Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Magíster en Psicología Educacional

SENTIDOS DE LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN ESPACIOS DE ENCUENTRO FORMALES E INFORMALES EN LA ESCUELA: UN ANÁLISIS DEL DISCURSO DE DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA EN DOS ESCUELAS MUNICIPALES DE LA REGIÓN METROPOLITANA

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

AUTOR:
ANDREA AGUAYO LABARCA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ

Santiago, Chile
2015

ÍNDICE

I. RESUMEN **2**

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN **3**

III. MARCO TEÓRICO **9**

1. Construcción y apropiación del concepto de participación 9
2. Enfoque micropolítico de la organización escolar 15
3. Reformas educacionales e instalación de un discurso de participación 19
4. Políticas educativas en torno a la participación docente en la escuela (1990 – 2013) 23

IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN **36**

V. MARCO METODOLÓGICO **37**

1. Enfoque metodológico de la investigación 37
2. Técnicas de producción de la información 37
3. Muestra 39
4. Procedimientos de análisis 41
5. Limitaciones metodológicas del estudio 47

VI. RESULTADOS **49**

1. Significados que otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela 49
2. Elementos que conforman los espacios de encuentro formales e informales que los docentes identifican como auténticamente participativos 66
3. Importancia dada a la construcción de espacios de encuentro formales e informales auténticamente participativos 79

VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN **103**

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **114**

IX. ANEXOS **121**

1. Anexo 1: Consentimiento informado 121
2. Anexo 2: Guion tipo para la realización de los Grupos Focales 123

I. RESUMEN

El propósito de esta tesis es realizar un aporte a la comprensión de la participación docente en la escuela del Chile actual. Se propone como objetivo principal de investigación el "comprender los sentidos que le otorgan los docentes de enseñanza media a la participación en espacios de encuentro formales e informales dentro de su establecimiento escolar municipal en la Región Metropolitana", el cual se desglosa en tres objetivos específicos: "describir los significados que otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela"; "conocer los espacios de encuentro formales e informales que los docentes identifiquen como auténticamente participativos"; y "describir la importancia que le dan los docentes a la construcción de espacios de encuentro auténticamente participativos en la escuela".

Para dar cuenta de estos objetivos se realizó un análisis crítico del discurso de los docentes, desde la perspectiva teórica-metodológica del modelo tridimensional de Norman Fairclough. En el estudio se realizaron dos grupos focales a docentes de dos establecimientos educacionales de dependencia municipal, que imparten enseñanza media en la Región Metropolitana.

Se analiza la tensión entre el discurso participativo oficial y el discurso producido por los sujetos en torno a los sentidos otorgados a la participación docente. Se destaca entre los resultados más relevantes la colonización de los discursos docentes, que se enmarcan generalmente en el orden discursivo hegemónico, predominando la participación funcional sobre la auténtica. Pese a esto, se presentan algunos quiebres y disonancias, la mayoría de ellos producidos en torno a la asociatividad, trabajo colaborativo y fortalecimiento del tejido social en la escuela.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A menudo los estudios sobre participación en el sistema escolar limitan esta idea a los procesos oficiales que suceden en los establecimientos, olvidando las prácticas participativas que se desarrollan en instancias informales. Aquí se propone un estudio de la participación docente en el que se toman en cuenta los espacios formales e informales donde se desarrollan los procesos, prácticas y ejercicios participativos, dado que ésta se manifiesta en varios ámbitos de la cotidianeidad escolar que van más allá de lo visible en la esfera institucional.

En esta investigación la participación en el sistema escolar se visualiza como núcleo problemático, ya que se plantea como hipótesis que está tensionada por la dicotomía entre *participación auténtica* (Anderson, 2002) y *participación funcional* (Palma, 1999, 2000). Es decir, la participación como un principio que está presente en la vida de los establecimientos escolares, pero que por un lado se orienta hacia su concreción verdadera y plena, y por otro, se orienta a formas parciales e inauténticas.

Se delimita el campo de estudio a la institución escolar y específicamente a los docentes como colectividad que se desenvuelve dentro de un contexto local, donde comparten espacios de encuentro formales e informales que adquieren diversos sentidos en torno a la participación. Además, se entiende el concepto de participación como un proceso de construcción social en el que se conjugan diversos elementos, tales como la generación de intereses u objetivos comunes, la asociación y acción colectiva en torno a problemáticas, la elaboración y toma de decisiones, consulta y propuesta, entre otros. Esta comprensión del concepto proviene de la sistematización de elementos comunes que se encuentran en las diferentes definiciones de participación, que se profundizarán más adelante en el marco teórico.

A continuación se presentan los diversos componentes que constituyen el problema de investigación. A partir de la propuesta de Anderson (2002), se sostiene que los procesos participativos han sido instrumentalizados por las reformas y políticas educativas de los gobiernos y agencias internacionales, surgiendo generalmente escindida de los actores educativos. El discurso sobre participación que proviene de la institucionalidad neoliberal, se pone al servicio del modelo escolar de mercado, que está fuertemente arraigado en Chile y se instala como mecanismo de mantención del *statu quo* imperante; dejando fuera la construcción de discursos propios de los actores educativos (Anderson, 2002; Cornejo, González y Caldichoury, 2007).

Si bien el discurso de la reforma educativa a partir de la década de los ´90 (al que se hará mención más adelante en el marco teórico) hace referencia a una construcción colectiva y amplia de participación y se crean instancias que emanan de esta concepción, su puesta en marcha presenta elementos contradictorios y cuestionables, ya sea por parte de los sujetos que la viven en sus escuelas o por el mundo académico que ha avanzado en la investigación de estos temas.

Según diferentes autores, las reformas educativas en Latinoamérica se han caracterizado por la falta de estrategias de información, comunicación y consulta a la sociedad y a los docentes en particular, por lo que se establecen parámetros restringidos de participación. Asimismo, el diseño de las políticas educativas se ha visto como una actividad técnica y especializada, que requiere de un saber experto, donde se ha contado con los docentes solo como ejecutores de planes diseñados "desde arriba", esperando que bajen a las escuelas y aulas mediante regulaciones y capacitaciones docentes (Assaél, 2008; Cornejo y Reyes, 2008; Tenti, 2007; Torres, 2001). Aunque en el discurso oficial se manifiesta que la reforma educativa en Chile fue construida "desde las bases", se visualiza que ésta ha sido instalada desde los centros de poder, imponiendo programas producidos desde fuera de la comunidad y que quedan descontextualizados de la realidad escolar, anulando la participación de los diferentes actores (Cornejo et. al., 2007). Así, pese a la instalación de la participación como un eje central en educación, la falta de ésta y de consulta permanecen como tema crítico levantado, entre otros actores, por los docentes y sus gremios (Palamidessi y Lagarralde, 2006; Torres, 2000a; Torres, 2000b; Torres, 2001).

En sintonía con lo anterior, Anderson (2002) señala que pese a la fuerza que ha tomado el discurso y las reformas participativas en educación, se observan varios problemas al momento de su desarrollo. Por ejemplo, la participación se da como un mecanismo formal de descentralización, con circuitos de información unidireccional, desde estamentos superiores a los inferiores, funcionando -generalmente- como legitimación del sistema. En este contexto, varias investigaciones y estudios de caso referidos por dicho autor, señalan que los docentes en las escuelas se quejan de que la participación es falsa, que les quita tiempo o aumenta su carga de trabajo, o que no están dispuestos a invertir tiempo en formas de participación que no consideran auténticas. Así, el discurso participativo ha sido absorbido por las instituciones educacionales, pero ha cooptado la participación de los mismos sujetos involucrados, es decir, en varios casos no es auténtica.

Por otro lado, en las evaluaciones de algunos programas instaurados en Chile, se ha reportado una escasa participación de parte de los actores educativos y dificultades al momento de su implementación (Cornejo et. al., 2007). Por ejemplo, en el diseño del currículo vigente hasta el año 2011, no se tomó en cuenta la consulta hecha al Colegio de Profesores, dejando fuera la propuesta pedagógica del magisterio y su mirada respecto a la formación de los estudiantes (Cornejo et. al., 2007). En el caso del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), surgen dificultades para ejercer la participación en los marcos de implementación que el gobierno propone y su evaluación revela que hay una serie de obstáculos estructurales en cuanto a recursos, participación de los miembros del municipio, difusión de la información, etc. (Cornejo et. al., 2007). En cuanto a los Centros Escolares más recientemente instaurados, el carácter resolutivo está bastante restringido, lo que se contradice con la idea de horizontalidad con la que fueron creados (Cornejo et. al., 2007; Drago, 2008; Muñoz, 2011a).

A lo anterior cabe agregar que las políticas educativas que se han desarrollado en Chile se encuentran en una reflexión híbrida sobre el enfoque de participación que tienen a la base (Corvalán y Fernández, 2000); por ende, los sentidos que se le atribuyen desde el punto de vista institucional son confusos.

En cuanto a las políticas públicas hacia los docentes, que influyen significativamente en la participación de éstos en la escuela, existen algunas contradicciones en su lógica, ya que no hay un marco general que las integre. Al respecto, Cornejo (2012) señala que se ha buscado el desarrollo profesional en determinados programas de capacitación docente, apuntando a la reflexión y toma de decisiones participativas. Pero, por otra parte, hay una creciente orientación hacia el *new management* público en las políticas docentes; es decir, "*se introducen progresivamente elementos de evaluación e incentivo económico individual del desempeño docente, variaciones individuales a la renta por cumplimiento de estándares, aumentos en la flexibilidad de contratación y despidos, rendición de cuentas por resultados (accountability)"* (p. 239). Con ello, se produce la contradicción entre políticas de "desarrollo profesional colegiado" y de "gerenciamiento" de recursos humanos vía desempeño individual. Por un lado, se espera que los profesores trabajen en equipo y confíen en sus pares; por otro lado, se incentivan políticas de competencia como la "asignación de excelencia pedagógica" y la "asignación variable de desempeño individual" (Cornejo, 2012).

Tomando en cuenta los componentes que hasta aquí se han señalado y ampliando la

problematización, en esta investigación se plantea que la participación en el sistema escolar se da en un contexto adverso para los diferentes actores y en particular los docentes, que tensiona los procesos participativos. Este contexto tiene tres elementos centrales, que son: la reforma y las políticas educativas (generadas sin participación real e inconsultas); una cultura escolar autoritaria, jerárquica e individualista, que emana hacia los espacios de encuentro de los docentes (Falabella, 2004); y las condiciones de trabajo neoliberales que enfrentan los docentes (competitividad, responsabilidad por resultados, individualidad, escasa asociatividad, estandarización del tiempo, control, etc.). Además, las transformaciones neoliberales que se han producido en el sistema escolar tienen consecuencias en el contexto en el que se desenvuelven los docentes y en las relaciones sociales que se establecen entre ellos, quedando marcadas por el individualismo, la desconfianza, el consumismo, el malestar subjetivo, etc. (Cornejo, 2006; Cornejo, 2009; Cornejo y Reyes, 2008; Sisto, 2011).

Es relevante explorar qué sucede con los docentes en los establecimientos escolares respecto a la instalación de una forma de participación, que según varios estudios no alcanza a ser auténtica para los actores (Anderson, 2002; Cornejo et. al., 2007; Drago, 2008; Falabella, 2004; Muñoz, 2011a; Muñoz, 2011b), que se convierte en participación artificial donde quedan fuera las condiciones locales, los fines colectivos y la micropolítica de la escuela. En esta investigación se busca relevar al docente como un actor fundamental en la construcción de procesos de participación en la escuela, que es el principal espacio de socialización de los profesores y donde se constituyen como sujetos colectivos. Allí se pueden visualizar espacios de encuentro que coexisten -formales u oficiales e informales o alternativos-, en donde se puede generar participación con diferentes sentidos para los docentes. Los primeros están dados por la institucionalidad y son promovidos por el Estado; por ejemplo, el Consejo de Profesores, Reuniones de Departamentos, Grupos Profesionales de Trabajo, Consejo Escolar, etc. Los segundos son generados por los sujetos o bien son espacios espontáneos, donde se puede construir relaciones sociales horizontales o redes interacción; por ejemplo, la sala de profesores, el recreo y el patio de la escuela, el comedor, los espacios libres para el encuentro colectivo, etc. En este contexto, se pretende analizar la participación como fenómeno colectivo y no como fenómeno individual.

Es necesario comprender los sentidos que le otorgan los mismos sujetos a estos espacios y si pueden constituirse como alternativa para generar formas de participación auténtica, donde los

docentes se sientan parte y tengan una presencia activa. Se busca dar una mirada comprensiva sobre los sentidos que adquiere la participación para los docentes, en espacios de encuentro colectivo dentro de la escuela. Es decir, el análisis se constituye en torno al para qué, la razón de ser o finalidad, a partir de la reflexión de los docentes que son protagonistas del proceso participativo.

Considerando el lugar principal que se le ha asignado a la participación en el sistema escolar desde la década del ´90 en adelante, se hace relevante investigar los sentidos que le otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro dentro de la escuela. Esto tomando en cuenta que existe una brecha que separa “lo dicho” sobre las iniciativas participativas desde la mirada institucional y su implementación real en las escuelas. En este contexto, es fundamental relevar la mirada que tienen los sujetos involucrados sobre espacios concretos de participación, tanto en el plano formal como informal.

La investigación planteada pretende ser un aporte en cuanto a la comprensión de la participación docente en la escuela. Su importancia se da, principalmente, a nivel social, pues la participación es un proceso que potencia la construcción de relaciones sociales más humanizadas entre los sujetos que la detentan de manera auténtica, su empoderamiento y la democratización del contexto donde se desarrolla. En el caso de los profesores, la exploración de sus experiencias y sentidos sobre la problemática planteada puede potenciar procesos reflexivos, a partir de los cuáles generar una postura sobre la comunidad escolar y la participación que allí se desarrolla. Asimismo, la sistematización de los resultados de la investigación puede constituirse en un insumo para los sujetos involucrados y potenciar sus procesos participativos. Esto en sintonía con la perspectiva metodológica del Análisis Crítico del Discurso (ACD) adoptada en este estudio, en la que se plantea como un propósito del investigador el despertar o incrementar una conciencia crítica del sujeto (hablantes) hacia las formas discursivas de dominación.

El análisis de la participación docente en espacios de encuentro formales e informales, pretende relevar la mirada colectiva de uno de los principales actores educativos, que hoy se enfrenta a un contexto histórico neoliberal, donde la tendencia es a romper los tejidos sociales y no afianzarlos ni construirlos.

Explorar los sentidos que le otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro, a partir de un enfoque desde la psicología educacional, sitúa la problemática dentro de

esta disciplina y enriquece el análisis con los elementos teóricos que ésta aporta al fenómeno estudiado.

Finalmente, en base a lo planteado en el problema de investigación, se propone la siguiente *pregunta central*:

¿Qué sentidos le otorgan los docentes de enseñanza media a la participación en espacios de encuentro formales e informales dentro de su establecimiento escolar municipal en la Región Metropolitana?

III. MARCO TEÓRICO

Para el análisis del problema de investigación se propone incluir la discusión y apropiación del concepto de participación, junto al enfoque de participación auténtica desarrollado por Gary Anderson; el enfoque micropolítico de la organización escolar; los antecedentes relativos a la instalación del discurso de participación en el ámbito de la educación escolar; las políticas y mecanismos relacionados a la participación docente en la escuela, junto al rol del Colegio de Profesores.

1. Construcción y apropiación del concepto de participación

El concepto de participación es abordado en una diversidad de definiciones que cabe mencionar para fundamentar cómo se entiende en este estudio, para tener una visión amplia y por la importancia que tienen para avanzar hacia la construcción de un concepto de participación docente en la escuela durante la investigación. Cabe señalar que se asume que el concepto es multidimensional y que no es absoluto.

Corvalán y Fernández (2000) plantean que:

> "la participación es una conducta observable en el nivel del individuo, […] es un fenómeno objetivable y operacionalizable por indicadores. Puede ser entendida como la asociación del individuo con otros en situaciones y procesos más o menos estructurados y en relación con objetivos finales medianamente claros y conscientes, o bien con resultados no conscientes para el individuo, pero significativos desde la perspectiva del sistema social. Mediante esta asociación o cooperación con otros, el individuo adquiriría un mayor ejercicio del poder" (p.11).

De esta definición, se desprende que hay un fenómeno individual, pero que requiere del encuentro colectivo para el logro de objetivos relevantes para los actores que participan.

En sintonía con la perspectiva anterior, Bedwell (2004) agrega que la participación responde a la asociación intencional del individuo en conjunto con otros a quienes interpreta como similares o cercanos, respecto de una misma problemática o motivación. De esto surge un proyecto colectivo y la motivación para participar es la posibilidad de construir este proyecto. Es decir, la participación se expresa como una motivación colectiva.

Por su parte, Gairín y Martín Bris (2007) utilizan el concepto de participación social, que puede entenderse *"como un continuo que refleja diferentes grados de acceso a la toma de decisiones: dar y recibir información, aceptar y dar opiniones, consultar y hacer propuestas, delegar atribuciones, codecidir, cogestionar, autogestionar […]"* (p.116). Es decir, hay una diversidad de posibilidades para los actores que participan en un determinado contexto que, si es educacional, debe contribuir al ejercicio de la ciudadanía y democratización. Sin embargo, dichos autores plantean la necesidad de preguntarse por las verdaderas formas de participación en los espacios educativos; ya que hay un desajuste entre la estructura formal y lo que ocurre diariamente en las escuelas, donde los mecanismos de participación formales son insuficientes.

Anderson (2002), señala que existe participación cuando *"los sujetos miembros del grupo son capaces de construir intereses comunes y trabajar de forma voluntaria en torno a la problemática que los reúne; siguiendo procesos organizativos que propendan en todo momento a la igualdad, democracia y autonomía"* (p.153). La participación auténtica se construye cuando los miembros involucrados intervienen directa o indirectamente en la elaboración y toma de decisiones dentro del grupo. Para el autor, este concepto implica preguntar quién participa, en qué áreas y en qué condiciones, además de participación para qué y con qué fin. En este contexto de preguntas, se puede ubicar la exploración de los sentidos de la participación.

A partir de las definiciones señaladas se puede entender el concepto de participación como una conjugación de elementos, tales como la construcción de intereses u objetivos comunes, la asociación y acción colectiva en torno a problemáticas, la elaboración y toma de decisiones, consulta y propuesta, entre otros. Esto considerando como fin último la contribución al ejercicio de la ciudadanía y democracia.

Además, se concuerda con la perspectiva de Cornejo et al. (2007), que señala que se debe avanzar hacia un concepto de participación integrativo, que considere la realidad contextual del ejercicio ciudadano y que no solo se base en supuestos que no comprenden la realidad histórica donde la participación sucede.

1.1 Enfoque de participación auténtica

El análisis del problema de investigación se pretende realizar desde la perspectiva teórica crítica de *participación auténtica* desarrollada por Anderson (2002). Esto tomando en cuenta que el ejercicio de participación docente en la escuela adquiere distintos sentidos, tensionados por el contexto y las dimensiones en que se desarrolla.

