, donde tenías que hacer unidades didácticas, sino que tú estás trabajando directamente con los niños, el mismo niño te va diciendo cuales son las cosas que va necesitando. Entonces, lo que dice la Reforma: están los contenidos y a través de esos contenidos tú los vas socializando e impregnando de los objetivos transversales, que serían: el compañerismo, trabajo en equipo, respeto por el trabajo de los demás, todas esas cosas. (...) No podría negar los avances importantes que se han hecho en educación, en cuanto a planes y programas, a evaluación. Las buenas intenciones están, pero, también hay un problema de país, entonces, nosotros somos los que estamos ligados directamente a ese quehacer y no se puede parchar. Tú cómo vas a cambiar la forma de escala de valores de una sociedad, puedes inculcar, tratar de mejorar en la escuela, pero si la sociedad misma está haciendo todo lo contrario, si los medios de comunicación masivos no van en ese mismo camino, tratan de meter otro modelo de hombre, ¿qué haces tú?. Hay toda

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS SOCIALES
BIBLIOTECA
I. Carrera Pinto 1045
Fono: 6 7 8 7 7 3 7

una política de gobierno que tiene que cambiar, una concepción de los principios que generan los programas de gobierno y que parte, incluso, con modificar la constitución. (...) Aquí las grandes políticas vienen trazadas de las grandes transnacionales, del Banco Mundial (...) La misma Reforma, ¿por dónde pasó primero?, por el Banco Mundial, no se dio acá" (Virginia)

CUADRO RESUMEN

NIVELES DEL CAMPO EDUCACIONAL	DIMENSIONES DE LAS R.S.	PROFESORES RURALES	PROFESORES URBANOS
<p>NIVEL MACRO: EL SISTEMA EDUCATIVO</p>	<p>CAMPO REPRESENTACIONAL</p>	<p>1. Participación como integración: docente -Microcentro y Mece Rural: integración y reconocimiento social -Escuela como centro cultural y de integración comunitaria 2. Objetivo: para integrarse al cambio (Reforma) 3. Vehículos para la participación: proyectos y microcentros 4. Condiciones para la participación: - Externas: información, comunicación efectiva, capacitación y perfeccionamiento - Internas: compromiso y vocación</p>	<p>1. Participación como acceso de docentes a la toma de decisiones 2. Objetivo: provocar cambios 3. Vehículos para la participación: plebiscito, consulta y congreso de profesores 4. Condiciones para la participación: - Externas: información, comunicación efectiva, capacitación y perfeccionamiento, tiempo y remuneración satisfactorias - Internas: compromiso</p>
	<p>ACTITUD</p>	<p>1. Evaluación positiva de la participación efectiva 2. Valoración de agentes y agencias gubernamentales: significativos y facilitadores de su integración 3. Participación docente y Colegio de Profesores: agencia poco significativa en su quehacer docente. Poca información e interés</p>	<p>1. Evaluación negativa de la participación docente (no hay posibilidades, ni condiciones) - Participación real: instrumental a decisiones de gobierno 2. Valoración de agentes y agencias gubernamentales: autoritarios y burocráticos. Inhibidores de participación ideal 3. Participación docente y Colegio de Profesores: agencia significativa pero, con escaso poder en sistema educativo</p>

NIVELES DEL CAMPO EDUCACIONAL	DIMENSIONES DE LAS R.S.	PROFESORES RURALES	PROFESORES URBANOS
NIVEL MEDIO: LA ESCUELA	CAMPO REPRESENTACIONAL	<p>1. Participación Escolar:</p> <p>a. Como decisiones compartidas: participación docente</p> <p>b. Como integración en la dinámica escolar: apoderados y alumnos</p> <p>2. Objetivos de la participación:</p> <p>a. Definir y proyectar desarrollo de la escuela hacia el cambio</p> <p>b. Colaborar en el desarrollo óptimo de la escuela</p> <p>3. Vehículos de participación:</p> <p>a. Proyecto Educativo, otros proyectos y reuniones de "equipos de gestión"</p> <p>b. Reuniones, talleres y actividades recreativas</p> <p>4. Condiciones para la participación:</p> <p>- Externas: trabajo en equipo, dirección democrática, información, tamaño de la escuela, organización, PEI</p> <p>- Internas: motivación, compromiso, respeto, apertura al cambio</p>	<p>1. Participación Escolar:</p> <p>a. Como decisiones compartidas: participación docente</p> <p>b. Como integración informativa del apoderado</p> <p>2. Objetivos de la participación:</p> <p>a. Intervenir en el desarrollo de la dinámica escolar</p> <p>b. Apoyar o colaborar en el proceso pedagógico del alumno</p> <p>3. Vehículos de participación:</p> <p>a. Proyectos y reuniones técnicas</p> <p>b. Reuniones, entrevistas y talleres</p> <p>4. Condiciones para la participación:</p> <p>- Externas: trabajo en equipo, dirección democrática, información, tamaño de la escuela, organización, PEI precisado y consensuado, remuneración y tiempo satisfactorios</p> <p>- Internas: motivación, compromiso, respeto</p>
	ACTITUD	<p>1. Evaluación positiva de la participación efectiva: Escuela como espacio de plena participación</p> <p>2. Valoración de la participación de los apoderados y alumnos: fundamental para la "nueva" escuela. Apoderado: agente que más cuesta integrar</p>	<p>1. Evaluación negativa de la participación efectiva:</p> <p>a. Organización escolar autoritaria y jerárquica</p> <p>b. Escasa integración de los apoderados. Inhibidores centrados en dicho agente (condiciones socioeconómicas, psicológicas y culturales)</p> <p>2. Valoración de la participación de los apoderados: necesaria pero inalcanzable</p>