Según Anderson (2002), a partir de las denominadas reformas participativas y, en el caso de la educación, los actores están exigiendo cada vez más formas de participación auténticas en la gestión de las escuelas. Los docentes o educadores están menos dispuestos a invertir tiempo en esquemas de participación que no consideran auténticos. Bajo esta premisa el autor se propone desarrollar los componentes de una perspectiva de *participación* más *auténtica* (definición ligada a los enfoques participativos de la teoría de la democracia).

Su análisis consiste en la identificación de las formas en que el discurso de participación de las últimas décadas ha absorbido otros discursos que promueven una variedad de objetivos, valores e intereses, que en la práctica pueden negar la democracia. Nos muestra distintas funcionalidades que la participación tiene en el marco actual de administración educativa en el sistema de competencia (Cornejo et. al., 2007). Una línea argumentativa es que el discurso de participación se orienta a la creación de más legitimidad institucional, que en síntesis se hace a través de la devolución selectiva del poder de tomar decisiones como estrategia para aumentar la legitimidad y manejar el conflicto (Anderson, 2002).

Una segunda línea es que la participación se puede convertir en una tecnología de control sofisticado y práctica disciplinaria, y de qué modo las estructuras que se establecen para promover más participación se convierten en lugares de alianza entre grupos dominantes. Esto en un contexto en que el discurso participativo acompaña a dos formas de control: el control profesional, que se orienta al mejoramiento de las competencias de los educadores y al aumento de la toma de decisiones en las escuelas; y el control democrático, que afirma que las escuelas pueden mejorarse mediante el aumento del control democrático de la comunidad educativa escolar. Para Anderson (2002) a menudo el aumento de este control tiene el efecto de aumentar la autorregulación más que el poder en la base. En esta lógica, los miembros de la organización escolar se apropian de valores que suelen ser determinados desde afuera, son el producto de la visión de las autoridades o están en la retórica general de la descripción de la misión. Además, la participación no se usa para crear o desafiar objetivos, sino para incorporar a los miembros los ya existentes. Bajo la dinámica del control concertado, *"La participación se convierte en una práctica potencialmente disciplinaria que corporiza formas de control abiertas u ocultas en las que el control ya no parece venir desde fuera de la esfera de actividades de los miembros de la organización"* (Baker, 1993; en Anderson, 2002, p.163).

Una tercera línea argumentativa señala que los movimientos que promueven la elección de la escuela en el mercado, están enmarcados en un discurso que quiere dar mayor participación a los padres. Así en este marco se confunde la participación como una forma de consumir con una forma de ejercer ciudadanía. La participación se reduce a la elección de la escuela en un mercado competitivo y a la fiscalización del servicio educativo.

La concepción sobre participación auténtica de Anderson (2002), se basa en las tradiciones radical y participativa sobre la democracia que, según el autor, indican formas de democracia directa o local que responden más adecuadamente a los problemas de la sociedad y que toman en cuenta el bienestar colectivo más que el individual. Además, estas tradiciones sostienen la importancia de la existencia de espacios sociales locales en los cuales los actores puedan aprender y ejercitar el diálogo y debate, para el desarrollo de la ciudadanía. En este contexto, los fines últimos de la participación deben ser la constitución de una ciudadanía democrática, y en términos educacionales, niveles de logro más igualitarios y resultados sociales y académicos más altos para todos los estudiantes. La noción de participación auténtica *"debe resultar tanto en el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa como en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes"* (Anderson, 2002, p.154).

En nuestro actual contexto histórico está instalado el sistema neoliberal en que la ciudadanía tiene importancia en la medida que las personas demandan bienes que requieren provisión pública. El ejercicio de la propia ciudadanía se individualiza en su relación tanto con el Estado como con los otros individuos. Todo son relaciones individuales y de intercambio, en las que prima el derecho individual por sobre la concepción del bien común. Así, la re-significación del vínculo social en el mercado, como relación que constituye la ciudadanía, adquiere sentido en términos funcionales a la mantención de las normativas mínimas que requieren las relaciones de intercambio (Cornejo et. al., 2007). Es así como

> "la participación o el ejercicio de la participación, en la sociedad adquiere a su vez distintos sentidos, en función de la relación específica que representa dentro de los requerimientos de la re-producción social y económica o de un discurso participacionista que busca legitimar las actuales condiciones de administración pública" (Cornejo et. al., 2007, p.24).

Para Cornejo et al. (2007) el modelo neoliberal distorsiona la ciudadanía y la participación, incluso en los ámbitos educativos: *"Las condiciones para la participación y los marcos materiales y simbólicos en que se realiza inciden en el resultado propio de ésta, en las relaciones sociales que ella produce (en su mayoría de cooptación) y en las representaciones sociales que legitima"* (p.26).

Por otro lado, en el planteamiento de Anderson (2002) están presentes una serie de preguntas orientadoras, que tienen como objetivo abrir un espacio discursivo para diseñar propuestas de participación. Éste plantea que se puede examinar el grado de autenticidad de las prácticas participativas a partir de una serie de preguntas interrelacionadas, que se enmarcan dentro de dos ámbitos: micropolítico y macropolítico. En el primer ámbito, hay tres preguntas clave: ¿quién participa? (autenticidad como inclusión amplia, esclareciendo el grado de diversidad de los actores involucrados, crear espacios seguros y estructurados para que las diferentes voces sean escuchadas); ¿en qué esferas? (participación relevante, distintos ámbitos en relación a los intereses de los sujetos); ¿qué condiciones y procesos deben estar presentes localmente? (condiciones de apoyo y procesos locales auténticos). En el segundo ámbito, hay dos preguntas clave sobre participación: ¿con qué fin? (coherencia entre medios y fines de la participación, motivos reales y ocultos); ¿qué condiciones y procesos deben estar presentes en los niveles institucionales y sociales más amplios? (foco en las desigualdades estructurales más amplias). Se requiere poner la atención y análisis tanto en las micropolíticas locales de participación, como en las decisiones políticas más amplias. Asimismo, la autenticidad se relaciona tanto con un proceso auténtico como con un producto auténtico.

En cuanto a participación ¿con qué fin?, un aspecto de la autenticidad es la relación más explícita entre medios y fines, ésta depende de la explicitación de los fines de forma coherente y de hasta qué punto un discurso de participación democrática es usado meramente con propósitos de legitimación. Implica la pregunta acerca de los motivos reales de la participación y el develamiento de los objetivos ocultos, ajenos a las motivaciones incluyentes de la participación. A niveles micro, la autenticidad como fin requiere analizar si quienes están en los lugares de poder en las organizaciones ¿se comportan de manera coherente con las políticas a las que declaran adherir? La cuestión de ¿quién participa? dependerá de los fines propuestos y estos fines también deberían satisfacer las condiciones y procesos necesarios en los niveles micro y macro políticos, para que la participación sea auténtica. Aquí hay que esclarecer el grado de diversidad

de los actores involucrados y los motivos para hacerlos participar, en virtud de la focalización de un grupo determinado o la exclusión de otros (Anderson 2002; Cornejo et. al, 2007).

Por otra parte, frente a la pregunta sobre ¿cuáles son las esferas relevantes de participación?, es necesario determinar en qué sectores específicos quieren participar los educadores, superando el hecho de que la participación de los docentes se remite solo a la toma de decisiones. Debe haber una correspondencia entre dichos elementos, en la medida que sea una participación con un sentido para los sujetos involucrados. Según Anderson (2002), la mayoría de los investigadores concluyen que los temas de interés para los docentes son los de presupuesto, personal y currículo.

¿Qué condiciones y procesos tienen que estar presentes a nivel local para que la participación sea auténtica? Esto incluye elementos como el apoyo en infraestructura, la libertad de los agentes participantes ante cualquier tipo de coacción (igualdad), la legitimación de las diferencias de capital cultural o lingüístico, todo lo que acompaña al sujeto en el acto participativo en una institución cruzada por relaciones de poder (Cornejo et. al, 2007). Para Anderson (2002) es en el nivel de la micropolítica institucional (procesos organizacionales), donde los intentos de crear las condiciones para una participación auténtica pueden ser frustrados con más probabilidad. Por esto, considerar las escuelas y las aulas como culturas de poder, ayuda a entender por qué la aplicación exitosa de estructuras participativas no garantiza una participación auténtica. En relación a esta idea hay una nueva forma de comprender las micropolíticas de participación, en que las escuelas son vistas como lugares de constante lucha política y cultural, donde los diferentes actores luchan unos con otros por los recursos, los compromisos ideológicos y el significado de la escuela. La participación está mediada por la política y la cultura, y hay que reconocer las luchas y conflictos que la complejizan.

Ahora, ¿qué condiciones y procesos deben estar presentes en los niveles institucionales y sociales para que la participación sea auténtica? El autor señala que los hábitos de participación auténtica que dan voz a grupos subordinados tienen un efecto multiplicador, que afecta a las relaciones de poder en otros lugares (instituciones del Estado, organizaciones de la comunidad o sindicatos). La participación auténtica será tolerada mientras aumente la legitimidad institucional, pero si amenaza a la estructura de relaciones de poder en el nivel institucional, comunitario o social, lo más probable es que dispare una reacción de los que sientan peligrar sus privilegios.

Para Anderson (2002), una discusión sobre participación auténtica requiere una teoría adecuada sobre democracia e implica una revisión de las preguntas señaladas anteriormente y su contextualización en el ámbito local, institucional y social (Cornejo et. al., 2007). El planteamiento de este autor otorga categorías de análisis y un marco de trabajo para casos concretos de participación. Desde este marco, se puede comprender si los procesos participativos que se dan en espacios formales e informales sirven efectivamente a la escuela, tienen sentido para los docentes implicados o son funcionales al sistema imperante o a intereses ajenos, la valoración que hacen los docentes sobre la construcción de espacios de encuentro auténticamente participativos, entre otros elementos.

Por otro lado Palma (1999, 2000) nos señala el concepto de *participación funcional*, que se refiere a cuando los marcos de eficiencia o eficacia de la política son los que subordinan la participación de los sujetos, restringiendo así los términos de la participación. El mismo autor explica la importancia de la capacidad de participar, que incluye las actitudes y habilidades que los participantes desarrollan en una tarea común en función de sus condiciones y necesidades de participación. Esto en oposición a la oportunidad de participar, como estructura que se tensiona con la capacidad de participar y constituye junto con ella la dinámica participativa. Esta capacidad condiciona el proceso participativo, construyendo la cotidianeidad de los participantes y su real posibilidad de participación sustantiva (auténtica).

Como se señaló anteriormente, en este estudio se plantea que existe una tensión entre participación funcional y auténtica, que se pone en marcha en los espacios formales e informales desplegados por y hacia los docentes.

2. Enfoque micropolítico de la organización escolar

Dentro del campo teórico de la organización escolar, se encuentra el análisis micropolítico de la escuela, desarrollado principalmente por Ball (1989) y Blase (1991). Este enfoque, es pertinente para analizar las dinámicas participativas que despliegan los docentes en los espacios formales e informales en la escuela. Asimismo, los elementos que en él se desarrollan se relacionan directamente con los procesos participativos y el concepto de participación.

El enfoque micropolítico de la escuela, da cuenta de las dinámicas políticas que se desarrollan dentro de ésta como organización y de las relaciones micropolíticas, pero sin perder de vista las dinámicas políticas externas o las condiciones macropolíticas. Es decir, se asume que

la escuela implica conflictos, negociaciones, luchas de interés, formación de coaliciones, control, etc., en la que conviven diversos individuos y grupos de interés. Además, la perspectiva micropolítica supone que en la organización escolar se desarrollan múltiples formas de poder que se ponen en juego, aunque no siempre de manera explícita, y donde el conflicto es algo natural en la vida cotidiana (Bardisa, 1997; Bernal, 2004; González, 1998).

Con respecto a la participación de los profesores desde el punto de vista micropolítico, Gutiérrez (2006) señala que está en estrecha relación con las batallas de los grupos por el poder, va más allá de la contabilidad de las reuniones formales y se inmiscuye en muchos aspectos de la cotidianeidad escolar. Dentro de la escuela existen espacios e interacciones que no se hacen públicos, pero que ejercen un importante papel en el reparto de poder interno. Para la autora *"La existencia de un modelo y de unas formas establecidas para la participación no eliminan otros procedimientos menos transparentes. La clave radica en conocer cómo ambos modelos coexisten y se relacionan mutuamente"* (Gutiérrez, 2006, p.75). Asimismo, la participación no se circunscribe a los actos formales de representación de intereses donde existen "altas expectativas frustradas", sino que se adentra en las batallas cotidianas de los establecimientos escolares e incluye las distintas actuaciones encaminadas a influir en la toma de decisiones. Esta micropolítica puede darse de manera oculta en la sala de profesores, los pasillos o el comedor, que constituyen espacios privilegiados para el establecimiento de redes de interacción necesarias para el ejercicio político de propagación de rumores o cotilleos, la creación de alianzas o la maquinación de estrategias (Gutiérrez, 2006). En esta misma idea, Obando (2008) señala que

> "en un contexto micropolítico la participación puede darse de manera compleja y no siempre abierta, empleando una serie de estrategias como alianzas, rumores y chismes, para que los diversos grupos e individuos alcancen sus intereses, los que no necesariamente están alineados con los de la escuela o con los de los demás grupos" (p.87).

El proceder participativo implica un ejercicio de poder en dos sentidos, uno como un medio para conseguir poder (presionando en la toma de decisiones); y otro como resultado de la pertenencia a grupos que detentan poder (Gutiérrez, 2006).

Son varios los autores que han desarrollado el enfoque micropolítico en el ámbito escolar. Entre ellos Hoyle (1986) señala que la micropolítica abarca *"todas aquellas estrategias a través*

de las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses" (en Bardisa, 1997, p.24). Dicho autor, describe cuatro elementos básicos de la micropolítica, que son: los intereses diversos de los individuos dentro de la organización y que conforman el contenido de la micropolítica; los grupos de interés que comparten un interés común; el poder con sus dimensiones clave, es decir, la autoridad o poder formal y la influencia o poder ejercido informalmente; y las estrategias que utilizan los grupos para lograr sus fines (Hoyle, 1986; en González, 1998).

Por otro lado, Ball (1989) desarrolla su planteamiento sobre la micropolítica de la organización escolar, teniendo como base el que la micropolítica de cada escuela elaborará sus propios ámbitos de control, los que están sujetos a negociación o disputas entre los miembros y conforman las reglas del juego, en función de las cuales se forman grupos (que podrían coincidir con las estructuras formales o trascender a ellas) en torno a objetivos, intereses, valores, etc. Además, los procesos de elaboración de la política de la organización y la toma de decisiones tienen un contenido ideológico y material, según los intereses de las personas y grupos; por lo tanto, es natural que la diversidad provoque conflictos y luchas por el control en la escuela. Esto último, constituye uno de los focos más relevantes en el análisis del autor para comprender la organización escolar. En síntesis, los conceptos claves son el control (dominación y resistencia al mismo), las ideologías e intereses de los individuos y grupos, los conflictos entre miembros y la diversidad de metas (Bardisa, 1997; González, 1998).

Para Blase (1991), el análisis micropolítico de la escuela debe poner atención en tres ámbitos. El primero son las formas de poder formal e informal; el segundo las metas de los individuos, ya sean intereses, preferencias o propósitos; y el tercero las acciones políticas. Así, el autor define la micropolítica como *"el uso del poder formal e informal, tanto por los individuos como por los grupos para conseguir sus propios objetivos y finalidades en una organización"* (en Bernal, 2004, p.4).

Por último, Bacharach y Mundell (1993; en Bardisa, 1997; González, 1998), consideran que la micropolítica constituye un ámbito escolar donde se negocian políticamente las lógicas de acción mantenidas por diferentes grupos de interés. En sus planteamientos hay ámbitos clave, que son el contenido de la lucha (ideologías, políticas, medios); la unidad de análisis (priorizar el grupo de interés por sobre el individuo u organización); las dimensiones del poder puestas en juego en la actividad micropolítica (autoridad e influencia); los actores relevantes; las estrategias

usadas por los actores (cuándo y bajo qué circunstancias los grupos de interés forman coaliciones, negocian o entran en conflicto).

Cabe señalar que la unidad de análisis micropolítica la constituyen, según este enfoque, los grupos de interés que, según Bardisa (1997), emergen cuando los individuos se dan cuenta de que tienen objetivos comunes y que pueden ejercer colectivamente alguna influencia para incidir en la toma de una decisión, diseñando estrategias para imponer sus lógicas de acción. Para Gutiérrez (2006), los grupos son la base del ejercicio micropolítico y constituyen la unidad de referencia para el análisis de los procesos internos. La conformación de estos grupos se debe a varios criterios, algunos son de carácter corporativo, un criterio ideológico, otros podrían entenderse como redes de interacción en que sus miembros se relacionan entre sí con más frecuencia que otros por diferentes motivos. Pero los grupos comparten una visión sobre la educación y el trabajo, unos mismos intereses o una misma perspectiva que lo distingue de otros grupos, por lo que no es posible pensar en formas individuales de participación docente en la escuela.

Según Anderson (2002), el ámbito micropolítico (condiciones de infraestructura, relacionales, segmentación y diversidad cultural, etc.) afecta a la participación y se refiere a elementos como el sentido de ésta, la diversidad de los sujetos participantes y sus características, intereses y capacidades de carácter subjetivo- cultural, así como a las propias condiciones de la comunidad local donde se desarrolla. Aquí la participación se expresa como *relacional*, es decir, *"aludiendo a instancias de confluencia para la vinculación y sociabilidad entre las personas"* (Avendaño, 2003; en Cornejo et. al., 2007, p.88). En esta investigación se ubican los espacios informales de participación dentro de este ámbito.

Por otro lado, el ámbito macropolítico de la participación, se refiere a los factores propios de la institución y la sociedad que afectan, como contexto, al proceso de participación. Aquí se encuentran las características del Estado y el sistema social neoliberal, la escuela como estructura, etc. (Anderson, 2002). Además, aquí la participación se expresa como formal y al margen de la propia construcción del sujeto en la cotidianeidad (Cornejo et. al., 2007). En esta investigación se ubican los espacios formales de participación dentro de este ámbito.

Para Anderson (2002), avanzar hacia una participación auténtica implica enfrentar las barreras reales que tiene la participación, tanto en el nivel macro como en el micropolítico. Para entender la aplicación de políticas o estructuras participativas y el por qué no siempre se llega a

una participación auténtica, es relevante comprender la micropolítica de la escuela, donde existe una constante lucha política y cultural, donde profesores, padres y administradores luchan unos con otros por los recursos, los compromisos ideológicos y el significado de la escuela (Anderson, 2002). Asimismo, la lectura micropolítica de la participación en espacios de encuentro en la escuela, permite dar cuenta de la complejidad cotidiana que allí se pone en juego y de los sentidos que los docentes le otorgan.

3. Reformas educacionales e instalación de un discurso de participación

Existe una línea de investigación bastante desarrollada respecto a la relación entre las reformas educativas implementadas en Latinoamérica en las dos últimas décadas del siglo XX y las posturas y repertorios de acción que, frente a este escenario, han mantenido las organizaciones docentes.

Una idea común que cruza estas investigaciones es que la resistencia de los docentes forma parte de la historia de las reformas educativas en América Latina y, además, se ha adoptado a éstas y su sustento neoliberal como referente en el discurso de sus organizaciones. Uno de los principales planteamientos se desarrolla en torno al aumento de la conflictividad educativa dentro de este contexto, tomando en cuenta las reivindicaciones y acciones de protesta que han realizado las organizaciones magisteriales a nivel latinoamericano, en la lucha por instalar sus demandas y necesidades en la agenda política.

El conflicto educativo, desde una perspectiva dinámica y compleja, es un proceso constitutivo en el que los actores luchan para imponer o lograr consenso social y político respecto de su propia visión de la educación, donde interactúan múltiples sujetos. Además, el conflicto docente nace de la interacción del magisterio con otros grupos y no respondiendo de forma unilateral y exclusiva a sus intereses (Gentili, Suárez, Stubrin y Gindin, 2004). Es comprensible dicha conflictividad si se toma en cuenta que los docentes no han sido actores centrales de las reformas educativas, reduciéndose su rol al de aplicar lo que está impuesto por el sistema; ya que éstas se han gestado de manera “gerencial”, descendiendo desde arriba -gobiernos y organismos internacionales- hacia los docentes (Díaz e Inclán, 2001).

Además, las reformas se han dirigido directamente a la escuela y a los docentes de manera individual, pasando por alto a las organizaciones docentes. Es decir, asumiendo a los docentes como sujetos individuales y no como sujetos organizados colectivamente (Torres, 2000a).

Dentro de esta perspectiva de conflictividad, varios autores señalan que bajo la idea general de “calidad, equidad y eficiencia”, se reformó profundamente la estructura del sistema educativo en casi todos los países de Latinoamérica. A partir de este escenario la mayor parte de los conflictos se desarrollan en torno a cuestiones específicas del campo docente, a través de un conjunto de reivindicaciones, que tensionan las pretensiones de cambio que intentan las administraciones políticas de la educación y sus tesis centrales, con los docentes y las organizaciones que los representan.

En definitiva, las reformas educativas han sido vistas como amenazantes, motivando diversos discursos y acciones por parte de las organizaciones docentes; ya sea por su carácter impositivo, por los cambios que generan en las regulaciones del trabajo docente o su carrera profesional, el modelo educativo que representan, entre otros factores (Díaz e Inclán, 2001; Gentili et al., 2004; Loyo, 2001; Torres, 2008; Vaillant, 2001).

En los estudios de Torres (2000a, 2000b, 2001), además de describirse ampliamente la reforma educativa en América Latina, abordando una serie de rasgos comunes en la región; se contrapone al docente y las reformas, señalando que existe un desencuentro que se agudiza en la década de los ´90. Para esta autora, existe un conflicto abierto entre los representantes-ejecutores de las reformas (gobiernos, ministerios de educación y agencias internacionales) y los docentes y sus organizaciones. Donde los principales focos problemáticos son la descentralización de la educación, la privatización, la evaluación del desempeño docente (medido fundamentalmente a través del rendimiento escolar de los alumnos) y los incentivos vinculados a éste, la gestión comunitaria de la escuela, la importancia atribuida al incremento del tiempo (calendario escolar extendido, jornada escolar completa, requisitos adicionales de formación o trabajo en equipo, etc.), entre otras medidas. Asimismo, hay reivindicaciones persistentes en torno al plano económico-corporativo (mejores salarios y condiciones laborales) y, crecientemente, la carrera magisterial, la formación y profesionalización docente, así como la reivindicación de participación y consulta (Torres, 2000a, 2000b). Por otra parte, la oposición docente se da también en el plano político- ideológico, es decir, como cuestionamiento a un determinado modelo de sociedad, constituido por una educación y reforma al servicio del mercado, y la pérdida de legitimidad y control por parte del Estado. Además, la defensa de la educación pública, gratuita y universal, ha sido parte de la lucha de los docentes y de sus organizaciones (Torres, 2000a).

Por otro lado, Palamidessi y Lagarralde (2006) aúnan los puntos de desacuerdo entre los sindicatos y gobiernos de turno, estableciendo tres grandes núcleos de conflicto, derivados de las reformas educativas en la década del ´90. El primero, es el conflicto económico-corporativo, que incluye los aspectos de tipo laboral (salarios, estatutos, convenios colectivos, regímenes de pensiones, etc.); el segundo es el conflicto político-corporativo, que integra demandas de participación en el proceso de decisión de las políticas educativas; y el tercero es el conflicto político-ideológico, que se caracteriza por el cuestionamiento a los lineamientos de la política de descentralización, la privatización, la injerencia de los organismos internacionales en el ámbito educativo, etc.

En este contexto, en las últimas dos décadas el discurso sobre participación en el ámbito de la educación se ha instalado públicamente a nivel nacional y latinoamericano, siendo levantado por el Estado y los gobiernos de turno, por las agencias internacionales -(Comisión Económica para América Latina – CEPAL; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO; Banco Mundial; Banco Interamericano de Desarrollo – BID; entre otras)- y por la sociedad civil. Sin embargo, la participación aludida por los diferentes actores no es la misma, por lo que bajo este concepto se promueven variadas perspectivas sobre lo que ésta significa y lo que conlleva su ejercicio, múltiples objetivos, valores, intereses y prácticas, además de posturas políticas e ideológicas, que varían dependiendo del contexto en el que se usa (Anderson, 2002; Corvalán y Fernández, 2000; Falabella, 2004; Palma, 1999; Torres, 2001). Dentro de este (o éstos) discurso se mencionan ópticas diversas, por ejemplo, opciones comprometidas con el cambio político, la democratización social, la necesidad de consensos, toma de decisiones participativas, la mayor cercanía entre las personas; pero también el mantenimiento del *status quo*, el eficientismo en educación, legitimación y gobernabilidad, etc. (Anderson, 2002; Corvalán y Fernández, 2000; Torres, 2001).

Se trata de un concepto amplio y no absoluto, que ha sido asumido por las políticas y reformas educativas aplicadas en América Latina. Asimismo, la participación es funcional en el marco actual de administración educativa en Chile (Cornejo et. al., 2007) y está instalada en los dominios de planificación, intervención y política social (Corvalán y Fernández, 2000; Muñoz, 2011a, 2011b).

Según Anderson (2002), el lenguaje de la participación ha penetrado el discurso educacional en muchos niveles, por ejemplo, la administración escolar autónoma y participativa,

la investigación participativa, participación de los padres y la comunidad en la vida escolar, participación de los docentes en las decisiones, entre otros. Además, es importante tener en cuenta que la participación en educación remite a un conjunto de actores (individuales y colectivos), roles, espacios, niveles, ámbitos, alcances y condiciones (Torres, 2001).

A continuación se presentan algunos antecedentes sobre la mirada institucional de participación educativa instalada en Chile, que incluye la participación en el sistema escolar y lo que se demanda e impone desde las instituciones involucradas.

Las reformas educacionales y las políticas educativas implementadas desde mediados de la década del ´90 a la actualidad, en un cuestionamiento hacia la gestión y organización escolar tradicional, promueven en su discurso una mayor participación de los actores educativos, para el logro de la equidad y calidad en educación. Incluyendo componentes fundamentales como la descentralización, la autonomía escolar, la co-gestión, la eficiencia, la consulta y participación de las comunidades educativas, entre otros (Anderson, 2002; Cornejo et. al., 2007; Cornejo y Reyes, 2008; Courard, 1998; Drago, 2008; Falabella, 2004; Muñoz, 2011a; Torres, 2001). Esto se impulsa siguiendo los parámetros o ejes establecidos por las grandes agencias internacionales, en particular el Banco Mundial, que señala varias recomendaciones en relación a la participación y la reforma educativa en Latinoamérica. Estos parámetros se señalan a continuación.

Se plantea como primer eje la *descentralización e instituciones escolares autónomas y responsables por sus resultados* (fijar estándares, facilitar insumos que influyen sobre el rendimiento escolar, monitorear el desempeño, financiamiento basado en resultados y calidad, etc.). Un segundo eje es la *mayor participación de las familias y la comunidad* (contribución económica para sostener el aparato escolar, selección de la escuela, mayor involucramiento en la gestión escolar). Un tercer eje es la *mayor participación del sector privado y las organizaciones no-gubernamentales* (tanto en las decisiones como en la ejecución, en el marco de la diversificación de la oferta educativa y la competencia como mecanismo clave de la calidad). Por otro lado, está el eje de *participación, alianzas y consenso social para la reforma educativa* (construcción de un consenso nacional para la viabilidad de la reforma educativa y mayor participación social). Un quinto eje es la *movilización y asignación eficaz de recursos adicionales para la educación primaria* (redefinición del papel tradicional del Estado respecto de la educación, de los patrones y prioridades del gasto público, contribución mayor de las familias y las comunidades en los costos de educación). Un último eje es la *definición de políticas y*

prioridades en base al análisis económico (relación costo- beneficio y la tasa de rentabilidad como categorías centrales para definir las prioridades de inversión, los rendimientos y la calidad) (Lockheed & Verspor, 1990; Banco Mundial, 1996; en Torres, 2001).

Es bajo esta lógica que en Chile se ha producido la oficialización del discurso participativo en el sistema escolar y se han generado políticas educativas y hacia los docentes, para implementar programas e instancias que favorezcan la participación. Con ello se espera fomentar la calidad y equidad en la educación, siendo éstos los ejes fundamentales de la reforma educativa (Bedwell, 2004; Cornejo et al., 2007; Cornejo y Reyes, 2008; Courard, 1998; Cox, 2012; Drago, 2008; Falabella, 2004; Muñoz, 2011a) y del último gobierno que promulgó la "Ley de Calidad y Equidad en Educación" (enero de 2011). Además, el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) declara como objetivo lograr una organización flexible, autónoma, abierta, responsable de sus procesos y resultados, competitiva y eficiente, que responda a los cambios y demandas de la sociedad actual. Se busca generar una mayor identidad en las escuelas, un sentido de pertenencia y compromiso, protagonismo, cooperación, en base a construir una escuela efectiva (Cox, 2012; Falabella, 2004). Desde el punto de vista del MINEDUC (2002), la participación puede entenderse *"como un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno. [Además] participar supone un interés, una opción y una convicción personal"* (p.29).

A partir de lo descrito anteriormente, se visualiza en el discurso oficial una forma de entender e implementar la participación bastante prometedora, aunque sea discutible si ésta se logra de manera auténtica. En la práctica, el MINEDUC en la década de 1990 y 2000 introduce una serie de procesos e instancias participativas en las escuelas, que apuntan hacia cuatro dimensiones principales que son: la pedagógica- curricular, administrativa- financiera, comunitaria y organizativa (Falabella, 2004). En la mayoría de ellas, los docentes son un actor fundamental para el éxito o fracaso en su desarrollo e implementación, sin embargo, han sido inestables o descontinuadas en el tiempo.

4. Políticas educativas en torno a la participación docente en la escuela (1990 – 2013)

A continuación se realiza una revisión detallada de las políticas, programas y espacios de participación formales, que se han instalado en las escuelas en diversos periodos y que ponen énfasis en promover una mayor participación del profesorado. Cabe mencionar que esta serie de

políticas se realizan sobre la base de un sistema educativo mercantilizado, crecientemente privatizado y altamente segregado (Cornejo, 2012).

El gobierno del presidente Aylwin que asumió en marzo de 1990 inauguró un periodo de cuatro gobiernos de la misma alianza política -que se mantuvo hasta 2010-, que originan e implementan una serie de políticas educativas orientadas bajo una misma visión de la educación, y que recurren a similar repertorio de criterios de acción e instrumentos de estado y de mercado (Cox, 2012). Estos se fundan, según Cox (2012), en una visión sobre el papel del estado en educación, que sustituye los principios de subsidiariedad del modelo de elección de mercado establecido en la dictadura en 1980, por los de un estado responsable y promotor, que invierte e interviene en función de criterios de calidad y equidad de la educación y su impacto sobre la competitividad económica, la igualdad de oportunidades, y las bases culturales de la integración social y la ciudadanía democrática. Sin embargo, cabe señalar que las políticas resultantes no abordan el núcleo de la regulación del mercado en el sistema educativo.

Un primer foco estuvo en la creación de leyes que regularan la situación laboral de los profesores, siendo la primera medida la promulgación del Estatuto Docente (Ley 19.070), que restablece el estatus protegido que les había sido quitado durante la década de 1980. En la práctica esta ley significó el traspaso de la regulación contractual de los profesores del sector municipal desde el Código del Trabajo, es decir desde un régimen laboral privado, a un estatuto propio de regulación nacional de condiciones de empleo y carrera de los docentes (año 1991). Además, implicó un avance en la mejora de las remuneraciones y establece bonificaciones al perfeccionamiento (Cox, 2012).

En cuanto a la evolución del Estatuto Docente, tenemos que se promulgó la Ley 19.410, que establece algunas modificaciones que apuntan a una mayor flexibilidad en la movilidad de la planta de profesores y a establecer políticas que relacionan las remuneraciones con el desempeño. Esta ley se asoció a un sistema de incentivos para los equipos de profesores de colegios destacados. La asignación se realizó por medio de la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los establecimientos subvencionados -SNED, del año 1995- (Cornejo, 2012; Cox, 2012).

En relación a la participación, el estatuto docente dispone que el profesorado tenga el deber de participar de forma consultiva en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de las actividades de su unidad educativa, fundamentalmente en lo que respecta a las propuestas

de políticas educativas, quedando a criterio de las responsabilidades correspondientes el considerarlas (Cornejo, 2012; Falabella, 2004). Además, se les da un poder de carácter resolutivo en materias técnico- pedagógicas, en conformidad al proyecto educativo del establecimiento y del reglamento interno. Falabella (2004) señala que los ámbitos en que los docentes pueden tomar decisiones serían: la disciplina de los alumnos, planificación temporal (programación escolar y actividades extra programáticas), didáctica y rendimiento académico, comunidad y familia (manejo de las relaciones con la comunidad, definición de políticas respecto a la atención de apoderados, selección y tratamiento de temas en reunión de apoderados), docentes (evitar ausentismo, organizar reemplazos e incentivar el trabajo de los profesores), recursos (búsqueda de recursos, diseño y gestión de proyectos de mejoramiento educativo e institucionales)

En segundo lugar, fueron implementados una serie de programas de apoyo al mejoramiento de la calidad y equidad del quehacer en las escuelas, tanto de carácter universal como focalizados que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes (Cox, 2012).

Entre los más emblemáticos estuvieron los *Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad- MECE* Básica (1992-1997) y Media (1995-2000). Consistían en una intervención de apoyo a las escuelas y liceos en diferentes componentes: inversiones en infraestructura y recursos de aprendizaje, apoyo asistencial, organización de reglas para incentivar y financiar proyectos de mejoramiento educativo por equipos docentes tanto en básica como en media, talleres de desarrollo docente en media. Según Cox (2012) estos programas difunden en el profesorado las nuevas ideas curriculares y didácticas, instalan incentivos de nuevo tipo a la gestión centralizada y realizan los principios de discriminación positiva y estado responsable y promotor.

Por medio de estos programas se diseñaron e implementaron para todos los liceos y escuelas financiados por el Estado diferentes instancias con un espacio y tiempo determinado, que tenían por objetivo el propiciar procesos e instancias de participación, descentralización y democratización (Courard, 1998; Falabella, 2004). En esta línea cabe mencionar el *Programa de Mejoramiento de la Gestión Pedagógica* en el cual se encuentran los *Equipos de Gestión (EG),* que bajo la conducción del director tenían por objetivo analizar, planificar, tomar decisiones y resolver problemáticas de la escuela, descentralizando las funciones de ella y fortaleciendo su autonomía; generando un espacio regular de encuentro e interacción entre diferentes actores de la comunidad escolar (Falabella, 2004). Otro ejemplo son los *Grupos Profesionales de Trabajo (GPT),* que dirigidos por el jefe de UTP, buscan generar reflexiones colectivas y análisis sobre las

prácticas pedagógicas, actualización profesional, trabajo colaborativo, entre otras. Definidos como espacios regulares para el desarrollo de trabajo docente en equipo, también pretenden potenciar la innovación pedagógica y el fortalecimiento del trabajo en equipo por parte de los profesores (Cornejo y Reyes, 2008; Courard, 1998; Cox, 2006; Falabella 2004). Además, están las *Redes Pedagógicas Locales*, que como comunidades de reflexión profesional entre docentes de diferentes liceos de la misma comuna o provincia y de la misma disciplina, buscaban generar un espacio de autogestión para intercambiar experiencias y construir proyectos e innovaciones interescuelas (Falabella, 2004).

Además de las instancias ligadas a los programas MECE descritas anteriormente, tenemos otras instancias asociadas a la participación docente. Dentro de esta línea están los *Proyectos de Mejoramiento Educativo- PME*, que buscan fortalecer procesos de descentralización pedagógica, el desarrollo de una práctica colectiva de trabajo entre los docentes y la participación de la comunidad educativa (Cornejo y Reyes, 2008; Courard, 1998; Dirección de Presupuestos [DIPRES], 2010). Esto a partir de la elaboración y ejecución de un proyecto innovador que permita mejorar las condiciones de las escuelas en base a un diagnóstico local (Falabella, 2004). Los PME están orientados a estimular la capacidad de respuesta grupal del profesorado, incentivando la autonomía para aplicar soluciones y mejoras en las escuelas, en un marco de fondos concursables que financia pequeños proyectos diseñados por un grupo de docentes (Cornejo, 2012).

Por otro lado, en el marco de los Programas de Mejoramiento Enfocados a la Equidad, focalizados en los sectores más vulnerables a nivel de educación básica, estuvo el *Programa de las 900 Escuelas*, que entre sus líneas de acción planteó los *Talleres de Perfeccionamiento Docente* y el *Fortalecimiento de la Gestión Educativa*. Los talleres se conciben como espacios de profesionalización para que los docentes compartan y reflexionen de forma colectiva acerca de sus prácticas pedagógicas, sobre las evaluaciones de los procesos del alumnado, el abordaje y responsabilidad respecto de los procesos y los resultados de su trabajo y la difusión a otros de las experiencias adquiridas. Estos talleres son considerados como lugares donde se genera un saber pedagógico, aunque en ellos se incluye al jefe técnico y al director del establecimiento, e incluso se cuenta con la asesoría de supervisores del Ministerio (Cornejo, 2012; Cornejo y Reyes, 2008). Por su parte, el fortalecimiento de la gestión educativa integra de forma complementaria el desarrollo de habilidades y competencias que posibiliten a los profesores y directivos enfrentar

los diversos cambios que ocurren en la escuela, además de facilitar la apropiación de los programas que debe implementar la escuela. Entre los principios que se enfatizan para la gestión se destaca el incentivo al trabajo en equipo y la participación (Cornejo y Reyes, 2008).

Por otro lado, se implementó el *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales Multigrado*, que contempló la constitución de microcentros de coordinación pedagógica y la formulación y ejecución de proyectos de mejoramiento educativo. Los microcentros estaban formados por grupos de profesores que se reunían periódicamente para analizar temáticas pedagógicas y planificar las clases. Intercambiaban sus experiencias, diseñaban innovación curricular y llevaban a cabo seguimientos de los proyectos realizados (Cornejo y Reyes, 2008).