<p>NIVEL MICRO: EL AULA</p>	<p>CAMPO REPRESENTACIONAL</p>	<p>1. Participación en el aula: el alumno - como iniciativa y proceso formativo de autonomía 2. Objetivo: - Potenciar el desarrollo personal y social hacia la autonomía - Motivar y comprometer a los alumnos en el proceso pedagógico 3. Estrategias metodológicas y participación: el trabajo en grupo 4. Condiciones para la participación en el aula: -la disciplina - actitudes facilitadoras del docente: disposición al cambio e innovación (flexibilizar su práctica); manejo de habilidades de conducción de grupo y nuevas metodologías; respeto por el alumno y ofrecer confianza - actitudes facilitadoras del alumno: respeto; responsabilidad; creatividad; disposición a atender y responder; mantener orden</p>	<p>1. Participación en el aula: el alumno - participación propositiva en una clase dinámica 2. Objetivo: - Motivar y comprometer a los alumnos en el proceso pedagógico - Potenciar el desarrollo personal y social 3. Estrategias metodológicas y participación: el trabajo en grupo 4. Condiciones para la participación en el aula: -la disciplina - actitudes facilitadoras del docente: idem profesores rurales - actitudes facilitadoras del alumno: idem rurales - condiciones materiales; espacio físico apropiado; nº de alumnos y disposición de material didáctico</p>
<p>CAMPO EDUCACIONAL</p>	<p>ACTITUD INFORMACIÓN</p>	<p>Valoración positiva de nueva relación pedagógica Evaluación positiva de la participación efectiva en el aula Conocimientos sobre la reforma: - Mayor claridad sobre principios y objetivos - Información de programas y estrategias en referencia al Mece Rural, y con coherencia a nivel de su aplicación en la escuela - Fuente de información: Mece Rural</p>	<p>Valoración positiva de nueva relación pedagógica Evaluación negativa de la participación efectiva en el aula. Ausencia de las condiciones necesarias Conocimientos sobre la reforma: - Menor claridad. Manejan información descontextualizada - Información principalmente referido al cambio de enfoque en educación y curricular - Conocimiento de programas y estrategias desarticulado - Fuente de información: diversas, tanto formales (cursos específicos) e informales (otros colegios, Colegio de Profesores, etc.)</p>

V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS: REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA PARTICIPACIÓN Y HABITUS DOCENTE

1. SÍNTESIS DE LAS SIGNIFICACIONES OTORGADAS A LA PARTICIPACIÓN EN EL CAMPO EDUCACIONAL

A partir del ordenamiento de la información recogida en las entrevistas según las dimensiones de la Representación Social, se pueden identificar tres núcleos figurativos en torno a los cuales se ubican las diversas imágenes y sentidos otorgados a la participación:

1. La participación como integración, en referencia al campo educacional como espacio social.
2. La participación como acceso a la toma de decisiones, que da cuenta de los referentes políticos y sociales con que se representa lo educativo.
3. La participación como proposición e iniciativa en contextos pedagógicos.

La construcción de estos tres sentidos otorgados a la participación dependerá del agente participativo que se reconozca y del nivel en que se dé.

1.1. Participación como integración

Así entendida, la participación implica la oferta de espacios y posibilidades para participar, y el reconocimiento del otro en tanto sujeto que aporta al desarrollo de un proyecto colectivo. Además, requiere de la capacidad del agente participativo de responder a la "invitación".

En este caso, las decisiones no están en discusión sino que, más bien, la invitación es a incorporarse a un proyecto cuyos lineamientos gruesos ya están definidos.

Desde este primer núcleo se define la participación de los apoderados dentro de la dinámica escolar, coincidiendo en ello, tanto los docentes urbanos como rurales. Este agente es valorado como fundamental para el proceso pedagógico de los alumnos, y en algunos casos (principalmente rurales), para el desarrollo de la "nueva escuela". El carácter que adopta su participación es informativa y consultiva.

La integración de los padres y apoderados es evaluada como uno de los procesos que más cuesta provocar; siendo casi imposible para el grupo de docentes urbanos. En el discurso de éstos últimos se explica la dificultad, principalmente, a partir de las capacidades de dicho agente, que en tanto relacionadas con condiciones estructurales (como el nivel socioeconómico de las familias con que se trabaja), les resulta una situación compleja de conseguir.

En el caso de la evaluación que hacen los profesores rurales respecto de la participación de estos agentes, vemos en su discurso una percepción mayor de logro; pues, a pesar de las dificultades que se presentan, las diversas estrategias implementadas para dicho fin han tenido importantes resultados.

La participación como integración también es el sentido que se autoasignan los profesores rurales dentro del nivel macro. La invitación es a hacerse parte del proyecto de "Reforma" que surge desde el ministerio. Este hacerse parte conlleva, en la mayoría de los casos, la apropiación y resignificación de los objetivos y contenidos de dicho proyecto.

Para este grupo de profesores la integración en los microcentros, junto con ofrecerles un espacio de información y formación sistemática, les otorga reconocimiento e identidad; ya que, en el encuentro con los otros, logran experimentar la reflexión y permanente reconstrucción de su saber y práctica docente. En otras palabras, se convierte en la posibilidad más evidente para su participación, recogiendo (y reconociendo), además, sus capacidades.

En el discurso de estos docentes, la participación como integración también define la vinculación con la comunidad, como espacio identificado en el nivel macro. La necesidad de abrir las escuelas hacia la comunidad es uno de los elementos propuestos por el Mece Rural que más sentido ha hecho en estos profesores, y del que rápidamente se apropiaron. Esto, en parte, porque viene a legitimar la imagen con que

tradicionalmente se ha caracterizado las escuelas rurales: centro cultural y de integración comunitaria.

El fortalecimiento de esta relación y del rol de la escuela en este espacio, junto con convertirse en un objetivo importante del proyecto educativo, se visualiza como una estrategia que potencia y contribuye a la construcción de la identidad escolar.

1.2. Participación como acceso a la toma de decisiones

La construcción de este núcleo figurativo se establece a partir del reconocimiento del docente como agente participativo. Los espacios de decisión son la escuela, para los dos grupos de entrevistados; y el sistema educativo en general, para los profesores urbanos.

La escuela es percibida como el espacio de pertenencia y dominio docente por excelencia, y la participación en ella es la imagen con que se representa el cambio de la cultura escolar que tradicionalmente ha caracterizado al sistema educativo. Esta imagen se relaciona con el ideal de una escuela democrática donde las relaciones de poder que se dan, principalmente entre cuerpo de profesores y dirección, logran transformarse en función de un proyecto común; y donde las decisiones son compartidas. En este sentido, el docente asume un rol protagónico en la definición del desarrollo escolar.

El estilo de liderazgo y conducción es fundamental en esta transformación, pues determinará la oferta de los espacios y posibilidades para la participación docente.

El análisis de los discursos rurales nos muestra cómo la representación de la participación, en tanto decisiones compartidas, se construye a partir de la evaluación positiva de la realidad escolar. Poseen una percepción marcada por el trabajo coordinado, la efectividad de él y la construcción de un proyecto común. En este caso, la dirección ha ofrecido los espacios de participación, promoviendo el cambio; y a su vez, los docentes, a partir de la percepción de logro, influencia y propiedad del quehacer escolar, se han comprometido en la construcción de dicho proyecto.

Caso diferente es el de los docentes urbanos, pues la representación que surge en sus discursos está construida a partir de la percepción de una participación que no existe.

La escuela aún mantendría su organización autoritaria y jerarquizada; los espacios de poder y decisión donde pueden intervenir los profesores son reducidos; y, en la mayoría de los casos, hay ausencia de proyecto educativo.

Las condiciones necesarias para la participación docente en las escuelas urbanas no están presentes, pues junto con la percepción de un clima escolar inapropiado, estos profesores agregan la no mejora de sus condiciones laborales: escaso tiempo para el óptimo desempeño y la baja remuneración.

Lo anterior confabula, para que las actitudes facilitadoras que dependen de los profesores, tampoco estén presentes: la motivación y el compromiso.

La participación como acceso a la toma de decisiones también es el núcleo desde donde significan los profesores urbanos su participación en el nivel macro. En este sentido, el discurso tiene como referentes la Reforma y la acción del Ministerio de Educación; evidenciando una evaluación negativa acerca de su participación en este proceso. Nuevamente, la construcción significativa se realiza a partir de la ausencia y de la constatación de que el sistema educacional se mantiene en status quo, pues las relaciones de poder siguen marcadas por una lógica autoritaria.

Los docentes urbanos se perciben al margen de las decisiones, con escasa incidencia en las definiciones de la política educativa. Caracterizan la participación que desde el ministerio se les ofrece, como una pseudo participación, en tanto es instrumental a un proyecto de transformación del cual no se sienten parte. Perciben que en las relaciones de poder que establecen con las autoridades, éstas le asignan y mantienen un rol subordinado y ejecutor. De tal forma, no sienten que sus capacidades hayan sido recogidas, ni satisfecha sus necesidades de reconocimiento ni apreciación.

Lo anterior no sólo atenta a su autopercepción como profesional, sino que también a la imagen del cuerpo docente como colectivo y organización. Producto de la confrontación y lucha de poder entre gobierno y Colegio de Profesores para definir la dirección y contenidos de una política de cambio en el sistema educativo -lucha que, para ellos, habría ganado el primero- la organización magisterial habría perdido legitimidad social.

Este grupo de profesores tampoco presenta las posibilidades de participación ofrecidas a los docentes rurales. En su discurso no existen referentes como los microcentros, en tanto espacios de reconocimiento y reflexión. De hecho, tanto la información que manejan de la Reforma, así como la evaluación que ellos mismos hacen del proceso de

comunicación y difusión que ha tenido, es negativa. En su discurso no se logra identificar una lógica coherente en la representación de la política educativa, principalmente, en lo referido a las estrategias.

1.3. La participación como proposición e iniciativa en el contexto pedagógico

Este núcleo figurativo se construye a partir del alumno como agente participativo, y por ende, inserto en la sala de clases.

El aula se percibe como un espacio eminentemente social y pedagógico, y los procesos que se dan en su interior se definen a partir de los aprendizajes más que de la enseñanza. Consecuentemente, el alumno asume un rol protagónico, capaz de proponer, opinar y actuar responsablemente; y el docente pasa a ser el facilitador de las condiciones necesarias para que ocurra el desarrollo de esas habilidades.

En este marco la participación se significa como medio y como fin, es una estrategia metodológica y un contenido u objetivo transversal. Se relaciona con el desarrollo personal y social de los alumnos y con técnicas grupales de trabajo.

Esta representación requiere del replanteamiento del rol docente y la resignificación de la relación pedagógica que tradicionalmente, en el contexto de la cultura escolar, ha sido caracterizada como autoritaria y verticalista. El profesor debe ceder espacios y permitir la transformación de las relaciones de poder, en tanto hoy, el conocimiento es producto de la construcción social y de las experiencias previas de los alumnos. En todo caso, estos espacios donde el control ya no es manejado en exclusiva por el profesor, dicen relación con el cómo aprender y no con el qué aprender, es decir, los contenidos pedagógicos siguen en manos de los docentes, pero ahora, en virtud de las necesidades e intereses de todos y cada uno de los alumnos.

Este núcleo figurativo se acerca al anterior (participación como acceso a la toma de decisiones), pero con la diferencia que aquí lo central es la imagen de proceso y formación; cabe entonces, hablar de una Pedagogía Participativa.

Así entendida, la participación (del alumno) se valora como algo necesario y significativo para su quehacer docente.