Posteriormente al año 2000, se implementaron proyectos focalizados en ciertas escuelas y liceos, de acuerdo a criterios de discriminación positiva (Falabella, 2004). Dentro de los más emblemáticos se encuentra el *Liceo para Todos* (2000-2006), cuyo objetivo era que la comunidad escolar formulara y desarrollara un plan de acción para evitar la deserción escolar. Otro proyecto fue el de *Montegrande* (1997-2003), donde se buscaba desarrollar modelos de innovación creados por la comunidad escolar, para diversificar y enriquecer la oferta educativa.

Otra instancia concebida bajo la lógica de participación en la escuela es el *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, en el que se elabora un tipo de planificación estratégica realizada colectivamente, que define la misión, principios, metas y estrategias de la escuela (Falabella, 2004). A nivel de gestión municipal, está el *PADEM*, a cargo de los sostenedores y en cuya elaboración participa la comunidad educativa, para el diseño de las políticas comunales de educación (Cornejo et. al., 2007; Courard, 1998; Falabella, 2004).

Otras políticas hacia los docentes han apuntado a la capacitación o perfeccionamiento y con ello a rescatar su saber en la práctica, a compartirlo entre pares y a los dispositivos grupales, tipo talleres reflexivos entre docentes, como herramienta central (Cornejo, 2012). Ejemplo de esto es la *Red Maestros de Maestros* (Ley 19.715, año 2001), constituida por profesores de excelencia que dan apoyo profesional voluntario a sus colegas por medio de actividades que usan modalidades participativas. A partir del 2003 el responsable de organizar el funcionamiento descentralizado de esta red es el Ministerio de Educación.

Es importante señalar que gran parte de las políticas descritas hasta aquí se hicieron bajo el contexto de Reforma Educacional entre 1994 y 2000. Ésta se basó en cuatro ejes

fundamentales, que son: los Programas de Mejoramiento y Equidad, la Jornada Escolar Completa – JEC (Ley 19.532, año 1997), el Fortalecimiento Docente y la Renovación Curricular (Cox, 2012).

Por otro lado, la aprobación de un controvertido sistema de evaluación de desempeño docente a partir del año 2004, se acompañó de la aprobación de un acuerdo entre el MINEDUC y el Colegio de Profesores, respecto a criterios generales para evaluar la calidad de la docencia, el que quedó establecido en el "*Marco para la Buena Enseñanza*" (año 2002). Allí se describen cuatro dominios de la acción pedagógica y un conjunto de criterios para cada uno de ellos (Cornejo, 2012; Cox, 2012). Entre las políticas desarrolladas para mejorar la educación pública, destacan las orientadas al fortalecimiento de la profesión docente, como la política de evaluación e incentivos al desempeño implementada desde el año 2003, regulada por las leyes 19.715, de 2001 y 19.933 y 19.961, de 2004. Ésta establece criterios para el desarrollo de una carrera ligada a resultados de evaluaciones individuales que miden el cumplimiento de estándares de desempeño fijados por el Marco para la Buena Enseñanza (Sisto y Fardella, 2011). Para Sisto (2011), esta política de evaluación e incentivos al desempeño docente "*se constituye en el esfuerzo más claro dirigido a orientar a los profesores hacia los nuevos modelos de profesionalismo propios del nuevo management público*" (p.180), interpelando incluso las identidades laborales de los profesores.

Según Sisto y Fardella (2011), la gran empresa privada se instala como principal referente para la escuela pública, señalando la necesidad de asumir una administración managerialista, en el cual el director emerge como principal visionario y movilizador de la escuela; y el profesor, un profesional que cumple estándares de excelencia, guiado por incentivos económicos y una carrera de emprendimiento profesional fuera de la escuela. Asimismo, para pensar la profesión docente se acude a nuevos referentes identitarios, ligados al cumplimiento de estándares, incentivos económicos, desempeño individual y emprendimiento profesional. Estas son las ideas que inspiran las políticas en gestión educativa y aquellas orientadas a los docentes.

En cuanto al establecimiento de espacios de reunión para los docentes, tenemos el *Consejo de Profesores*, que surge como una instancia democrática que decide aspectos sobre la gestión curricular en el aula en los distintos niveles, cuyo objetivo es articular los aprendizajes en los distintos niveles y el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados

(Muñoz, 2011b). Además, a través de esta instancia se ejerce la función consultiva y resolutiva de los profesores establecida en el artículo 15 del Estatuto Docente.

Uno de los espacios de participación más nuevo (2005 en adelante) son los *Consejos Escolares (CE)*, que se constituyen para generar relaciones colaborativas y donde se debe incluir a representantes de todos los estamentos (sostenedor, directivo, un docente elegido por los profesores, presidente del Centro de Padres y Apoderados, presidente del Centro de Alumnos). La idea que subyace a los CE es la horizontalidad de las diversas instancias educativas, aunque solo poseen un carácter informativo, consultivo y propositivo, ya que el carácter resolutivo dependerá de la decisión del director y sostenedor. Entre las atribuciones consultivas se encuentran materias del proyecto educativo institucional, programación anual, metas del establecimiento, cuenta pública y reglamento interno. Con los CE se origina una instancia con gran potencial participativo, aunque los estudios muestran que aún no se han logrado sus objetivos (Cornejo et. al., 2007; Drago, 2008; Muñoz, 2011a).

En el año 2006 el gobierno de Bachelet se vio enfrentado a las movilizaciones de estudiantes secundarios a nivel nacional. Bajo esta presión social se constituyó el "Consejo Asesor Presidencial para la mejora de la Calidad de la Educación", que sesionó por un periodo de seis meses y generó dos informes de trabajo. Sin embargo, el informe final de este consejo se redactó con la ausencia total de los representantes de organizaciones sociales y educativas, quienes se retiraron públicamente por considerar que se estaban proponiendo políticas de continuidad del modelo en crisis (Cornejo, 2012). Según Cox (2012) la agenda pública pasa a incluir, por primera vez desde la transformación descentralizadora y privatizadora impuesta en 1980, regulaciones que tocan dimensiones institucionales del sistema escolar. Esto bajo un contexto de protestas que le señalaban al gobierno que había fallado respecto a una de sus promesas clave, es decir el logro de un sistema escolar más equitativo.

En este mismo periodo se promulgó la *Ley de Subvención Escolar Preferencial* (Ley SEP, 2008), que asigna un monto adicional de subvención por alumno prioritario o en desventaja socio-económica, exige cumplir ciertos requisitos y obligaciones para asegurar las condiciones básicas de equidad y calidad a los estudiantes. Entre éstas está la de cumplir con metas de aprendizaje establecidas en Planes de Mejoramiento Educativo (PME) a 4 años con acciones anuales verificables. Dicha ley establece que la comunidad escolar debe participar en la elaboración del respectivo PME (Cox, 2012). Assaél et al. (2011) sostienen que esta ley se

adscribe en la generación de nuevos mecanismos de gestión, que contemplan procedimientos de acreditación institucional, incentivos al desempeño en el ámbito de la gestión, instalación de esquemas de asistencia técnica focalizada, exigencias de *accountability* y la evaluación y comparación de prácticas (*brenchmarking*).

Actualmente tenemos que el sistema escolar está regulado por la *Ley General de Educación* (LGE) para la educación escolar, promulgada el año 2009 y que reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1980. En ella no fueron recogidas las principales demandas del movimiento social iniciado el 2006, como la des-municipalización, nueva institucionalidad y cambios radicales al sistema de financiamiento. Esta ley sigue supeditando el derecho a la educación a la libertad de enseñanza y mecanismos de mercado (Cornejo, 2012). El gobierno del Piñera (2010-2014) siguió los mismos parámetros en materia educacional de los gobiernos anteriores, promulgando la *Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación* en 2011.

En contraste a la mirada institucional y la generación de diversas políticas educativas orientadas a la participación docente, tenemos la mirada de los sujetos en la que se incluye lo que los establecimientos educacionales realizan como participación y las percepciones de los docentes que participan, según diversos estudios realizados sobre estas materias. A continuación, mencionaremos algunos de ellos.

En Chile los estudios de caso que han investigado realidades específicas dentro de las escuelas, permiten conocer cómo se ha llevado a cabo la participación en los establecimientos y cuál ha sido el rol de los docentes en los espacios formales instaurados. En esta línea, Falabella (2004) estudia cómo es la cultura escolar en cuanto a la participación docente, en un liceo donde se han incorporado los espacios participativos impulsados por la reforma educacional. Al respecto, señala que los significados que se le atribuyen a la participación docente se dan en dos tendencias. Por una parte, se comprende como un hacer, una acción puntual con tiempos y espacios determinados -discurso conformista-; por otra parte, se comprende como la toma de decisiones, que se incorpora a una forma de ejercer el trabajo diario -discurso más crítico-. Sin embargo, ninguna de estas tendencias la sitúa como una responsabilidad propia, es decir, en el discurso de los docentes se plantea que la participación no es parte de su rol, sino que es algo opcional y responsabilidad de un otro.

En cuanto a las formas de participación en la escuela, Falabella (2004) constata que existen instancias formales de participación, que los profesores tienen autonomía para generar iniciativas propias y tomar decisiones sobre ciertos temas; sin embargo, predomina la centralización de la dirección y el aislamiento de los docentes. Además, existen instancias verticales y altamente estructuradas por la dirección, con baja autonomía e interacción de los profesores. En definitiva, no se promueve realmente la participación y hay poca claridad sobre cuáles son los ámbitos de participación de los docentes.

Un estudio realizado por Muñoz (2011a), sobre la representación simbólica de los Consejos Escolares (CE) como estrategia para democratizar la cultura escolar, concluye que la participación viene dada "desde arriba hacia abajo", a través de dinámicas institucionalizadas de poder. Los docentes también plantean que "toman pequeñas decisiones", ya que no se ejerce influencia en la política o gestión de la escuela. Por otro lado, hay una legitimación simbólica, ya que se impone una organización que no responde a las necesidades ni decisiones de la comunidad educativa. Pese a estas dificultades, se visualiza al CE como un espacio insipiente de aprendizaje ciudadano y de diálogo, en el que se puede transformar la participación que se ejerce, para generar un efecto democratizador de la cultura escolar.

Otro estudio sobre los CE se propone conocer cómo se ha implementado esta iniciativa en las escuelas. Al respecto, Drago (2008) concluye que éstos funcionan formalmente de acuerdo a lo establecido por la política ministerial, pero no han llegado a ser un espacio real y sustantivo de participación en las comunidades educativas. Además, los temas que se tratan en las sesiones adquieren un carácter mayormente informativo, medianamente consultivo y escasamente resolutivo.

4.1 El rol del Colegio de Profesores

En Chile, la principal organización representativa de los docentes es el Colegio de Profesores, actuando éste casi como entidad única. Es una asociación gremial unitaria que funciona como un sindicato al canalizar las reivindicaciones de los docentes frente al gobierno, ya sea en los procesos de negociación o de movilización del magisterio, y en los actos de protesta y huelga. Cabe señalar también que entre los cuadros dirigentes se cuentan investigadores y profesionales, con formación y activa participación en los ámbitos académicos (Palamidessi y Lagarralde, 2006). Además, el Colegio de Profesores forma parte de la CUT (Central Unitaria de Trabajadores de Chile) y ha mantenido una tendencia a la partidización política, debido a la

militancia de los diversos dirigentes que han estado a cargo de su gobierno (Pérez y Sandoval, 2009). Su accionar, sus demandas, sus negociaciones y su discurso han sido ampliamente documentados, tanto por académicos como por los mismos actores de esta organización docente.

Según Pérez y Sandoval (2009), el gremio a través del Colegio de Profesores, ha desarrollado la relación entre el gobierno y los docentes -desde 1990 en adelante-, mediante un proceso de negociación compleja y calificado por ambas partes como exitoso. Este proceso de negociación ha impulsado el mejoramiento de la educación en Chile y ha generado el fortalecimiento de la profesión docente. Para estos autores, el periodo de los gobiernos de la Concertación, se caracterizó por el aumento salarial docente, el establecimiento de relaciones laborales armónicas, procesos de negociación adecuados que permiten el desarrollo de las reformas educativas, conjuntamente con el mejoramiento de las condiciones de la labor docente. Esta idea de relación conciliadora entre el Colegio de Profesores y los gobiernos, es compartida por Palamidessi y Lagarralde (2006), quienes señalan que el diálogo y la concertación han primado sobre el conflicto. Los mismos autores destacan que en Chile existe una plataforma favorable para el desarrollo de instancias de diálogo y para la construcción de consensos nacionales en materia educativa, con diversos sectores políticos, sociales y sindicales. Sin embargo, más adelante se verán posturas que difieren con lo planteado por dichos autores.

A partir de 1990 el Colegio de Profesores se ha ido fortaleciendo como organización, siendo de las más influyentes a nivel sindical en el país. Sin embargo, la participación, las luchas y conquistas de éste no han sido fáciles (Colegio de Profesores de Chile, 2005). Según Assaél e Inzunza (2008), dicha entidad tiene dos tipos de lucha, una hacia dentro y otra hacia afuera. La primera se da por tensiones internas que provocan dificultades dentro de la organización, ya que existen diferencias entre las dirigencias ligadas a la militancia en partidos políticos y las posturas que son asumidas en asambleas o en el Directorio, o por las bases que buscan mecanismos de participación más eficientes dentro del gremio. La segunda lucha se focaliza en dos elementos principales, por un lado, las reivindicaciones gremiales-laborales y, por otro lado, la demanda por cambios estructurales, lo que implica desarrollar estrategias diferentes para cada frente y además dos facetas distintas de relación con el Estado.

En un contexto educativo particularmente adverso, como es el caso de Chile, la principal organización docente ha desarrollado una línea de trabajo importante sobre el fortalecimiento del ámbito pedagógico y tiene una agenda definida en educación (Schaaf, 2010). Así, en 1997 se

realizó el primer Congreso Nacional de Educación, con una amplia participación de los docentes. En éste encuentro se elaboró una propuesta educacional que sistematizó la visión del gremio sobre la crisis del sistema, donde se fundamenta la necesidad de fortalecer la educación pública y se entregan propuestas concretas de cambio en los ámbitos de la administración, la gestión, el financiamiento y el currículo; además de plantear las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la profesión docente. Este documento se firmó oficialmente con el gobierno de la época, con lo que por primera vez se establecía un compromiso entre el gobierno y el magisterio, en la perspectiva de fortalecer la educación pública y la profesión docente (Colegio de Profesores de Chile, 2005; Cornejo et al., 2007). Este congreso logra que en la práctica, además de mantenerse la lucha por las condiciones laborales y salariales, "el gremio asuma una nueva misión institucional, como lo es la defensa de la educación pública y la lucha por un nuevo rol del Estado que la asegure, y se abra un ámbito de preocupación absolutamente nuevo: la necesidad de contar con una propuesta pedagógica" (Assaél e Inzunza, 2008, p.33).

En esta misma línea, el año 2005 se realizó un Congreso Nacional Pedagógico Curricular, donde se construyeron propuestas de carácter político-educativo, concernientes a lo que debe enseñarse y lo que debe aprenderse para ir favoreciendo desde el sistema escolar, el desarrollo de un Chile justo y democrático (Assaél e Inzunza, 2008). Sin embargo, cabe señalar que pese a estas iniciativas, el magisterio ha quedado marginado del diseño de las políticas educativas relacionadas al currículo, aunque éste tiene un papel clave en su implementación en las aulas (Cornejo et al., 2007).

Por otro lado, el Colegio de Profesores (2005) señala que en los últimos años ha ido conquistando mayores espacios de participación en las políticas educativas y que muchas iniciativas del Ministerio de Educación han debido ser consultadas al magisterio. Sin embargo, pese a que se han logrado algunos avances en la detención de la aplicación del modelo neoliberal, se continúa luchando para fortalecer la educación pública y la profesión docente, en un contexto en el que los sectores neoliberales, que tienen todo el poder en Chile, insisten en el avance de sus políticas. Se tiende entonces a desarrollar demandas en tres frentes principales; por un lado, el ámbito salarial; por otro lado, las condiciones profesionales de trabajo; y por último, la legitimación en el diálogo sobre políticas educativas a fin de detener, con propuestas alternativas, aquellas políticas que profundizan la privatización, o bien, valoran el sistema escolar desde la

formación de un sujeto simplemente económico (productor-consumidor) (Colegio de Profesores de Chile, 2005).

Siguiendo en la misma línea, Assaél e Inzunza (2008) plantean que el Colegio de Profesores se ha pronunciado y construido propuestas alternativas, en la perspectiva de frenar el modelo privatizador y defender la educación pública. Aunque en un primer periodo (1990-1995), las principales luchas del magisterio se dieron en el ámbito del mejoramiento de sus remuneraciones y condiciones laborales, a través de negociaciones con el Ministerio de Educación, sin ir más allá en sus luchas. En este mismo periodo se produjo una de las negociaciones más importantes para el gremio, es decir, la promulgación del Estatuto Docente, que fue un triunfo insuficiente, ya que pese a recuperar varios beneficios, consagró dos sistemas contractuales diferentes entre docentes del sector municipal y docentes del sector particular subvencionado. En un segundo periodo (1995-2007), se puso mayor énfasis en el desarrollo de un trabajo educativo pedagógico, con el objetivo de luchar con mayores herramientas por la defensa de la educación pública y la interpelación al modelo educativo, proceso que fue acompañando también a la lucha reivindicativa tradicional (Assaél e Inzunza, 2008).

Por otro lado, desde el Colegio de Profesores nace la iniciativa de desarrollar un Movimiento Pedagógico, a partir del cual *"se reforzaron los Departamentos de Educación en todo el país y se impulsó la constitución de grupos de profesores con la finalidad de reflexionar e investigar temáticas educativas y pedagógicas desde su cotidiano, en la perspectiva de ir generando pensamiento educativo"* (Assaél e Inzunza, 2008, p.37). Este movimiento tiene como propósito renovar la apropiación y discusión pedagógica del profesorado, sin embargo, no posee ni la fuerza ni la cobertura suficientes como para implementar y expandir una política educacional autónoma del gremio (Cornejo et al., 2007).

Cabe señalar dentro de las particularidades del Colegio de Profesores de Chile, que ha tendido a aceptar los equilibrios de poder y las realidades políticas, sin renunciar a sus principios, lanzando iniciativas y buscando soluciones, pero aceptando la negociación y el acuerdo mutuo como parte del proceso (Schaaf, 2010). Además, el accionar del Colegio de Profesores suele pasar por el juego político de negociación con el gobierno de turno y la dirigencia ligada a la militancia en partidos políticos, que domina las vías de acción que predominan en el gremio.

El estudio de Cornejo et al. (2007) introduce nuevos elementos para el análisis sobre el Colegio de Profesores, presentando una perspectiva más crítica de éste. Dichos autores señalan

que esta organización es un actor tradicional en política educativa y ha tenido una vital importancia en articular las demandas que apuntan a la transformación de la estructura educativa; sin embargo, pese a ir ocupando ciertos espacios de participación, éstos han sido tangenciales al diseño general de la política educativa y *"no han logrado desmembrar el blindaje jurídico que legó la dictadura"* (p.102). Asimismo, el actuar del Colegio de Profesores durante los gobiernos democráticos *"se caracterizó más por un giro en las formas de relacionarse con el gobierno que por profundizar la democracia interna y ampliar el espectro de acción restringida al puro ámbito de los derechos laborales"* (Reyes, 2005; en Cornejo et al., 2007, p.103). Es decir, hay un plano de acción orientado solo al ámbito macro-político, dirigido al Estado, para llevar adelante demandas de carácter reivindicativo gremial; dejando de lado el ámbito micro-político en el que *"queda pendiente el construir espacios de disputa por la mejora de las relaciones cotidianas, locales y culturales"* (Cornejo y Reyes, 2008, p.142).

Asimismo, Cornejo y Reyes (2008) señalan que el Colegio de Profesores es una metáfora de las complicaciones en la reconstrucción gremial en el Chile de la Postdictadura, que no ha sido capaz de enfrentar a cabalidad los desafíos que se le presentan. Por ejemplo, es un organismo que deja excluido a los trabajadores no docentes y no tiene injerencia sobre la situación laboral del 40% de los profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales privados.

IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En base a la pregunta de investigación, se propone el siguiente *Objetivo general*:

1. Comprender los sentidos que le otorgan los docentes de enseñanza media a la participación en espacios de encuentro formales e informales dentro de su establecimiento escolar municipal en la Región Metropolitana.

Dicho objetivo general se desglosa en los siguientes *Objetivos específicos*:

1.1 Describir los significados que otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela.

1.2 Conocer los espacios de encuentro formales e informales que los docentes identifiquen como auténticamente participativos.

1.3 Describir la importancia que le dan los docentes a la construcción de espacios de encuentro auténticamente participativos en la escuela.

V. MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque metodológico de la investigación

Considerando el problema de investigación y los objetivos que se han planteado, se realizó una aproximación metodológica cualitativa, pertinente para comprender los sentidos que le otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela; puesto que la investigación cualitativa se centra en los sujetos y en su relación con otros y busca proporcionar un acercamiento comprensivo e interpretativo hacia los sentidos y significados subjetivos y sociales que le otorgan a la realidad social, a situaciones únicas, a acontecimientos, o a experiencias (Canales, 2006; Fernández, 2006; Flick, 2004; Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Asimismo, ésta pretende interpretar y develar los significados que, a través de los discursos, los participantes darán cuenta (Pérez, 2000).

Además, se orienta al análisis de casos concretos en su particularidad temporal y local, a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales. En este enfoque el objeto (entendido como sujeto) se estudia en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano, es decir, donde hay prácticas e interacciones de los sujetos (Flick, 2004).

El enfoque cualitativo permite trascender al ámbito descriptivo y profundizar en las interpretaciones que tienen los sujetos sobre sus experiencias, dentro de su propio contexto. Asimismo, el análisis y comprensión de las relaciones sociales que se establecen entre los docentes que trabajan en una escuela y que se dan en espacios concretos de participación, hacen pertinente el estudio de casos en profundidad. Además, el marco de análisis de participación auténtica de Anderson (2002), aplica a casos concretos de participación.

Resulta coherente una investigación cualitativa para dar cuenta de los objetivos planteados, de acuerdo a las características que Parker (2002) le asigna, es decir: un intento de capturar el sentido que estructura y que yace en el interior de lo que decimos sobre lo que hacemos; una exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno identificado; la representación esclarecedora del significado de una cuestión o problema delimitado.

2. Técnicas de producción de la información

En una investigación cualitativa el texto es el material empírico para el análisis y se produce la interacción constante entre la teoría y el texto y viceversa (Flick, 2004). Para cumplir

con los objetivos de la investigación y lograr la comprensión del fenómeno social en estudio, se optó por una técnica grupal, con la que se buscó rescatar el discurso producido por los docentes en un contexto cotidiano particular. Esta corresponde al grupo focal que permite abordar el discurso de los docentes como colectivo y de manera pública, ya que esta técnica está dirigida a indagar en la experiencia vivida (sujeto en situación) por un grupo social que comparte ciertas características y permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza (Canales, 2006). Según Canales, el grupo focal es especialmente útil para estudiar "racionalidades" o lógicas de acción de un grupo determinado, en una situación determinada, a partir de sus comprensiones de lo que es real y posible allí.

A través de esta técnica se interroga al grupo de docentes en base a la experiencia vivida y al discurso que construyen en torno a ella, abordando temas específicos que están dirigidos hacia los objetivos de esta investigación; en este caso, para llegar a comprender los sentidos que le otorgan a la participación en espacios de encuentro colectivo formales e informales dentro de la escuela.

Se llevaron a cabo dos grupos focales en dos establecimientos educacionales que imparten enseñanza media en la Región Metropolitana. Luego de contar con la autorización de cada establecimiento y los participantes que accedieron de manera voluntaria, se acordó una fecha, un lugar adecuado para realizar la actividad dentro del establecimiento y un horario en que los profesores estuvieran disponibles. Para el desarrollo del primer grupo focal se autorizó a los participantes a ausentarse del consejo de profesores y para el segundo se utilizaron bloques libres sin clases. Se llevaron a cabo mediante una pauta con ejes temáticos y preguntas orientadas a los objetivos específicos de la investigación[1] y su duración fue en promedio de cincuenta minutos.

Ambos grupos focales fueron realizados en el mes de agosto de 2014, uno de ellos en un centro educacional con enseñanza media científico - humanista y otro en un centro educacional con enseñanza técnico - profesional.

Considerando que el modelo que se propone para analizar los datos es el análisis del discurso, cada grupo focal fue transcrito cuidando todos los detalles para identificar cualquier interacción, considerando interrupciones, pausas, etc.

[1] Ver Anexo 2: Guion tipo para la realización de Grupos Focales.

3. Muestra

La selección de los participantes se hizo en dos establecimientos educacionales municipales que imparten enseñanza media, en una Comuna ubicada al sur poniente de la Región Metropolitana. Esta elección se hace entendiendo que la investigación cualitativa busca la comprensión de grupos particulares, en este caso los docentes, en sus contextos locales. Aquí, los casos se escogen por su relevancia para el problema de investigación y no por su representatividad.

Además, se elige la dependencia municipal, ya que a este tipo de escuelas se dirigen, principalmente, las políticas de participación generadas desde la institucionalidad y que han sido cuestionadas en el planteamiento del problema.

La muestra se constituyó de dos grupos de profesores/as de enseñanza media, pertenecientes a distintos establecimientos. Esta decisión se basa en que los docentes de este nivel trabajan por departamentos según su disciplina, los que podrían conformar grupos de interés dentro de la escuela y facilitar así el encuentro en espacios concretos que den origen a procesos participativos. Por otro lado, con la intención de abordar una diversidad de actores de manera inclusiva, se invitó a profesores independientemente de su edad, sexo o disciplina; participando hombres y mujeres de distintas edades y disciplinas. Como requisito se solicitó que los docentes contaran con mínimo dos años de trayectoria, con el fin de que las experiencias de participación en la escuela tengan una perspectiva temporal. Además, se buscó contar con participantes con un año de antigüedad en el establecimiento en el que se realizaron los grupos focales, para que conozcan el contexto local y puedan referirse a su experiencia de participación. Sin embargo, no todos cumplieron este último requisito, siendo su permanencia desde seis meses hasta veinte años. Además, los docentes debían contar con experiencias de participación dentro del sistema escolar, tanto a nivel formal como informal, para visualizar la tensión entre participación auténtica y funcional.

Es importante señalar que cada establecimiento y cada persona que se hizo parte de la investigación manifestó su consentimiento para participar de este proceso y fue informada de los objetivos, metodología y confidencialidad de los datos.

El estudio seleccionó docentes provenientes de:

- Un *Liceo Municipal, Científico- humanista* (Establecimiento A). Este es un liceo ubicado en la zona centro de la comuna. Fue fundado en el año 1997. Imparte educación en los

niveles NT2 a 4° Medio, en las modalidades de Párvulo, Enseñanza Básica y Media Científico Humanista, en jornada escolar completa. Desde el año 2010 al 2013 su matrícula disminuyó de 1071 a 798 alumnos.

- Un *Liceo Municipal Técnico- profesional* (Establecimiento B). Este es un liceo ubicado en la zona centro de la comuna. Fue fundado en el año 1976. Imparte educación en los niveles desde 1° básico a 4° medio y educación para adultos, en las modalidades Técnico Profesional y Educación Media Adultos Nocturna. Desde el año 2010 al 2013 su matrícula disminuyó de 969 a 668 alumnos.

Como referencia podemos señalar que en el PADEM de la comuna se asume que el sistema educativo local ha sido afectado por la pérdida sostenida de matrícula: *"Esta situación - agravada por la crisis nacional de la educación pública- obliga a realizar los ajustes que posibiliten la recuperación de solvencia y la calidad del servicio"* (PADEM, 2014).

En cuanto a los antecedentes del sistema educativo comunal tenemos que la escolaridad media de la población alcanza los 9,5 años de estudio. Existen 6 establecimientos de dependencia municipal en la comuna y 10 establecimientos particulares subvencionados, aunque la cobertura de la educación municipal a través de la Corporación es cercana al 70%. En tanto, un 30% se provee de servicios educacionales en el sector particular subvencionado o busca ofertas educativas fuera del ámbito comunal, principalmente en las comunas cercanas. Cabe agregar que el Índice de Vulnerabilidad estudiantil el 2013 era de 79,31 en Educación Básica y de 87,33 en Educación Media (PADEM, 2014).

Entre las principales dificultades y necesidades observadas en el sistema escolar de la comuna, el propio diagnóstico comunal arroja como resultado cinco macro áreas deficientes que deben ser abordadas: calidad educativa (resultados insuficientes en pruebas estandarizadas); inclusión social, convivencia escolar y formación ciudadana (el número de renuncias y licencias médicas del trabajo docente dificulta la continuidad y sistematización de procesos en el área de alumnos con necesidades educativas especiales y retraso pedagógico); escaso uso de tecnología; fortalecimiento de la gestión escolar (se requiere fortalecer la gestión directiva y desarrollar estrategias para mitigar las problemáticas económicas que el sistema público genera); y calidad de vida de los alumnos. Estos antecedentes nos aportan información sobre el contexto en el que se ubican los docentes que participaron en los grupos focales.

4. Procedimientos de análisis

El modelo que se propone para analizar la información obtenida durante la investigación es el Análisis de Discurso que, de manera general, corresponde a *"un medio para llevar a la práctica el lenguaje a modo de eje de comprensión y estudio de los procesos sociales"* (Íñiguez, 2003, p.83).

En un sentido amplio, la noción de discurso es usada para tratar todos los tipos de interacciones lingüísticas, sean habladas o textos escritos, de carácter formal e informal; de modo que el análisis del discurso se constituiría como el análisis de cualquier tipo de material discursivo (Potter & Wetherell, 1987; en Sisto, 2012). Sin embargo, a esto hay que agregar que no se encuentra un discurso que exista por sí mismo, no anclado en algún otro. Es decir, cada discurso está relacionado con otros, siendo la *intertextualidad* la característica principal del material con el cual se trabaja en el análisis de discurso (Iñiguez y Antaki, 1998; Íñiguez, 2003).

De acuerdo a Iñiguez y Antaki (1994, 1998) existen dos criterios centrales para evidenciar un discurso. El primero es si se puede interpretar que los participantes actúan en su papel como representativos del grupo o comunidad en que el investigador los ha identificado como protagonistas en la relación social. Es decir, que el participante está actuando *como si* estuviera en "el rol", donde lo que es importante sobre éste, en la interacción, no son sus cualidades personales, sino el hecho de que es miembro del grupo o comunidad en cuestión. El segundo criterio es identificar si el texto tiene efectos discursivos, que son *"aquellos que operan por encima del nivel de lo individual. Al hojear los textos debemos buscar los efectos que el material ´tiene por derecho propio´: el que el/la lector/a es capaz de captar"* (Iñiguez y Antaki, 1998, p.281). Con ello la tarea es descubrir los efectos latentes, recorrer los textos buscando todas las posibles lecturas e identificar las que sean más adecuadas a la relación social que se está considerando. En el caso de este estudio los textos son la transcripción de los grupos focales (orales) hechos a grupos de docentes, para buscar los sentidos que ellos le atribuyen a la participación en la escuela en espacios formales e informales.

En esta investigación se comparte la definición de Iñiguez y Antaki (1998), quienes definen un discurso como *"un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales"* (p.278), a lo que agregan que para generar los respectivos análisis de estos discursos es preciso estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones. En otras palabras es *"poner en evidencia el poder del lenguaje*

como una práctica constituyente y regulativa" (Iñiguez y Antaki, 1998, p.278). Según los mismos autores, en la práctica del análisis del discurso hay que preguntarse qué relaciones sociales mantenidas y promovidas a través del lenguaje se quiere explicar.

Específicamente se adoptará la perspectiva teórica - metodológica del Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD), que se ha centrado en el estudio de las acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso, como el abuso de poder, el control social, las desigualdades sociales, las relaciones de dominación, etc. Con éste se intenta poner de manifiesto el papel clave desempeñado por el discurso en los procesos a través de los cuales se producen estos fenómenos (Íñiguez, 2003; Fairclough & Wodak, 2000; Wodak, 2003). Dentro del ACD, se optó para el análisis el modelo tridimensional del discurso desarrollado por Norman Fairclough.

En el enfoque del ACD los discursos y la propia tarea del analista son considerados socialmente situados y se les atribuye un papel en la (re)construcción y reproducción recursiva y recurrente de las estructuras y de la organización social; es decir, tanto los discursos como el análisis son prácticas sociales (Martín, 2003).

Para el ACD el discurso es sobre todo una práctica social, pues no se ve como representación o reflejo de los procesos sociales, si no que se resalta su carácter constitutivo. En esta perspectiva se asume que el discurso no solo está determinado por las instituciones y la estructura social, sino que es parte constitutiva de ellas (Fairclough, 1993; Martín, 2003). Además, considera que el contexto del uso del lenguaje es crucial; y se interesa de modo particular por la relación entre el lenguaje y el poder, siendo esto una de sus características definitorias (Wodak, 2003), buscando relevar el modo en que el discurso juega un rol central en los mecanismos de dominación y control social característicos de las sociedades capitalistas contemporáneas (Fairclough & Wodak, 2000; Stecher, 2010). Una característica importante en el ACD es que todos los discursos son históricos y por consiguiente pueden entenderse por referencia a su contexto (Meyer, 2003; Wodak, 2003).

Siguiendo el trabajo de Fairclough, tenemos que

> "El discurso es el lenguaje en tanto que práctica social determinada por estructuras sociales (las reglas y/o conjuntos de relaciones de transformación organizadas como propiedades de los sistemas sociales). Al aceptar esto, estamos aceptando que la

estructura social determina, de este modo, las condiciones de producción del discurso" (Fairclough, 1993; en Iñiguez, 2003, p.118).

Asimismo, existe una relación dialéctica entre discurso y estructura social, donde ésta última es a la vez una condición para y un efecto de la primera. Por un lado, el discurso está formado y restringido por la estructura social a todo nivel; y por otro, el discurso es socialmente constitutivo (Fairclough, 1993, 1995). Dicha relación dialéctica entre el discurso y las estructuras sociales, implica que el discurso - en tanto que práctica social- contribuye activa y creativamente a la construcción, sostenimiento y transformación del orden social (Fairclough & Wodak, 2000).

Fairclough (1993) distingue tres aspectos de los efectos constitutivos del discurso:

"Contribuye a la construcción de identidades sociales y posiciones subjetivas para los sujetos sociales y las formas de ser uno mismo […]
Contribuye a construir relaciones sociales entre las personas.
Contribuye a la construcción de los sistemas de creencias y conocimiento" (Fairclough, 1993, p.49).

Estos tres efectos corresponden a las tres funciones del lenguaje y las dimensiones del significado que para el autor coexisten e interactúan en todo discurso: identidad, relacional e ideacional, respectivamente.

Además, el discurso está determinado por órdenes de discurso socialmente construidos, es decir *"los conjuntos de convenciones asociadas con las instituciones sociales (así, los órdenes del discurso están ideológicamente formados por relaciones de poder en las instituciones sociales y en la sociedad en su conjunto)"* (Iñiguez, 2003, p.118). Este orden del discurso sería el aspecto semiótico de un orden social -responsables de la constitución de variedades discursivas y de estilos- (Meyer, 2003). Para Fairclough (1995), es posible hablar de un orden discursivo general, propio de una sociedad en un momento histórico, y de órdenes del discurso de carácter local, entendidos como un set ordenado de prácticas discursivas (legitimadas) asociadas con un particular dominio social o institución.

Fairclough (2003) concibe al ACD como el análisis de las relaciones dialécticas entre la semiosis (incluyendo el lenguaje) y otros elementos de las prácticas sociales. La semiosis incluye todas las formas de creación de significado (imágenes visuales, lenguaje corporal y el lenguaje) y

se puede entender la vida social como una serie de redes interconectadas de prácticas sociales de diferentes tipos y donde cada una tiene un elemento semiótico. Dicha semiosis interviene de tres formas en las prácticas sociales: primero como parte de la actividad social inscrita en una práctica; segundo en las representaciones de los actores sobre las prácticas; tercero en las realizaciones de las particulares posiciones existentes en el seno de las prácticas sociales.

Para Fairclough (2003) el ACD oscila entre un enfoque centrado en la estructura y uno centrado en la acción, es decir, un enfoque centrado en los cambios de la estructuración social de la diversidad semiótica (órdenes del discurso), y uno centrado en la productiva labor semiótica que se desarrolla en determinados textos e interacciones (que sucede en las interacciones concretas).

La práctica analítica del ACD opera con tres dimensiones del discurso, desarrolladas en la propuesta de Fairclough (1993, 2008). Como *práctica textual* (resultado oral o escrito de una producción discursiva); atender a esta dimensión del discurso implica dar cuenta de reglas de producción textual y de cómo se teje el texto, es decir, el estudio de la organización de la información, de la coherencia y cohesión textuales. Asimismo, una comprensión en tanto que práctica supone la existencia de un agente que no solo produce el texto, sino que adopta una actitud favorable o desfavorable hacia lo que enuncia (Martín, 2003). Para Fairclough (2008) esta dimensión del discurso supone un análisis de "forma-contenido", aludiendo a la necesaria interdependencia que poseen estos dos aspectos. En esta primera dimensión se debe proceder realizando un análisis acucioso de los aspectos lingüísticos del texto, es decir, sus rasgos fonológicos, gramaticales, organización de la información, vocabulario, como también la coherencia y la cohesión textual, dando cuenta de cómo hacen sentido los discursos, desde un plano textual, en los planos ideacionales, interpersonales y textuales.

Una segunda dimensión es el discurso como *práctica discursiva* enmarcada en una situación social concreta y en un espacio y tiempo determinados, que a su vez permite la realización de otras prácticas sociales. Esta comprensión da cuenta de la relación que existe entre el texto y su contexto (Fairclough, 1993, 2008; Martín, 2003), ya que

> "si bien el discurso se adecua y pliega a la regulación de la acción social y a los imperativos de un tiempo y espacio social determinados, al mismo tiempo, estructura y dota de significado a la acción social, produce, reproduce pero también modifica aquellos

contextos sociales en los que emerge, a los actores sociales y sus relaciones" (Martín, 2003, p.163).