El análisis de la información nos muestra ciertas diferencias en relación con esta representación de la participación pues, mientras los docentes rurales, en su mayoría, la significan como un proceso de formación y desarrollo de la autonomía -donde, para algunos, se hace evidente la necesidad de ceder espacios de decisión-; los profesores urbanos centran su significación en las capacidades -que se requieren y buscan desarrollar en el alumno- vinculadas con la creatividad, dinamismo, responsabilidad y opinión, sin referencia a las decisiones compartidas.

En relación a lo anterior se puede afirmar que la cantidad de conocimientos, manejo de éstos y reflexión en torno a los nuevos enfoques educativos, es mayor en el discurso de los profesores rurales, por lo tanto, poseen más elementos para representar un pedagogía participativa. Lo que en el contexto de las representaciones sociales, implicaría un proceso de anclaje más consolidado.

Otra diferencia importante en los discursos de los docentes urbanos y rurales es que la representación que se construye a partir de este núcleo figurativo, está marcada por la evaluación que hacen de la participación efectiva. Mientras los primeros, vuelven a apreciar que en las salas urbanas, la relación pedagógica se mantiene igual, pues la mayoría de sus colegas continúa desarrollando una práctica autoritaria de la docencia; el grupo de profesores rurales posee una actitud positiva, ya que en ellos está presente el sentimiento de logro y competencia, en tanto aprecian cambios en los mismos alumnos ("son más activos, proponen, tienen más personalidad").

La percepción de no transformación que surge en los discursos urbanos es explicada por la ausencia de las condiciones necesarias para la participación pedagógica. La práctica docente se debe dar en un contexto de precariedad tanto material como social; así vemos que, el espacio físico, el número de alumnos por curso y la carencia de material didáctico, dificultan transformar dicha práctica. A ello se agrega que, por el tipo de alumnos con que se trabaja (con graves problemas psicológicos y socioeconómicos), la disciplina es un tema que cuesta asegurar, y que se vuelve, muchas veces, el eje de su preocupación. Por último, reconocen que, desde los profesores, tampoco están presentes las actitudes que se requieren para facilitar la participación: la motivación y disposición al cambio (esto es explicado, dentro de otras razones, por el sentimiento de descontento ante las condiciones laborales).

A pesar de dicha constatación, la autoevaluación que hacen todos los entrevistados es positiva -en el caso del grupo urbano: en la medida de lo posible-; se perciben como docentes que facilitan las posibilidades para la participación de los alumnos.

En síntesis, se puede apreciar que la tendencia en el grupo de profesores urbanos, es a construir la representación social de la participación, principalmente, a partir del acceso en la toma de decisiones; teniendo como agente participativo los mismos docentes; y desde una evaluación negativa al respecto.

Por su parte, en el discurso de los profesores rurales, la representación social de la participación en educación, tiende a elaborarse, desde la integración; sea de la comunidad, de ellos mismos, o de los apoderados; y desde una evaluación positiva de la realidad escolar.

A pesar de ello, cabe acotar, que las primeras imágenes que surgen en el discurso de los docentes rurales, identifican al alumno como eje de la participación en educación, entendida, entonces, como un proceso pedagógico hacia la formación de la autonomía.

2. FUNCIÓN SOCIAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Como se ha visto, las representaciones sociales de la participación en educación son, en parte, producto de un proceso explícito de la evaluación que hacen los profesores, sobre dicho objeto, en relación con la Reforma Educacional. De tal manera, la forma diferenciada en que ha sido implementada -en los contextos rural y urbano- condiciona la percepción y consecuente actitud hacia las estrategias de cambio impulsadas por el gobierno.

Cual sea la representación social de la participación, ésta contribuye a reafirmar la identidad social del docente.

En el caso de los profesores rurales, su participación o integración a través del programa Mece Rural, ha significado un reconocimiento a sus particularidades y a su labor profesional. De tal forma, por medio de su integración en los microcentros comienzan a sentir satisfechas gran parte de sus necesidades como colectivo profesional: de afiliación, en el encuentro con colegas que viven, de una u otra forma, experiencias similares (está presente el sentimiento de pertenencia a un grupo). De logro, ya que perciben que su labor tiene resultados positivos, tanto en lo pedagógico (los niños ya no son tan pasivos, aprenden más), como en las transformaciones de la cultura escolar (la escuela con una gestión participativa se abre a la comunidad). Otro elemento que refuerza este sentimiento de logro es el hecho objetivo, por ejemplo, de la mejora de sus condiciones laborales y del financiamiento de proyectos concursables.

La necesidad de apreciación también es cubierta por el microcentro, y principalmente por el programa Mece Rural, pues, por primera vez, se sienten reconocidos en su particularidad y en la importancia de su labor.

Y por último, también sienten satisfechas sus necesidades de influencia y propiedad, vinculadas con la percepción de poder y autonomía para configurar su quehacer y el desarrollo escolar.

En el caso de los profesores urbanos, la representación de la participación como acceso a la toma de decisiones, y la evaluación negativa que hacen de ella, refuerza una identidad docente marcada por el desarrollo de un quehacer carente del encuentro y reflexión de la práctica conjunta; el cumplimiento de un rol de aplicador o ejecutor de estrategias pensadas por otros.

Esta representación social da cuenta de necesidades, como la pertenencia a un grupo, o el sentimiento de poder y control para influir en su propio escenario de trabajo, no satisfechas.

3. HABITUS DOCENTE Y PARTICIPACIÓN

Hemos dado cuenta de las representaciones sociales que poseen los profesores sobre la participación en educación; a partir de ellas, y principalmente desde la función social que cumplen para este agente, revisaremos su relación con la identidad del ser profesor, o más específicamente, con el habitus docente.

Los profesores significan y orientan su práctica en función de determinados recursos simbólicos que dan cuenta de su identidad y de los condicionamientos que establece su posición social. A su vez, dichos recursos son recreados y reactualizados constantemente.