Stecher (2010) sostiene que el foco de atención en esta dimensión está puesto en *"el modo en que los sujetos producen e interpretan los textos a partir de un conjunto de recursos discursivos socialmente disponibles y relativamente estables que constituyen órdenes del discurso"* (p.101). Las prácticas discursivas que forman un orden del discurso son clasificables en tres tipos: géneros, discursos y estilos. Los *géneros* son formas legitimadas socialmente de usar el lenguaje, en un contexto particular de actividad social, y posibilitan observar el uso del lenguaje en la coordinación y desarrollo de acciones. Los *discursos* son formas estables de significar y representar aspectos de la realidad social, usándose el lenguaje para estos fines. Mientras que los *estilos* son formas ratificadas de ser y actuar discursivamente, en tanto las personas, al interactuar discursivamente, se posicionan de particulares maneras dentro del campo de las relaciones sociales, configurándose así ciertas identidades sociales (Stecher, 2010).

Por último, el discurso como *práctica social*, que no solo las expresa o refleja (dimensión reproductiva), si no que las constituye y las conforma (dimensión constructiva). Existe una relación dialéctica entre las estructuras y relaciones sociales, que conforman el discurso, mientras que éste a su vez incide sobre ellas, ya sea consolidándolas o cuestionándolas (Martín, 2003). En este sentido, se entiende que el discurso construye lo social y que las tres dimensiones mencionadas no pueden disociarse, por lo que es preciso analizar la relación entre textos, interacciones y contextos (Íñiguez, 2003; Martín, 2003).

De esta concepción tridimensional del discurso se desprenden los objetivos del ACD que, según Martín (2003), tratan de *"conocer cómo se lleva a cabo la construcción discursiva de los acontecimientos, de las relaciones sociales y del propio sujeto, a partir del análisis de aspectos lingüísticos y del proceso comunicativo en un tiempo y lugar determinados"* (p. 165). Además, un objetivo central es hacer conscientes a los hablantes de la importancia de las prácticas discursivas, incrementando la *conciencia crítica del uso lingüístico* y la reflexividad. Es decir, existe un afán de intervenir en el orden discursivo y social, para proporcionar herramientas a los hablantes para el análisis de discursos propios y ajenos, abriendo la posibilidad de que surjan visiones y representaciones alternativas de los acontecimientos (Martín, 2003). En otras palabras, *"el ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada,*

señalada, constituida, legitimada, etc., por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso)" (Wodak, 2003, p. 19).

En este estudio se optó por el método planteado por Fairclough y su modelo tridimensional del discurso que hemos descrito anteriormente. Este autor sugiere un enfoque pragmático y orientado a algún problema en el que el primer paso sea identificar y describir el problema social que se va analizar. Según Meyer (2003), sus propuestas para llevar a cabo un procedimiento de análisis tienen una serie de pasos preparatorios:

1. Centrarse en un problema social específico que presente un aspecto semiótico.
2. Identificar los elementos dominantes -estilos, variedades discursivas y discursos- que constituyen este aspecto semiótico.
3. Examinar la gama de diferencias y la diversidad de estilos, variedades discursivas y discursos que integran este aspecto.
4. Identificar la resistencia contra los procesos de colonización efectuados por los estilos, las variedades discursivas y los discursos dominantes.

Luego Fairclough sugiere realizar antes que nada el análisis estructural del contexto y efectuar, en segundo lugar, el análisis interaccional, que se centra en características lingüísticas como los agentes, el tiempo, la modalidad y la sintaxis. Por último, hay que proceder al análisis de la interdiscursividad, que trata de comparar las vetas dominante y resistente del discurso (Meyer, 2003).

En otras palabras y detallando la propuesta de análisis tridimensional de Fairclough (1993, 2008), las tres operaciones básicas serían, una descripción analítica de las propiedades formales del texto mismo, una interpretación de las prácticas discursivas en juego (texto e interacción) y una explicación que considera la relación entre evento discursivo, interacción y contexto social. La *dimensión de la descripción* se ubica en el texto mismo y corresponde a un análisis lingüístico, de su textura, su forma y organización. Considera niveles como el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual. Responde la pregunta sobre ¿qué sentidos (identidades, acciones, representaciones) moviliza el texto a partir de su particular organización lingüística? (Fairclough, 1989; en Stecher, 2010).

La *dimensión interpretativa* analiza el texto como práctica discursiva, examina los procesos de producción, distribución y consumo (interpretación) de textos, buscando *"conexiones*

explicativas entre la naturaleza de los procesos discursivos en sus casos particulares y la naturaleza de las prácticas sociales de las que forman parte" (Fairclough, 1993, p. 60). Esta dimensión corresponde al análisis intertextual y responde a la pregunta sobre ¿a partir de la movilización de qué recursos discursivos (estilos, géneros y discursos de un orden del discurso) el texto ha sido producido? (Fairclough, 1989; en Stecher, 2010). Por último, el análisis intertextual permite buscar relaciones entre las funciones interaccionales, ideacionales e identitarias del discurso en el texto específico producido, y los géneros, discursos y estilos que se articulan en los órdenes discursivos y que enmarcan esta producción específica (Cornejo, 2012).

Una tercera *dimensión* es la *explicativa,* que busca analizar el evento discursivo como práctica social. A partir de un análisis social se busca conocer las relaciones entre texto y orden social y analizar el lugar que juega el discurso producido en el sentido de la reproducción o el cambio social. Este análisis implica ver al discurso como parte de procesos de lucha social, de fuerzas y movimientos históricos expresados en una matriz de relaciones de poder (Fairclough, 1993). Esta dimensión corresponde al análisis social y responde a la pregunta sobre ¿de qué forma el texto está condicionado por la situación, la institución y la estructura social de la que es parte? y ¿cómo contribuye a partir del poder constitutivo de los sentidos que moviliza, a producir el orden social, sosteniendo o socavando las relaciones de dominación en un particular dominio social? (Fairclough, 1989; en Stecher, 2010).

Por último, cabe señalar que si bien el modelo tridimensional de Fairclough (1993) es un enfoque dinámico y complejo, se plantea como un esquema orientador más que como un conjunto de pautas fijas a seguir. En esta investigación se ha decidido analizar los discursos docentes respecto a la participación en los espacios formales e informales en la escuela desde el ACD, para comprender los sentidos que éstos le atribuyen, dentro de sus contextos locales en la escuela como en la estructura socio-histórica específica, que es el sistema educativo neoliberal instalado en Chile.

5. Limitaciones metodológicas del estudio

Al iniciar el proceso de investigación surgieron algunas limitaciones derivadas de los requerimientos propios de llevar a cabo una tesis de postgrado: la falta de tiempo frente al apremio laboral, la necesidad de culminar la investigación en plazos predefinidos y la escasez de recursos para realizar el estudio. Por otro lado, surgieron también necesidades de formación

metodológica, que fueron atendidas durante el programa de magíster y también en procesos personales llevados a cabo durante el proceso de elaboración del problema de investigación.

Si bien el diseño de la investigación fue acompañado por un grupo de académicos que a partir de aportes y críticas en los Seminarios de Grado enriquecieron el proyecto, y el proceso de elaboración de la tesis fue apoyado por el profesor guía; existe la limitación de una construcción de conocimiento más individual, siendo mirado el discurso enmarcado en el problema de estudio, principalmente, por la investigadora responsable.

Un hecho bastante significativo y que dificultó el desarrollo del estudio fue el acceso limitado a los establecimientos escolares, lo que derivó en la disminución de la muestra, a la que se accedió finalmente bajo un criterio de factibilidad, facilitado por una persona de contacto en la Municipalidad de la Comuna en la que se trabajó. La entrada al campo fue más difícil de lo esperado, teniendo que realizar variados esfuerzos para poder acceder a los docentes de educación media en liceos municipales, principalmente, por la falta de disponibilidad de tiempo dentro de su jornada para realizar los grupos focales, lo que nos hizo descartar a nuestro pesar algunos establecimientos contemplados para el estudio. A pesar de que se pudo realizar con éxito la actividad y acceder al campo en dos establecimientos, queda la sensación de que el estudio estaría más enriquecido con una muestra mayor de profesores.

Por otra parte, aunque más que una limitación es una proyección del estudio, sería interesante acceder a conocer más el contexto de la escuela en la que se realizaron los grupos focales, a través de la observación u otra técnica, puesto que el estudio profundiza solo en el plano discursivo de los sujetos, quedando pendiente los procesos locales internos que dan origen a los discursos producidos por los docentes y las acciones que ellos realizan. En este sentido, el enfoque teórico de la micropolítica de la organización escolar, adoptado para el análisis, se utilizó de forma limitada a una unidad de referencia dentro de la escuela -los profesores de enseñanza media-. Asimismo, el análisis intertextual del discurso se vio limitado por la falta de información del contexto local y del discurso de otros actores dentro de la escuela.

VI. RESULTADOS

El análisis de los resultados será expuesto de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación, declarados anteriormente. Por esto, se dividen en tres grandes ejes: significados que otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela; elementos que conforman los espacios de encuentro formales e informales que los docentes identifican como auténticamente participativos; importancia dada a la construcción de espacios de encuentro formales e informales auténticamente participativos.

A continuación, siguiendo el modelo tridimensional desarrollado por Fairclough, analizaremos los discursos producidos por los docentes participantes en esta investigación, en las dimensiones discursivas respecto a los tres ejes mencionados en el párrafo anterior. Para esto, a lo largo del análisis se irán reproduciendo fragmentos discursivos seleccionados, comprendiéndolos en sí mismos y en su relación con el conjunto del material producido.

1. Significados que otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela

En este eje se puede señalar, al interpretar el material en su conjunto, que los docentes no desarrollan un concepto o definición clara de participación en su discurso, sino que significan acciones o prácticas participativas otorgándoles ciertos atributos o características, y la relacionan sobre todo a la existencia de espacios -formales e informales- dentro de la escuela que se orientan a la participación. En esta línea, los significados que otorgan los docentes a la participación dentro de los diferentes espacios en la escuela y que emergen de sus discursos en los distintos establecimientos, se han agrupado en las siguientes categorías: participación como un acto colectivo en asociación con otros en la escuela; participación como realización de actividades de contribución a la escuela y de camaradería; participación como empoderamiento y acceso a la toma de decisiones sobre sus procesos de trabajo; participación como ejercicio del rol profesional-laboral en la estructura escolar.

1.1 Participación como un acto colectivo en asociación con otros en la escuela

Desde la dimensión textual del discurso, tenemos que los docentes establecen formas de interacción que se definen en función de las formas de comunicarse entre sí que son particulares de la relación entre pares, y donde el discurso contribuye a modelar y construir las relaciones

sociales y las acciones dentro de la escuela; en el que se observa que los docentes manifiestan su apoyo a lo dicho por los colegas más que confrontar las opiniones en las conversaciones grupales, ya que no aparecen grandes disonancias en ellas y se utilizan expresiones como “tal como señala el profesor” o “siguiendo lo que dice el profesor”. En este plano relacional existe un evento discursivo público, dado en una conversación producida en el espacio laboral (sala de profesores) y entre colegas con un mismo rol dentro de la escuela, es decir “ser profesor”. Además, es necesario relevar que este discurso es producido en un orden social basado en un sistema educativo mercantilizado, que favorece la medición por estándares, la incorporación de criterios de administración gerencial, evaluaciones de desempeño e incentivos individuales, contratación flexible, ajustes de salarios a resultados, rendición de cuentas, responsabilidad individual, etc. (Sisto, 2011). Estos elementos que sostienen las políticas docentes se orientan a su control y constituyen el orden del discurso hegemónico que se manifiesta en diversos momentos de las conversaciones, como veremos durante nuestro análisis.

El análisis del texto en su conjunto da cuenta de que los profesores son y se sienten parte de un grupo dentro de la escuela, aunque al referirse a ellos mismos se utiliza la expresión impersonal “los profesores” o la 3ª persona “ellos” y en otras ocasiones se expresa un “nosotros”. El uso de estos pronombres ubica discursivamente al docente en dos posiciones sociales diferentes, una al referirse a éste como un otro -estableciendo una distancia social- y otra al referirse como miembro o parte de un grupo, lo que puede interpretarse, desde la dimensión de identidad, como una postura contradictoria respecto a la posición que ocupan los docentes como sujetos dentro la escuela y a la forma en que interactúan discursivamente. Las explicaciones producidas por los docentes respecto al significado de participación los ponen en una posición social que no siempre es clara en el emisor, que se refleja en el uso de los pronombres mencionados y que apunta a un docente con un lugar dentro de la institución escolar, en relación a otros grupos dentro de la escuela tales como el equipo de gestión y los alumnos, y en relación a su grupo de pares, es decir profesores de enseñanza media en un contexto local dado por la escuela en la cual trabajan. Esto se aprecia a lo largo de la conversación en torno a las diferentes temáticas.

En el discurso docente emerge una incipiente crítica al reparto del poder dentro de la escuela, respecto a los ámbitos y espacios de participación, que podemos interpretar que “se queda a medio camino”. Si bien en las prácticas discursivas los docentes se posicionan como

sujetos conscientes de que los espacios de participación son escasos y que no siempre participan de manera real en la escuela, no se avanza hacia categorías concretas que rompan con el orden del discurso hegemónico. Pese a ello, como veremos ahora, se constituye una alternativa al significar la participación como un acto colectivo en asociación con otros.

Una primera interpretación es que la participación docente en los espacios formales e informales de la escuela se relaciona a diversos ámbitos que confluyen en un proceso común, que es la asociación con otros docentes en situaciones o procesos más o menos estructurados, como el consejo de profesores, la contingencia con los alumnos, la cotidianeidad laboral y en relación con objetivos comunes medianamente claros. Para que exista participación se requiere del encuentro colectivo y de la relación con otros a los que interpretan como similares, como sus pares respecto a las problemáticas docentes, pero también con otros grupos que juegan roles diferentes dentro de la escuela, por ejemplo, los alumnos o el equipo de gestión; en ello se produce/reproduce el reparto del poder y se demuestra/deniega el apoyo social del trabajo docente.

Al analizar el discurso en su conjunto y en la función ideacional de éste, se hace alusión constante a la participación como un acto colectivo, en cooperación con otros respecto a problemáticas o motivaciones comunes. Lo que puede interpretarse como uno de los significados más relevantes para los docentes, en que la participación es vista como interacción con los demás miembros de la escuela, y que rompe de cierta forma con la tendencia neoliberal imperante que individualiza las relaciones sociales.

La participación se juega en la interacción social dentro de la escuela y se manifiesta en espacios y actividades concretas, aunque los docentes no siempre adquieren un mayor ejercicio del poder dentro de ella. Esto último se manifiesta en las relaciones sociales establecidas de manera horizontal entre pares, de arriba hacia abajo entre equipo de gestión y profesores, y de abajo hacia arriba pero con interferencias entre profesores y equipo de gestión.

A continuación se reproducen fragmentos que surgen frente a la pregunta sobre el significado de participación en la escuela:

Fragmento 1: Grupo focal Establecimiento A, p. 1 - 2
Moderador: Lo primero es saber ¿qué entienden por participación en la escuela?, ¿cuáles son sus percepciones o qué entienden como concepto de participación? Siempre en el ámbito de la escuela.

H2: Es que podría enfocarse desde distintos ámbitos, por ejemplo, puede ser la participación que tienes tú dentro de la estructura del colegio, en el caso tú como profesor y alguna relación que tienes tú con el equipo de gestión. También podrías relacionarla con el tema de la participación de los alumnos, como son los grados de participación principalmente desde el punto de vista de formación ciudadana o de liderazgo que tienen los chiquillos frente a la comunidad escolar. Yo creo que igual tú lo podrías enfocar desde distintos ámbitos.

Moderador: Y ¿desde el punto de vista del docente?

H2: Yo creo que los espacios de participación son escasos, a pesar de que hay ampliados, que en el fondo corresponden a consejos de profesores, no es mucha la injerencia que tú puedas tener más que la opinión que tú das en el consejo, generalmente todo se resuelve o a lo mejor como una forma de organizar la institución corresponde…pero generalmente todo se resuelve a nivel del equipo de gestión, los profesores más allá del consejo de profesores no veo que tengan una mayor participación. O sea lo que tengo entendido es que también hay un representante de los profesores ante el equipo de gestión, donde tu podrías canalizar las inquietudes o la forma de trabajar en el colegio, pero más allá que sea un elemento muy participativo… no solamente este colegio sino que hablo de todos los colegios en los que uno ha trabajado, sobre todo los colegios grandes, no es mucha la participación.

H5: O sea yo pienso que al igual como dice el profesor (H2) me parece que la participación de los profesores en este caso y en muchas otras escuelas eh se remite únicamente al funcionamiento que ellos tienen respecto a la sala de clases, obviamente a la función que desempeñan en específico. Ahora si habláramos de otro tipo de participaciones existe la instancia de como dice el profesor del consejo de profesores y lo demás sería como participación en actividades extra programáticas que los involucrarían única y exclusivamente con actividades de los alumnos, o ese tipo de cosas. Pero ya respecto a toma de decisiones o una injerencia de mayor importancia respecto a las cosas que suceden en la escuela, tal como dice el profesor, a mí me parece que es muy poca la injerencia que pudiésemos tener nosotros, es mínima por decirlo así.

Fragmento 2: Grupo focal Establecimiento B, p. 1

Moderador: Entonces lo primero es ¿qué entienden ustedes por participación en la escuela?, ¿qué concepto tienen si yo les digo participación en el ámbito de

la escuela?, ¿cómo lo definirían?

H3: Es que mira el colegio tiene como varias áreas de participación dentro de distintos ámbitos, por ejemplo, participar de las áreas extra programáticas que tiene, participar en sí de lo que es el desarrollo curricular y participar en actividades que son no se po propias como equipo de trabajadores también. No sé en qué áreas estaría dirigido.

Moderador: En las áreas que ustedes signifiquen como importantes, ¿dónde creen ustedes que participan más, en qué ámbitos dentro de la escuela?

H1: Es muy ambigua tu pregunta, porque de qué estamos hablando, estamos hablando de pedagogía, estamos hablando de cómo se trata al alumno, de qué relación hay, qué es la parte pedagógica. ¿De qué estamos hablando?

Por otro lado, se observa en las aseveraciones de los profesores un conjunto de expresiones que por la gramática e interacción que producen, se interpretan como falta de apropiación del concepto de participación, lo que puede estar mediado por la reproducción de un orden del discurso ajeno pero imperante. Algunas cláusulas en modo condicional como por ejemplo: “se podría enfocar” o “podrías relacionarla”; u otras interrogativas solicitando que se les delimite la pregunta a categorías dadas, en vez de ellos expresarlas desde sus significados: “No sé en qué áreas estaría dirigido”, “¿De qué estamos hablando?”; u otras declarativas aludiendo al colegio más que a referencias propias del docente: “el colegio tiene varias áreas de participación”. Además, en el discurso existe una asociación espontánea a los espacios y ámbitos formales de participación en la escuela, en lo que se ve reflejado el orden social institucionalizado que opera en las escuelas y que es asimilado por los docentes.

Ésta adquiere sentido en los espacios formales al ubicar discursivamente al docente dentro de una estructura dada por la organización de la escuela, en la cual éste se relaciona de maneras diversas con los grupos que operan en ella; interpretándose como las más recurrentes: la dependencia (subordinación a un poder mayor), la representatividad (en la toma de decisiones) y la funcionalidad (ejercer labores docentes). Pese a que la participación se expresa como una motivación común, ésta se visualiza como escasa dentro de las posibilidades que brindan los espacios formales, de lo que se puede interpretar que se producen ejercicios o prácticas puntuales, que generalmente no derivan en procesos participativos en el largo o mediano plazo.

Por otro lado, en los espacios informales la participación también adquiere sentido y se asocia al compartir entre pares docentes, las confianzas, las experiencias cotidianas, las tareas, la resolución de problemas de los alumnos y realizar el trabajo en equipo. Sin embargo, desde la función ideacional, si se quiere construir un proyecto colectivo, pese a que es una motivación para participar, la posibilidad de hacerlo se ve dificultada por condiciones externas, laborales y estructurales, que emergen en el discurso docente y que se describirán en el apartado siguiente. Aquí los profesores construyen una relación con la escuela en que ésta no siempre contribuye al logro de los objetivos planteados por ellos, ni provee los elementos para generar los espacios participativos.

Veamos esto en el fragmento siguiente:

Fragmento 3: Grupo focal Establecimiento A, p. 12-13
Moderador: ¿Los docentes se unen en torno a objetivos comunes dentro de la escuela? **H5:** Por lo menos nosotros acá en la media sí. **M3:** Sí. **M4:** Sí, absolutamente. **Moderador:** Y ¿de qué manera? **H2:** Al almuerzo… [risas] **M3:** Pero es que los almuerzos… **H5:** Es una gran instancia. **M3:** Nosotros los lunes hacemos un almuerzo comunitario, eh nos organizamos y lo bueno es que ha funcionado súper bien porque cada uno se ha comprometido, ha asumido un rol, cumplimos, y yo me doy cuenta que eso si lo extrapolas al tema estrictamente profesional, no ya de compartir, de almorzar juntos, funciona igual. Cuando hay un problema cada uno de acuerdo a sus condiciones y a lo que puede hacer, dice oye mira yo puedo ver esto, tú ve esta otra parte…

H5: Cada uno aporta en lo que puede… **M3:** Yo hablo con este alumno, tú habla con la mamá, en ese sentido hay cooperación.
Fragmento 4: Grupo focal Establecimiento B, p. 7
H3: En el espacio informal cuando uno se junta con personas con las que tiene confianza yo creo que ahí la participación es bastante alta, cuando se genera esa conexión yo creo, en los espacios formales ya claro como dice la profe hay como muchas cosas al momento de decir, uno como que evalúa a veces más las situación y eso también lo retrae, sobre todo a veces cuando son situaciones como complejas, raras, entonces eso a veces también resta un poco la participación como más libre en cierta forma.

El significado relacional que se interpreta es a partir de la generación de lazos de confianza entre los profesores, que se da en la construcción de comunidad, donde hay participación porque cada uno asume un rol y un compromiso en torno a la acción de unidad en pos de objetivos comunes, motivados por la interacción social y colectividad. Aunque igualmente, en los espacios informales opera la generación de grupos de interés entre pares, sin asociación con otros miembros de la escuela, generándose una dinámica micropolítica que busca suplir las carencias del orden institucional.

1.2 Participación como realización de actividades de contribución a la escuela y de camaradería

En esta segunda categoría que emerge del discurso de los docentes, vemos que la participación es asociada al orden institucional, a través de la realización de actividades concretas que se identifican como participativas, que pese a que no se describen en profundidad, se relacionan con las funciones que desempeña el docente dentro de la escuela. Tenemos que los docentes refieren al nivel de ejercicios y prácticas participativas, más que a procesos de participación estables en el tiempo. Asimismo, este ámbito lo ubicamos dentro del marco establecido en que los docentes pueden tomar decisiones, señalado por Falabella (2004), como planificación temporal (programación escolar y actividades extra programáticas).

Estas actividades no son generadas por los mismos docentes, sino que son determinadas por la escuela, como se muestra en el siguiente fragmento:

Fragmento 5: Grupo focal Establecimiento B, p. 2
H1: En general la escuela genera una cantidad de actividades extraordinarias, primero un sindicato, tenemos la parte gremial, tenemos la parte curricular, tenemos la parte pedagógica, tenemos la parte de información de la dirección, tenemos la participación de captación de alumnos, eh una cantidad de talleres, de salidas que se hacen. Que se trae gente también para que participe dentro del sistema. Pero la escuela en sí y el liceo generan mucha actividad, mucha actividad. **H3:** Es que en el plano curricular, por ejemplo, la participación de nosotros está estructurada por el calendario que tenemos, desde marzo a diciembre, desde el momento en que entregamos las planificaciones hasta los promedios de fin de año. Y después a eso se le van agregando otras actividades, que en algunos casos son participaciones voluntarias, otras digamos son como cofradías que de repente se pueden generar. Pero en términos pedagógicos, yo creo que la participación en cierta forma ha estado ligada a tener que cumplir con la calendarización que nosotros tenemos. Y eso es lo que nos da vuelta durante todo el año.
Fragmento 6: Grupo focal Establecimiento A, p. 2
H5: O sea yo pienso que al igual como dice el profesor (H2) me parece que la participación de los profesores en este caso y en muchas otras escuelas eh se remite únicamente al funcionamiento que ellos tienen respecto a la sala de clases, obviamente a la función que desempeñan en específico. Ahora si habláramos de otro tipo de participaciones existe la instancia de como dice el profesor del consejo de profesores y lo demás sería como participación en actividades extra programáticas que los involucrarían única y exclusivamente con actividades de los alumnos, o ese tipo de cosas.

En el establecimiento B, a partir de la configuración de cláusulas declarativas, se aprecia un esfuerzo por afirmar que existe participación docente dentro de la escuela, alineándola con el orden del discurso imperante en que la participación es funcional al marco de administración educativa, y asociándola al desarrollo de las actividades que se mencionan y que podemos

denominar como “de contribución a la escuela”, que son actividades que genera el liceo y que además son normadas por éste, por ejemplo, la calendarización anual. Así, la participación es comprendida como funcional y en pos de la normalización de las actividades diarias. Desde la función interpersonal del discurso, nos parece que esto da cuenta del tipo de relación que establecen los docentes con la estructura escolar, representada por los directivos o el equipo de gestión, la que interpretamos como una relación de conformidad, en la que se promueve la participación formal en actividades específicas asociadas al ámbito pedagógico y administrativo. En este punto la práctica discursiva da cuenta de que los docentes tienden a la mantención del *statu quo* de la escuela y a una apropiación de actividades que están determinadas desde la escuela, atribuyéndoles el carácter de participativas.

Sumado a las actividades ya establecidas, están las que podríamos determinar como de “camaradería”, asociadas a la convivencia y participación fuera de la escuela.

Veamos algunos ejemplos:

Fragmento 7: Grupo focal Establecimiento B, p. 5-6
H2: Bueno nosotros tenemos actividades que a veces son fuera del establecimiento, gremiales o a veces nos juntamos un grupo a almorzar o a tomar un café por ahí, pero normalmente tenemos nuestras actividades extra programáticas donde participamos bastante cantidad de docentes. […] **Moderador:** Bueno ya me contaron más o menos que los docentes construyen espacios de encuentro participativos, que me contaban ustedes de salir, ¿son más afuera de la escuela? **H2:** Sí, por ejemplo un día ponte tú pal 18 de septiembre o cuando volvemos de vacaciones siempre se hace algo, o cuando nos vamos de vacaciones siempre se hacen actividades.

En los espacios informales se observa una asociación natural y casi automática de la participación con el compartir en ciertas actividades con otros profesores. Lo que puede interpretarse desde la función ideacional del discurso, como falta de claridad en torno a los significados de participación en los espacios informales, ya que se la reduce a realizar actividades sociales sin una motivación mayor. Pese a ello, esta asociación también expresa la importancia

dada a la construcción de tejido social entre los actores de la escuela, como un factor necesario para generar participación.

1.3 Participación como empoderamiento y acceso a la toma de decisiones sobre sus procesos de trabajo

En el discurso producido por los docentes se observa un significado de participación recurrente, que se acerca a la concepción de ésta como diferentes grados de acceso a la toma de decisiones señalada en el marco teórico, que se expresa en aseveraciones declarativas como “la última palabra al final igual la toman ellos”, “la resolución pasa por otras manos” o “hay poca resolución de las cosas que se hablan en los consejos”; que indican la falta de acceso y el reparto desigual del poder dentro de la escuela, desde una posición discursiva ambivalente entre la lectura crítica de los espacios de participación y la resignación frente a ellos.

Desde la función ideacional, se puede interpretar que las prácticas discursivas expresan la expectativa de que existan instancias resolutivas para los docentes en su conjunto, pero apoyadas desde la institucionalidad. Esto ya que los espacios formales de participación se orientan a dar y recibir información, aceptar y dar opiniones, consultar y hacer preguntas; pero no a delegar atribuciones, cogestionar o autogestionar. Los demás grupos dentro de la escuela solicitan la opinión de los docentes, pero no las incorporan en los momentos resolutivos. Así, en los espacios formales la participación se constituye de manera limitada y mediada por la interacción con los grupos de interés con mayor poder de resolución dentro de la escuela, lo que se expresa en oraciones transitivas dentro del texto, en las que el docente tiene clara su posición respecto al reparto del poder. La toma de decisiones cotidiana sobre los procesos de trabajo depende de la dinámica micropolítica de la escuela, reflejada en los espacios de participación en los que se dan conflictos de interés y se manifiestan los temores de una escuela que se siente cuestionada.

Veamos esto en los siguientes fragmentos:

Fragmento 8: Grupo focal Establecimiento A, p. 2
H4: Claro, de repente a veces se nos pide la opinión con respecto a casos particulares de chicos con problemas, más que nada eso, si sigue en el colegio o si no, si piensas que puede avanzar, que si cabe en el perfil del colegio, cosas por ese estilo, pero al final uno da la opinión pero la última palabra al final igual la toman ellos.

H3: Sí como en proyectos también, uno puede plantear alguna situación de proyecto que puede hacer uno para el colegio, para los alumnos, etc. Pero no también la resolución final del asunto pasa por otras manos. **H5:** Claro nuestras opiniones no son nunca o generalmente no son resolutivas. **H2:** […] O sea difícilmente se da la generalidad de que sea un tema resolutivo, es más que nada para informar sobre ciertos temas, pero participación por ejemplo a nivel de clase, a nivel de lo que tiene que ver la UTP, por ejemplo con el trabajo que tú haces lo que tú puedas recomendar o se pueda cuestionar de la institución es poco, incluso es poca la opinión que se pregunta de la UTP, porque mucha gente tiene miedo de que se le cuestione el trabajo. Además hay áreas dentro de todo el colegio que son áreas muy duras, que hay que tener además cuero de chancho, que igual siempre hay una crítica hacia esos elementos pero que generalmente se… o tampoco está la instancia como para poner o hacer el reclamo o tomar las resoluciones correspondientes.
Fragmento 9: Grupo focal Establecimiento B, p. 2 -3
H2: Ahora si tú quieres decir si participamos en las decisiones, que toma por ejemplo el equipo de gestión, si po hay cosas de repente que nosotros… **H3:** Hacemos sentir la voz. **H2:** La hacemos sentir digamos, si no estamos de acuerdo lo vamos a decir. **H1:** Vamos a participar igual no más. **H2:** Aunque no quieran igual vamos a decir nuestra posición. **Moderador:** Ya, ¿pero a nivel de consulta o también de propuestas? **H2:** No, a veces es resolutiva. **H1:** Resolutivo.

En este punto del discurso se observan discordancias entre el Establecimiento A y B. Desde la función ideacional y relacional, podemos interpretar que en el Establecimiento A existe una disconformidad respecto a dar solamente la opinión en situaciones que competen a los

docentes dentro de la escuela; mientras que en el Establecimiento B los docentes sí sienten que son parte de la toma de decisiones, utilizando oraciones imperativas de mandato como “hacemos sentir la voz” o “igual vamos a decir nuestra posición”. Pero se observan disonancias y pérdidas de fluidez en la conversación de este mismo establecimiento, ya que los profesores igual se ubican en el nivel de dar la opinión, de hecho señalan que las decisiones las toma el equipo de gestión, pero a la vez sienten que son parte de la resolución sin explayarse o explicar esta idea. Aquí los docentes construyen su discurso desde un orden institucional que parece guiar su proceso de trabajo y la toma de decisiones.

Ahora, al analizar si existe una reflexión en torno a ¿resolución para qué? en el conjunto del discurso, interpretamos que no hay mayor profundización sobre el sentido y el ámbito resolutivo es más bien una categoría de significado abstracta, que refiere a “las cosas que suceden en la escuela”. Aunque sí hay claridad en que uno de los ámbitos de resolución requerido es en torno al trabajo realizado por el docente y las problemáticas de los alumnos (disciplina y rendimiento).

A ello se suma la necesidad de que existan garantías de que se cumplan las resoluciones en una instancia formal, como el consejo de profesores. Es decir, dentro del orden institucional:

Fragmento 10: Grupo focal Establecimiento A, p. 17
M3: Yo creo que una buena forma de empezar sería generando un consejo resolutivo, y que se hiciera, que el mismo grupo que participa del consejo haga un seguimiento y una evaluación de las medidas que tomó y que la autoridad le garantice que las resoluciones son definitivas. Y que de verdad el grupo puede tomarlas sin temor a luego encontrarse con una realidad totalmente distinta. **H5:** […] siento que nosotros debiéramos estar empoderados de eso, de poder tomar resoluciones y cumplirlas.

A partir de las prácticas discursivas mostradas en los fragmentos anteriores, se interpreta que los docentes al actuar en un nivel resolutivo y en condiciones que garanticen estos procesos, estarían ejerciendo formas de participación auténtica. En este sentido, desde la función de identidad, el sujeto docente adquiriría una posición de empoderamiento dentro de los espacios formales de participación, pero ligada a las condiciones de garantía que éstos puedan ofrecer.

Veamos ahora esta posición en el establecimiento B:

Fragmento 11: Grupo focal Establecimiento B, p. 12-13
Moderador: ¿Los docentes tienen acceso a la toma de decisiones dentro de la escuela? **H1:** Aquí sí. **H2:** En la escuela sí. **Moderador:** ¿En el ámbito de gestión, pedagógico? **H2:** De todo. **Moderador:** ¿Y a través de los docentes o de una organización docente? **H1:** De los docentes, todo se genera a través de los docentes, puede haber alguien que no sea del sindicato y te dice mira yo tengo este problema, y se empiezan a generar todas las redes para solucionar el problema. **H3:** La toma de decisiones a veces, por ejemplo, cuando se han generado conflictos muy graves de disciplina. Entonces ahí también se pide que los profes tengan una participación y que sea resolutiva y para tomar algunas determinaciones. **H1:** Consejo de profesores. **Moderador:** ¿Es resolutivo el consejo de profesores? **H3:** En algunas situaciones sí es resolutivo. **H1:** En las que corresponde sí. **H3:** En otras a modo de aporte, de comentarios, de ideas que se pueden llevar, esas instancias son… de participación que tenemos.

En este fragmento discursivo los profesores declaran tener acceso a la toma de decisiones cuando corresponde, situando al consejo como una instancia de participación auténtica. Esto

puede interpretarse también como una posición de empoderamiento del docente, que logra trabajar con sus pares en torno a problemáticas que los reúnen y de esa manera ejerce la participación. Sin embargo, al analizar el discurso como parte constitutiva de la práctica social, interpretamos que en él se sostiene y produce la legitimidad de la institución escolar, a través de esta posibilidad del docente de tomar decisiones dentro de la escuela y en un marco regulado. La participación se queda entonces a medio camino entre lo auténtico y lo funcional, pues los procesos organizativos no propenden a la autonomía o a un proyecto colectivo generado desde los mismos sujetos que detentan la participación, sino a la dependencia del marco regulatorio que es significado discursivamente como relevante para los docentes.

Por otra parte, en los espacios informales los acuerdos resolutivos operan en la dinámica micropolítica por debajo de la estructura escolar, en el nivel interpersonal de las confianzas y la formación de grupos de interés. En el discurso se aprecia un sentido de transformación y de vencer los obstáculos de la institucionalidad para ejercer la participación docente en estas instancias.

Veamos este significado en un fragmento del discurso surgido a partir de la caracterización de los espacios informales:

Fragmento 12: Grupo focal Establecimiento A, p. 9
H2: Es resolutivo, o sea las cosas las acordamos acá, no en formalismos que hay que tener para muchas cosas. Aquí sobre todo en este colegio para ciertos elementos hay que mandar un memorándum poco más que a contraloría para que te firmen un… **H5:** Claro el nivel de burocracia es mucho. **H2:** Te topas con una burocracia bastante importante en algunos ámbitos del colegio, para elementos domésticos. Pero acá no, acá lo resolvemos, si necesitamos arreglar algo entre todos lo arreglamos. Entonces es como más resolutivo.

En este fragmento se muestran discordancias respecto a la lógica general del discurso producido a lo largo de la conversación en este establecimiento, en que el docente opaca su capacidad transformadora, dándole la responsabilidad de generar participación a otros grupos

dentro de la escuela. Aquí el docente muestra una posición clara, un significado identitario del discurso, donde éste se concibe como portador de soluciones que la escuela no es capaz de dar, y esto movilizando las capacidades grupales de los profesores en los espacios de encuentro.

1.4 Participación como ejercicio del rol profesional-laboral en la institución escolar

En esta categoría surgida desde el discurso docente, se interpreta que la participación es significada como funcional al sistema escolar, pues se constituye en torno a las oportunidades para participar -es decir, lo que la iniciativa oficial permite-; en desmedro de las capacidades de los mismos sujetos. Vemos el orden del discurso hegemónico operando, pues el docente busca respuestas y mecanismos de constitución de procesos participativos en la institucionalidad e incluso en el poder del estado.

Desde la función ideacional, en el que se ponen en circulación las representaciones y creencias sobre la participación docente, interpretamos que ésta es limitada a ciertos espacios y áreas en que el profesor ejerce su rol, función o labor que desempeña como profesional: sala de clases, consejo de profesores, desarrollo curricular o actividades extra programáticas. En lo demás "es poca la injerencia de los profesores". En esta forma de significar la participación y explicar sus manifestaciones, se ponen en juego las definiciones oficiales o formales con el ideal de participación que esperan los profesores. Así, se manifiesta un orden del discurso que emana de las variables en torno al proceso de trabajo, en un modelo caracterizado por la sobredemanda, el control y la falta de apoyo hacia la labor docente (Cornejo, 2012).