En el contexto de las representaciones sociales tradicionales sobre lo escolar, la forma de trabajar en la enseñanza, ubica al profesorado en una posición pasiva que circunscribe su ámbito de decisión a la clase e impide los contactos regulares con otros profesores. Tales situaciones han fomentado el aislamiento y control limitado sobre los resultados de su trabajo, características que serían estructurales de la profesión (Gysling, 1992), y que se habrían agudizado por el deterioro de las condiciones

laborales, durante las dos últimas décadas. Esto porque, fundamentalmente, han visto disminuidas sus posibilidades de influir en las decisiones -en la escuela y con mayor razón a nivel del sistema educacional- haciendo evidente su propia situación de subordinación.

Desde esa posición, las disposiciones que conforman el habitus docente configuran un rol técnico, en tanto su función es recrear y adecuar determinados métodos, técnicas, y currículos a las circunstancias particulares en que se desempeñan. Lo que implica que las definiciones y decisiones han sido tomadas por otros, "los expertos".

A partir de esas disposiciones también se significan las propuestas de cambio y la participación en educación.

En el caso de los docentes rurales, se constató que la representación de la participación como integración es coherente con dicho habitus. Esto puede llevar a una interpretación apresurada: aquí estaría la razón que explica su actitud positiva frente a la Reforma, pero sería reducir el problema aceptando la supremacía de la estructura estructurante, sin permitirle al sujeto profesor intervenir y modificar su sistema de disposiciones.

Se debe considerar también, que las condiciones laborales y características estructurales de esta profesión, están siendo modificadas a través de su integración diferenciada en el Mece Rural. En el encuentro y reflexión permanente que han incorporado a su quehacer -a través de los microcentros- comienzan a recrear su sistema de disposiciones culturales. Por otro lado, han visto incrementado su capital cultural, en tanto poseen un mejor manejo de los nuevos enfoques pedagógicos (en comparación con los profesores urbanos), lo que les permite ejercer mayor poder en el campo educativo.

Se podría señalar, entonces, que en la escuela rural se están produciendo transformaciones en la lógica simbólica que mueve y articula las relaciones de poder dentro este campo.

Situación diferente es la que se evidencia a partir de los discursos de los profesores urbanos, pues no perciben la mejora de sus condiciones laborales, ni el reconocimiento como actores educativos relevantes; más aún, éstas son demandas que se han convertido en elementos que, hoy, configuran su identidad como grupo social.

Conforme al sentido que ellos otorgan a su participación, la invitación de integración que ofrece el gobierno no responde a sus expectativas. Lo que se vería agudizado por el hecho, que dentro de la misma lógica instrumental de la participación que sustentaría la Reforma (sin acceso a la toma de decisiones, ni consideración de las capacidades de los agentes participativos), su incorporación ha sido de menor calidad que en el caso rural. Poseen menos capital cultural, y carecen de referentes que potencien una identidad "profesional" docente: con autonomía y propiedad de su quehacer, con sentimiento de poder y control.

El habitus docente en relación con la participación de los apoderados y alumnos, nos configura el tipo de relación de poder que se establece con estos agentes educativos. En este caso, el profesor es quien ejerce el poder, en tanto detenta el capital cultural que se aprecia en este campo: "el saber". Pues bien, hemos visto que esto está siendo transformado, con mayor velocidad en el espacio rural, ellos se han apropiado mejor de los nuevos sentidos sobre el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Pero, como veíamos, en algunos casos se mantiene la resistencia a ceder dichos espacios; quizá, una de las razones que explicaría aquello, es que se ve amenazado uno de los elementos que les ha otorgado identidad social: la posesión del saber.

Es el caso de la integración de los apoderados en las escuelas urbanas, donde en algunos discursos se constata la molestia por este nuevo apoderado que intenta hacerse parte en temas que no le corresponden, como lo pedagógico. La integración de este agente es entendida con el objeto de apoyar la labor pedagógica que realiza y controla el docente. No se acepta el cuestionamiento. O como ocurre, en menor medida, con los alumnos y las decisiones sobre el cómo aprender, y no sobre el qué aprender, pues las decisiones sobre lo último siguen en manos de los profesores.

Habitus docente diferenciado (el profesor rural y el profesor urbano)

Cuando se habla de habitus de los profesores se entiende que es un habitus secundario, es decir, fundado en la existencia de diversos habitus anteriores. Los profesores, tanto antes como paralelamente a su desempeño profesional, tienen una trayectoria social particular que enriquece el habitus del ser profesor. Así, por ejemplo, creemos que la experiencia de una participación social y política, o el contexto rural o urbano, inciden en las particularidades y diferencias presentes en sus discursos.

En el grupo de profesores urbanos, se ha identificado como núcleo de su representación social sobre la participación, el acceso a la toma de decisiones, dando cuenta del referente político con que se significa su posición en el campo educativo. Si bien, uno de los elementos que particularizan la identidad docente es el aislamiento en que perciben y practican su quehacer pedagógico, este grupo presentó, una fuerte identificación social como gremio. Su identidad política se construye desde la posición de subordinación en el sistema educativo. De hecho, hemos visto, que a pesar de considerar que su organización gremial ha perdido poder y legitimidad en el espacio social²⁴, siguen valorándola como una agencia significativa.

En el caso de los docentes rurales, la representación de la participación, en tanto integración, se elabora a partir de un hábitus donde los referentes políticos, o de organización gremial no alcanzan la misma relevancia que en el grupo anterior. Su identidad, más bien se construye a partir de su imagen como agentes culturales, con vocación, en el contexto de la comunidad rural.

Otro elemento diferenciador de los hábitus docentes es la experiencia participativa (social y/o política) que han tenido o tienen los profesores. En los casos que se presentaron (dentro de ellos el de una profesora rural), la participación era significada, en primera instancia, desde sentidos políticos, dando cuenta de las relaciones de poder que estaban en juego en la toma de decisiones sobre la política educativa.

Como se ha podido apreciar, las representaciones sociales que los profesores construyen acerca de la participación en educación, están configuradas a partir de tres núcleos figurativos que, en ocasiones, pueden presentarse de manera cruzada y paralela. El establecimiento de estos núcleos no asegura la constitución de tres grupos diferenciados de docentes; ya que, tal como se evidenció, un mismo discurso puede, perfectamente, presentar los tres núcleos. Será más bien, el nivel del campo educacional que se tenga como contexto, y el agente participativo a que se haga referencia, los factores que condicionen el privilegio de uno u otro núcleo.

Siendo la participación (y particularmente en educación) un fenómeno social y político que, como objeto de representación no tiene una larga trayectoria en el imaginario cultural, su construcción simbólica está cruzada principalmente por la valoración y evaluación que de ella hagan los profesores. Por lo tanto, desde la experiencia y actitud hacia la Reforma que cada docente ha tenido y tiene, se elaboran las significaciones de la participación.

²⁴ Cabe explicar que esta percepción está fuertemente condicionada por el hecho que los relatos fueron recogidos durante, e inmediatamente después de ocurrida las movilizaciones del año 1998.

A lo anterior, se debe agregar como factor condicionante de estas representaciones sociales, la identidad y en particular el habitus profesional. Los recursos simbólicos que ofrecen los habitus diferenciados, rural y urbano; enriquecidos por la experiencia de participación social y/o política de los sujetos, también están presentes en las representaciones construidas.

Esto último, la relación entre habitus y representación social, permite dar un contexto temporal, social y político menos coyuntural que la Reforma Educacional; y resituamos en el Campo Educacional, espacio donde se producen y reproducen, se generan y actualizan las significaciones y sentidos de lo que es educación y lo que representa la participación en ella.

VI. REFLEXIONES FINALES

La representación social de la participación en el campo educacional, un bien que está disputa

El objetivo que ha guiado esta investigación es dar cuenta de los sentidos que tiene la participación en educación, en el contexto de la Reforma Educacional, a través de la revisión de los discursos de profesores rurales y urbanos.

Los resultados mostraron cómo la representación de este objeto tiene diversas connotaciones que dependen del actor desde donde se define la participación, el nivel donde se ubique y la evaluación que se haga al respecto.

Así, cuando se trata de la participación en el contexto del sistema educacional en general, tenemos, que ésta es percibida desde dos sentidos diferentes. Mientras, para los docentes urbanos, la participación hace referencia al acceso que no han tenido en las decisiones sobre la política educativa; para los profesores rurales, ésta tiene un sentido de integración (y reconocimiento) que han experimentado a través del programa Mece Rural.

Dentro de la escuela, la participación se representa como decisiones compartidas, donde el docente es el eje de la acción, y como integración informativa o consultiva de los apoderados. En este caso, los discursos de los dos grupos estudiados coinciden en ello, la diferencia estará dada por la evaluación que hagan de la realidad escolar. En el caso de las escuelas rurales, éstas vivirían un proceso de transformación hacia la conformación de unidades marcadas por la gestión democrática y construcción colectiva de una identidad escolar. A diferencia de lo que ocurre en el espacio urbano, donde la estructura autoritaria y jerárquica, da cuenta de un clima escolar que no ha permitido el cambio.

La participación en la sala de clases se representa a partir del alumno y de la nueva relación pedagógica que los profesores deben potenciar. En este sentido, la participación se define como estrategia metodológica y como contenido a enseñar y aprender. Nuevamente, la evaluación que hagan los profesores marcará la diferencia:

en el aula urbana, la práctica pedagógica se mantendría sin modificaciones; y la experiencia rural es caracterizada por el sentimiento de logro y competencia en este sentido.

Todas estas significaciones están cruzadas, en mayor o menor medida, por tres núcleos figurativos: la participación como integración; la participación como acceso a la toma de decisiones; y la participación como proceso pedagógico. En relación a ellos, la tendencia en el discurso rural es a configurar las representaciones sociales en torno al primer núcleo; y en el caso de los profesores urbanos, la constante fue significar la participación como intervención en las decisiones.

Las representaciones de este objeto se construyen a partir de determinados hábitos docentes, que si bien tienen elementos que les son comunes y, que dicen relación con la identidad social de este actor; también presentan elementos que los diferencian y que dan cuenta de otros sistemas de disposiciones, o de modelos culturales más amplios, y que enriquecen el hábito docente. Es el caso de los contextos campo - ciudad y la experiencia de una participación política o social activa.

Estos hábitos les permiten aprehender y actuar en el campo educativo, y por lo tanto, las representaciones sociales de la participación o de la educación en general tendrán como referentes permanentes los sentidos que ahí se juegan.

En este contexto, y recogiendo los conceptos de participación activa y participación pasiva de Beltrán (1998) expuestos en el marco teórico, se puede señalar que en estos momentos, en el sistema educativo -en tanto campo de fuerzas- las dos agencias más relevantes: Colegio de Profesores y Ministerio de Educación, confrontan representaciones opuestas sobre la educación, la dirección de los cambios y la participación en ella.

Para el Colegio de Profesores, la necesidad de producir transformaciones en educación es un imperativo, es evidente la necesidad de modernizar el sistema, pero como sinónimo de democratización. Los cambios deben tender a la resignificación de las relaciones de poder que se dan en todos los niveles, del tipo de sujeto que se piensa potenciar y, del tipo de sociedad que se desea construir. Para esta agencia, la educación debe facilitar la formación de actores con capacidad crítica, capaces de aprender a aprender y de intervenir o transformar su entorno. Teniendo como norte la configuración de una sociedad más democrática y participativa.

Desde aquí, la participación es significada como vía de formación y transformación del ciudadano, es decir, una participación activa, ya que el enfoque democrático se centra en la soberanía popular y el énfasis está puesto en la libertad y constitución del sujeto ciudadano.

Estos sentidos se oponen a una participación que desde el gobierno se entiende como vía de integración (participación pasiva) pues, su importancia está dada en función del logro de los objetivos trazados: mejorar la calidad de la educación requiere del compromiso de todos los agentes educativos y, particularmente, del compromiso profesional del docente. Entonces, el eje aquí no está en la formación ni transformación del ser ciudadano, sino que, en la legitimación de los métodos y estrategias democráticas, en la estabilidad y legitimidad de las formas de gobierno.

En este contexto se dan las representaciones sociales de los profesores rurales y urbanos, las que, si bien, hacen referencia a estos sentidos, también se construyen a partir de la valoración que establecen de la experiencia práctica que han tenido con el proceso de Reforma. Experiencia que se puede leer a través de los conceptos de Participación Sustantiva y Participación Funcional (Palma, 1998) y que dan cuenta de las dos formas en que el gobierno ha comunicado las políticas de cambio hacia estos profesores.

La participación es entendida como una situación que surge en el encuentro de dos dinámicas: la capacidad de participar, es decir, actitudes y habilidades que los sectores, llamados a incorporarse en un objetivo común, han desarrollado por medio de las prácticas y de la reflexión sobre aquella, acumuladas con anterioridad; y la oportunidad de participar, entendida como el espacio ofrecido y, que permite el ejercicio adecuado de las capacidades de participación. El énfasis que se ponga en cada una de estas dinámicas determinará el tipo de participación (sustantiva o funcional).

Si se toma el discurso del gobierno, y se revisa cómo cristalizan la participación docente, se observa que las estrategias diseñadas para ello son los Proyectos de Mejoramiento Educativo, y en segundo término, los PADEM, en tanto vías y vehículos de autonomía y participación. Pues bien, estas estrategias requieren que las capacidades docentes se ajusten a las oportunidades que se ofrecen, de acuerdo a la coherencia interna propia de la Reforma (existe detrás una racionalidad instrumental). De hecho, la lógica de proyectos no es propia de las disposiciones docentes, exige capacidades que no están en la experiencia de los profesores. Por lo tanto, se puede hablar de una Participación Funcional.

Como se demostró en el análisis de los discursos de los profesores urbanos, las oportunidades de participación, que siguen esta lógica, tampoco permiten una integración efectiva a la propuesta. El perfeccionamiento, particularmente el recibido por los docentes urbanos, ha sido parcelado, carente de integralidad entre contenidos y estrategias; por lo que resulta complejo pensar la profesionalización docente a través de él. Tal como se ha dado, la integración de los profesores refuerza su rol técnico, ya que no se da en continuidad con las capacidades que han ido desarrollando desde su experiencia social; y lo que es peor, pasan a ser técnicos de segunda o de tercera, al servicio y dependencia de los "técnicos verdaderos" (Palma, 1998).

La participación sustantiva, a diferencia de lo anterior, asume como núcleo de la búsqueda de correspondencia, la capacidad de cada grupo; las oportunidades se construyen como respuestas, intencionadamente adecuadas y respetuosas de esas capacidades que traen los grupos invitados a participar.

La experiencia rural podría acercarse a este tipo de participación, en tanto partió del reconocimiento y legitimación de un quehacer docente y una realidad educativa particular.

A su vez, la participación sustantiva se relaciona también con una pedagogía participativa y los nuevos enfoques educativos que sustentan la Reforma. El aprendizaje de los alumnos se entiende como construcción social, y desde las propias experiencias de los niños y jóvenes. Esto se transforma en una paradoja para algunos profesores urbanos, pues la experiencia participativa que ellos han tenido se contradice con dicho sentido.

La participación sustantiva, como esfuerzo complejo y pedagógico, sólo puede potenciarse cuando los convocantes y quienes están llamados a participar están en acuerdo fundamental, no sólo respecto de las estrategias de acción, sino que también, respecto de los objetivos de mediano y largo plazo.

Por otro lado, tomar la educación como un campo simbólico permite dar cuenta de los referentes políticos que tienen las representaciones sociales de la participación en dicho campo; los tres núcleos figurativos que resultaron del análisis de los discursos estudiados, no están ajenos a modelos culturales más amplios como son la representación sobre lo político (es decir, sobre el poder, la autoridad, la participación, etc.) y lo educativo (también llamada cultura escolar).

Lo anterior es relevante para entender las tensiones que se han presentado en la implementación de la Reforma Educacional. En la medida que el cambio educativo se piense y proyecte considerando, también, los referentes simbólicos de lo escolar y lo político que cruzan este campo, es posible que dichas tensiones vayan cediendo.

Finalmente, la experiencia rural ha logrado demostrar que los cambios en educación deben considerar, ante todo, los ritmos y tiempos de los profesores; ofrecer espacios de autonomía y recreación de las disposiciones culturales; y principalmente, de reconstrucción de una identidad profesional que potencie la verdadera transformación de lo educativo, hacia espacios formadores del ser democrático. Lo que requiere ante todo, hacer consciente que éste es un cambio cultural.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Luis Enrique

1995 "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales", Editorial Síntesis, Madrid.

- Beltrán, Francisco

1998 "La inevitable necesidad de participación en la escuela pública" en: Revista Enfoques Educativos, vol.1, nº2. Departamento de Educación, Universidad de Chile (pp.23-47), Santiago.

- Bourdieu, Pierre

1988 "La distinción. Criterios y bases sociales del gusto", Editorial Taurus, Madrid.

1990 "Sociología y cultura", Editorial Grijalbo, Ciudad de México.

- Bourdieu, Pierre y Wacquant Loïc J. D.

1995 "Respuestas. Por una antropología reflexiva", Editorial Grijalbo, Ciudad de México.

- Cerda, Ana María

1994 "Los problemas de la disciplina en la escuela. La visión de los docentes". Informe de investigación, PIIE, Santiago.

- Colegio de Profesores de Chile

1997 "Informe Final Primer Congreso Nacional de Educación", Santiago.

1998 "Informe Comisión Técnica de Remuneraciones", Santiago.

- Comité Técnico Asesor sobre la Modernización de la Educación Chilena

1994 "Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI", Santiago.

- Courard, Hernán
1997 "Participación en la educación. Experiencias recientes en Chile", nueva serie, Flacso, Santiago.

- Cox, Cristián
1996 "La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación", OPREAL, Santiago.

- Cuadra, Gustavo et al.
1996 "Políticas sociales para los pobres: La educación básica descentralizada en Chile", documento de trabajo Centro de Estudios Sociales y Educación SUR, Santiago.

- Dávila, Andrés
1995 "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxiológicas". En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales", Editorial Síntesis, Madrid.

- DESAL
1969 "Marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico", Editorial Herder, Barcelona.

- Durkheim Emile y Mauss Marcel
1971 "Contribución al estudio de las representaciones colectivas". En: "Instituciones y Culto. Representaciones colectivas y diversidad de civilizaciones, obras II, Barral editores, Barcelona.

- Elejabarrieta, Francisco
1991 "Las Representaciones Sociales". En: Echebarría, Agustín, "Psicología Social Cognitiva", Biblioteca de Psicología Descleédbrouwer, España.

- Farr, Robert
1985 "Las Representaciones sociales". En: Moscovici, Sergei "Psicología Social", volumen II, Editorial Paidós, Barcelona.

- Fernández, Gabriela y Guerrero Guido
1996 "Espacios de Participación en la escuela: desde la reflexión a la acción", documento nº10. CIDE, Santiago.

- Foucault, Michel
1992 "Microfísica del Poder", Ediciones La Piqueta, España.

- Geertz, Clifford
1992 "La interpretación de las culturas", Editorial Gedisa, Barcelona.

1994 "Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas", Editorial Paidós, Barcelona.

- Gyarmati, Gabriel
1992 "Reflexiones teóricas y metodológicas en torno a la participación". En: Estudios Sociales, nº73, (pág. 9 – 31), Santiago.

- Gysling, Jacqueline
1992 "La identidad social de los profesores. Un análisis de la visión de los profesores sobre su identidad profesional", memoria para optar al título de Antropóloga Social, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.

- Haye, Andrés
1997 "La sociedad no vale nada: Representaciones sociales de la participación e identidad en jóvenes". Tesis de Magister en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

- Herrera, Elizabeth y Mena Paula
1998 "Representaciones sociales del trabajo y el delito en exreclusos". Memoria para optar al título profesional de psicólogo. Universidad de Chile, Santiago.

- Jodelet, Denise
1985 "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, Sergei, Psicología Social, volumen II. Editorial Paidós, Barcelona.

- Lavín, Sonia y Erlwein, Doris
1993 "Autonomía, Gestión Escolar y Calidad de la Educación. Estudio de caso en escuelas municipalizadas y particular subvencionadas en Chile", PIIE, Santiago.

- Martinic, Sergio
1995 "Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural", en Revista Pensamiento Educativo, volumen 16, (pág. 313-339) Santiago.

- Ministerio de Educación de Chile

1992 "Manual de Desarrollo Curricular para las escuelas uni, bi y tridocentes. Educación Básica (Específicamente rural)", Programa MECE-Básica, Santiago.

1994 "Orientaciones básica, objetivos y componentes del Programa MECE", documento de difusión, Programa MECE-Básica, Santiago.

1998 "La reforma en marcha: Buena educación para todos", Ministerio de Educación, República de Chile, Santiago.

- Moscovici, Sergei

1979 "El psicoanálisis su imagen y su público", Editorial Huemul, Buenos Aires.

- Ortí, Alfonso

1994 "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo". En: García Ferrando, Manuel y otros (comp.) "El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación", editorial Alianza, Madrid.

1995 "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social". En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales", editorial Síntesis, Madrid.

- Palma, Diego

1998 "La participación y la construcción de ciudadanía". Documento de trabajo n°27. Centro de Investigaciones Sociales, Universidad Arcis, Santiago.

- Pavez, Jorge

1997a "La educación pública en Chile", discurso presentado en Encuentro CEA, Brasilia, septiembre.

1997b "Comentario en el Panel: El nuevo marco curricular en la Enseñanza Media. Una oportunidad de innovación", comentario ofrecido en el Seminario Montegrando: Innovar en al Enseñanza Media, un desafío estratégico, Santiago, mayo.

sin fecha,a "La Profesionalización del ejercicio docente", discurso presentado en la Convención nacional de pedagogía. Desafíos del presente y del futuro, Santiago.

- Pavez, Jorge
sin fecha, b "La reforma desde la perspectiva del Colegio de Profesores", discurso ofrecido en el Seminario Asociación Nacional de Directores de Establecimientos Educativos Municipalizados de Chile, Santiago.
- Ferrés, José
1995 "El poder. Las relaciones de poder y los mecanismos de poder institucionales". Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.
- Rodríguez, J.
1993 "Introducción a la Antropología General de Pierre Bourdieu", en Dialectología y tradiciones populares, XLVIII, N° 1, España.
- Rodríguez, María Mar
1996 "El asesoramiento en educación", Ediciones Aljibe, Granada.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.
1992 "Introducción a los métodos cualitativos de investigación", Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Tudela, Patricio
1998 "Cultura política e Interdisciplinariedad". Mimeo apuntes de clase Magister en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile, Santiago.
- Viveros, Mara
1993 "La noción de representación social y su utilización en los estudios sobre salud y enfermedad", en Revista Colombiana de Antropología, volumen XXX, (pág. 237-260) Colombia.
- Vizcarra, Ruby
1996 "Participación en el aula. Una mirada desde los actos del habla". Tesis grado Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Wagner, Wolfgang y Elejabarrieta, Francisco
1994 "Representaciones sociales", en Morales, J y otros Psicología social, Editorial Mc Graw Hill, Madrid.