Veamos esto en los fragmentos siguientes:

Fragmento 13: Grupo focal Establecimiento A, p. 2-3
H1: Yo pienso en este sentido que a lo mejor no hay una estructura, digamos orgánica, en la cual entre el profesorado te fijas, a lo mejor esto de la reforma educacional que está dando vueltas por ahí, que está en el congreso tengo entendido, a lo mejor ahí viene alguna estructura en la cual haya un grado de participación digamos real y formal de los profesores. Porque mientras no te modifiquen la estructura digamos en la cual diga bueno los profesores vamos a tener esta función y este grado de participación y este grado de definición de cosas quedamos un poco a la deriva. ¿En qué participamos?, ¿en qué estructura participamos?, ¿dónde estamos metidos en esta cuestión de la educación del colegio? Al final nosotros nos dejamos llevar en el fondo un poco por lo que nos dicen los directivos.

H2: Sí y otro elemento es que va depender siempre de lo que sea el equipo de gestión y del director que por ejemplo te toque, yo trabajé en otro colegio varios años y me tocaron cuatro directores distintos, donde los cuales aun así tenía mucha participación y muchos consejos se hacían semana a semana, pero hay otros que simplemente se obviaba los consejos porque a lo mejor habían cosas más urgentes y al final eh cuando se hacía consejo de profesores era más que nada un tema informativo. […]

En el fragmento seleccionado se ve bien planteada la relación que establecen los docentes entre una participación real y la estructura formal, que deberá señalar la función del profesor y el grado de participación que éste tiene. En la función interpersonal, las oraciones imperativas presentes en el discurso, expresan una relación entre el docente y la institucionalidad que podríamos interpretar como "de dependencia", en la que el docente es sujeto más bien pasivo que espera una estructura dada y no hace visible su capacidad transformadora de movilizar recursos, objetivos, o motivaciones en torno a una participación auténtica. Asimismo, la posición a partir de la cual los docentes interactúan discursivamente, hace referencia a que la participación depende de otro, ya sea del director, del equipo de gestión o simplemente "de quien te toque". Esto en un orden social en el que el debate educativo ha puesto precisamente en primer plano el rol de los directivos, pero desde una perspectiva de gestión que prioriza la evaluación y el control de los profesores (Cornejo, 2012).

La participación es significada en términos del rol laboral docente ejercido dentro de la escuela y en una estructura determinada, al cumplir con su labor en actividades administrativas, sindicales, curriculares, reuniones, etc.

A continuación se presentan una serie de fragmentos, que apuntan como significado principal a la participación docente como rol laboral ejercido dentro de la institución escolar:

Fragmento 14: Grupo focal Establecimiento B, p. 1-2

Moderador: ¿En qué instancias o en qué ámbitos participan los profesores?

H1: Ahí nosotros tenemos participación en lo que es…

H2: Participamos en los consejos de profesores, en las actividades que hace el colegio, las actividades extra programáticas, o sea por eso participamos en

hartas cosas…

H1: En muchas cosas, entonces la participación…

H2: Yo creo que todo parte en base a la participación que tengamos los profesores acá en el colegio. Y hay unos que participamos más que otros.

H2: Hay unos que participan más que otros, pero en general todos participamos.

H3: Este último tiempo estamos como abocados a participar en forma colectiva por un tema de captación de matrícula que hemos tenido que hacer actividades, o estamos empezando a tener actividades.

H1: La pérdida de horas de clases, entonces hay una cantidad de participación extra que se está haciendo.

Analizando el vocabulario utilizado por los docentes en estos fragmentos, la cohesión y la estructura textual, tenemos formas de explicar los ámbitos de participación en base a tareas laborales, como la captación de matrículas, o como se veía en el fragmento 10, cumplir con la calendarización, realización de talleres, etc. Aquí las prácticas discursivas docentes se estrechan con el discurso de la escuela, que organiza las actividades participativas a la vez que los profesores se apropian de ellas. Además, tenemos varias cláusulas con contenido inespecífico e ideas inconclusas, que nos hacen interpretar que no están claros los ámbitos de participación más allá del deber ser y hacer dentro de la escuela.

Asimismo, la participación adquiere significado cuando el profesor ejerce su rol de docente:

Fragmento 15: Grupo focal Establecimiento A, p. 9

H5: A mí parece que también, o sea aparte del tiempo, sería súper importante que al docente se le faculte y se le empodere en relación a la calidad de profesional que tiene, es cierto que muchos de los problemas o situaciones que ocurren en un establecimiento pudiesen ser rápidamente resueltas por el profesorado, como nosotros lo hacemos con cosas domésticos aquí, incluso también con cosas más graves. Pero siento que de una forma se le excluye al no otorgarle ese empoderamiento y también impide su participación. Yo siento que muchas veces nosotros podríamos haber participado en realizar actividades,

> proyectos y cosas, pero no lo hacemos porque en realidad no es nuestra labor y tampoco se nos consulta o se nos pregunta la opinión cuando esas situaciones ocurren. A mí me parece que el empoderamiento respecto a las decisiones que se toman sería súper importante.

Por último, observamos un significado identitario que representa una disonancia respecto a lo planteado anteriormente, en el que el docente se posiciona atascado en las condiciones de participación actuales, pese a la confianza en sus capacidades de transformación como profesional. El discurso pone en circulación la idea de un docente que requiere ser empoderado por otros, pero a la vez ser reconocido en el ejercicio de su rol dentro de la escuela: "en la calidad de profesional que tiene".

2. Elementos que conforman los espacios de encuentro formales e informales que los docentes identifican como auténticamente participativos

En este eje se analizan los espacios formales e informales que los docentes identifican como auténticamente participativos, a partir de las categorías que emergen de sus discursos en los distintos establecimientos.

Además, el abordaje de este eje se logra con el análisis de las expectativas que tienen los docentes respecto a los espacios de encuentro y su relación con la participación, pues los resultados señalan que los espacios concretos son escasos. Lo auténticamente participativo es significado a partir de lo que deberían ser estos espacios, más que desde lo que son en sus condiciones actuales. En este contexto, nos surgen dos preguntas que intentaremos responder desde el discurso: ¿cómo deberían ser los espacios formales e informales de participación? y ¿qué los identifica como auténticamente participativos?

Veremos también cómo coexisten las formas establecidas formalmente para la participación docente, con las que no son públicas y se constituyen en el tejido social de la escuela de manera informal. Esto en una mirada exploratoria de la micropolítica de la escuela.

2.1 Espacios formales de encuentro como posibilitadores del diálogo pero sin construcción de proyectos colectivos

Los espacios formales mencionados por los docentes en las conversaciones son el Consejo de Profesores (el único en el Establecimiento A), los Grupos Profesionales de Trabajo y las reuniones por departamento; quedando fuera varias instancias generadas como parte de la política

educativa revisada en el marco teórico. Además, dichos espacios son desplegados desde la institución hacia los docentes y no desde ellos para sí mismos.

Respecto a los espacios formales cabe señalar que son instancias para opinar y dialogar sobre temas que están medianamente claros, sin embargo, atendiendo al discurso en su nivel ideacional, interpretamos que existe disconformidad con lo que realmente se logra construir y proyectar en el largo plazo. Paralelamente, existe una construcción de expectativas sobre la participación docente en estas instancias de encuentro colectivo dentro de la escuela, entendidas como posibilidad o esperanza de realizar o conseguir algo.

Esta interpretación la podemos ver en el siguiente fragmento, en el que llama la atención la expectativa expresada por uno de los profesores, al señalar la baja injerencia que tienen éstos al momento de resolver dentro del Consejo de Profesores:

Fragmento 16: Grupo focal Establecimiento A, p. 3
Moderador: ¿Existen espacios para ejercitar el diálogo o el debate respecto a temas de interés de los docentes en la escuela? **H5:** O sea es cierto que el espacio está, ese espacio debería ser el consejo de profesores. Ahora por lo general y respecto a la experiencia que yo tengo respecto a los años que llevo ejerciendo no se da, o no se hace efectivo. El espacio está pero no se da. **H4:** Hay poca resolución de las cosas que se hablan en el consejo […] **H5:** Claro no hay retroalimentación respecto a las cosas que se hacen a nivel administrativo o a nivel directivo también con el consejo de profesores, o sea el consejo de profesores es como un no sé, yo siento que se utiliza como un ente por el cual se puede obtener una opinión, un punto de vista pedagógico sobre algunas cosas. Pero como te digo o sea siento que la participación no se da porque tampoco tenemos injerencia respecto a algunas cosas que… que sí podríamos resolver de manera exitosa como consejo de profesores, yo creo que esa es la instancia que falta. **H3:** Bueno el espacio sí que está dado para poder uno plantear.

Si analizamos el discurso en el nivel de la gramática y la fuerza del texto, podemos interpretar una combinación de significados en los planos ideacional e interpersonal, que nos

indican también la dinámica micropolítica de la escuela, y cómo operan los conflictos, las negociaciones, el control y las luchas de interés en los espacios formales. Por un lado, a través de cláusulas declarativas, se pone en circulación entre el grupo de pares la idea de que los profesores pueden resolver de manera exitosa los temas que les competen, aunque estos temas no son explicitados en el discurso. Por otro, puede interpretarse que existen otros grupos dentro de los espacios formales que tienen poca confianza respecto a esta capacidad sentida por los docentes, lo que influye en que éstos se sitúen como sujetos opinantes pero sin mayor injerencia, y en que el trabajo hecho en el consejo no sea efectivo. Desde el nivel interpersonal, se aprecia que el punto de vista obtenido de los profesores en estos espacios no se manifiesta en el logro de resultados que permitan la participación auténtica, en los términos que Anderson (2002) declara, ni en los términos en que los profesores requieren.

Si bien el espacio existe, la participación es limitada a dar la opinión (que suele ser sobre la disciplina de los alumnos) y el punto de vista pedagógico. A este espacio de participación formal le faltan condiciones para permitir el ejercicio del diálogo y debate con proyección en el tiempo, en torno a la construcción de proyectos colectivos, que permitan lo que los docentes denominan como “resolver de manera exitosa”. La transición entre ambos planos es lo que los identificaría como espacios participativos auténticos, que superen las condiciones de instrumentalización en las que se realiza una participación aparente.

Además, en el discurso se observa un requerimiento respecto a lo hecho por los otros miembros de la escuela, como el equipo de gestión y dirección, quienes debieran retroalimentar a los profesores dentro del consejo y potenciar así la participación. Esto implica la generación de un apoyo social al proceso de trabajo de los profesores, que sería un atributo de los espacios auténticamente participativos.

Una interpretación general a partir del conjunto del discurso, es que existe una tensión entre lo que debería ser el consejo de profesores y lo que realmente es y cómo se utiliza este espacio. Esto lo vemos si tomamos la definición desde la política educativa, en la que se declara que a través de esta instancia se ejerce la función consultiva y resolutiva de los profesores, establecida en el artículo 15 del Estatuto Docente; mientras que en la práctica tenemos que se ejerce solo la primera de estas funciones a través de la consulta sobre la disciplina de los alumnos o el punto de vista pedagógico. Por otro lado, el consejo de profesores concebido como una instancia democrática para decidir aspectos de la gestión curricular en el aula en sus distintos

niveles (Muñoz, 2011a), tampoco está presente en el discurso en su conjunto, en el que se aprecia más una queja sobre la falta de profundización en los temas tratados en los consejos y, como veremos más adelante, una falta de planificación de esta instancia.

Por otro lado, a los espacios formales se le otorgan atributos asociados a la participación docente dentro de la escuela, que podríamos señalar como “de interacción” y “de trabajo”.

Veamos esto en el siguiente fragmento:

Fragmento 17: Grupo focal Establecimiento A, p. 4
M3: Es que sabes que yo creo que el problema está en la planificación del proceso, o sea así como uno planifica una clase también debiera tener una planificación de estos momentos como de interacción, debiera haber, en el proceso saber bueno qué fue lo que dijimos en la reunión pasada, eh cómo han ido avanzando esas propuestas, y el problema radica en el tiempo. Nosotros tenemos 6 horas de planificación y esas 6 horas entre comillas trabajamos en corregir pruebas, en una cantidad de elementos que bueno es conocido por todos que el tiempo a los profesores nos falta, por lo tanto en el consejo general hay tantos temas y de tan diversa índole, que impiden poder de verdad hacer efectivo ese trabajo, porque finalmente el trabajo se vuelve caótico. Entre calendario de actividades, en propuestas, en lo que hay que hacer, término del semestre, no está dado en términos de tiempo la instancia, además de la estructura, que yo la veo bien vertical desde el ministerio a las corporaciones, las municipalidades que deciden lo que hace el director, que el director…Entonces es absolutamente…no hay una estructura desde arriba que le dé al profesor o que el profesor se sienta parte de verdad de un proceso mayor o global, en términos comunales, en términos de establecimientos comunales o más allá. Y al no estar integrado eso como una necesidad de los establecimientos, se tiene solo un día a la semana dos horas para tratar temas que van desde prekinder a 4° medio, yo no sé si en dos horas temas de verdad relevantes que van desde prekinder a 4° medio se pueden abarcar. Y la estructura, tampoco hay una dinámica de trabajo por sector o por nivel, que yo creo que haría mucho más efectivo las reuniones.

La coherencia del texto y entendiendo a éste como práctica discursiva, apunta a que los espacios de interacción, que en este caso son los consejos de profesores, generan una dinámica inoperante de trabajo, que no llega a mantener la continuidad necesaria para que un proceso

conduzca a un resultado o proyecto consensuado entre los diversos actores de la escuela. Estos espacios son descritos en cláusulas transitivas como difusos, caóticos y verticales, en un contexto influido por la falta de planificación de las instancias, al no estar instaladas como una real necesidad de la escuela; y por las condiciones de trabajo de los docentes asociadas, principalmente, a la falta de tiempo y que operan como obstaculizadoras de la participación. La cláusula declarativa "finalmente el trabajo se vuelve caótico", que podemos situar en la función ideacional del discurso, es bastante lapidaria y gráfica respecto a las condiciones que genera el consejo de profesores y el producto que resulta de éste.

Además, existe un desajuste entre la estructura formal de participación y lo que observan los profesores respecto a su implementación, siendo los mecanismos insuficientes y mediados por las condiciones materiales de trabajo. Existe una expectativa respecto a la generación de una estructura desde arriba, de la cual se sienta verdaderamente parte el profesor, que propenda a la participación y que de alguna manera limite la brecha existente entre las condiciones de trabajo de los docentes, como obstaculizadoras, y los espacios formales de participación existentes dentro de la escuela. Desde la función de identidad del discurso, esta interpretación supone una particular forma de estar en el mundo, en la que el docente se ubica como sujeto sobrepasado por sus condiciones cotidianas, bajo las cuales no puede hacerse realmente cargo de su rol participativo y requiere de una intervención externa en la estructura escolar.

En este contexto, en el Establecimiento A, los espacios formales son caracterizados como difusos, principalmente por su falta de planificación y de continuidad en los temas que se tratan en los consejos de profesores, que se estancan en problemas menores y que no competen siempre a los docentes. Además, en estas condiciones la discusión impide la resolución y construcción más profunda de acuerdo a objetivos comunes, las soluciones permanentes en el tiempo o la puesta en marcha de intereses entre los diferentes grupos que participan dentro de la escuela.

Vemos esto en el siguiente fragmento:

Fragmento 18: Grupo focal Establecimiento A, p. 5-6
Moderador: ¿Qué características tienen esos espacios? **H5:** A mí me parece que son muy difusos. **M4:** De partida difusos porque se trata de muchos temas distintos, eh y que a

veces se centran en cosas mínimas y no en lo realmente importante, por ejemplo el problema de un niño, que eh no sé no quería entrar a clase y se nos va el consejo en un problema menor.

H5: O que quizá no nos competen a nosotros tampoco…

M4: O sea no es menor pero que es puntual y que en el fondo el consejo de profesores debiera tener una instancia un poquito más elevada en los temas y una planificación en sí de qué es lo que vamos a hablar.

M2: Además lo único que se produce es discusión y ni si quiera hay resolución que es lo que uno busca.

[Varios profesores intentan hablar a la vez]

M1: No hay una construcción.

Finalmente, en los espacios formales de participación se abordan temáticas relacionadas a los alumnos que no son significativas para los profesores, ya que se diluyen en esta instancia, lo que perjudica la participación auténtica en los términos que Anderson (2002) plantea. Es decir, los fines últimos de la participación no se traducen en mayores niveles de logro o mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes.

En el establecimiento B, existen otros espacios formales para desarrollar el diálogo y el debate entre los docentes. Entre ellos destacan los Grupos Profesionales de Trabajo o GPT que, desde la política educativa, tienen como propósitos generar reflexiones colectivas y análisis sobre las prácticas pedagógicas, actualización profesional, fortalecimiento del trabajo en equipo entre profesores, etc. Estos elementos están presentes en el discurso de los docentes al describir los GPT, que presentan como espacios propios de trabajo entre colegas y en los que además se trabaja la convivencia de los alumnos:

Fragmento 19: Grupo focal Establecimiento B, p. 3

Moderador: ¿Existen espacios para el diálogo o el debate respecto a temas de interés para los docentes dentro de la escuela?

H2: Los Consejos de Profesores. Los GPT.

H3: Los GPT claro, los GPT de convivencia normalmente cuando hay temas que son relevantes se tratan ahí, por ejemplo desde disciplina de los alumnos hasta problemas internos que pudieran estar pasando, o medidas que pudiéramos tomar a veces, o retos que nos pudiéramos llevar.

H1: o asuntos gremiales también.

Moderador: ¿Qué espacios formales existen dentro de la escuela, en el ámbito formal?

H3: Formal formal sería los GPT.

H1: Y la planificación también. Se juntan en grupos.

H2: Se trabaja por departamento.

H3: Claro las reuniones por departamentos.

H2: O interdisciplinaria también, hay un momento en que nos hemos juntado los técnico profesionales, o nos hemos juntado con matemática y lenguaje. En un momento, no siempre pero tenemos…

Desde la función ideacional del discurso, tenemos que los profesores del Establecimiento B producen una apropiación del espacio formal, ya que éste les permite trabajar apropiadamente. De esto podemos interpretar que los GPT son identificados como auténticamente participativos, pues aportan a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, generan reflexiones colectivas sobre las prácticas pedagógicas y las situaciones vividas por los alumnos. En los GPT se tratan temas y problemáticas relevantes para los profesores, entre los que cabe destacar los asuntos gremiales, y pese a que no se dan ejemplos de esto, se puede interpretar como una utilización del espacio para los profesores y en el que éstos se sienten empoderados como para tratar asuntos propios.

Además, se describen los espacios formales como espacios abiertos al diálogo y en los que se orienta la labor docente, a través de la generación de acuerdos y metas claras o en palabras de los profesores a “un norte bien clarito”. Los docentes visualizan los espacios formales desde la normalidad de la institución y alineados con sus intereses, apropiándose del sentido éstos como parte del orden del discurso en el contexto de la institución escolar.

Por último, en el fragmento siguiente se observa la micropolítica de la escuela operando en las dinámicas participativas que despliegan los docentes, desde la informalidad, para influir en espacios formales:

Fragmento 20: Grupo focal Establecimiento B, p. 3-4
Moderador: ¿Y qué características tienen esos espacios o cómo describirían a esos espacios formales? Al Consejo de Profesores, los GPT, cuando se juntan por departamento. **H3:** Bueno aparte de que son espacios de bastante diálogo de repente, de muchos puntos de vista, eh bueno al final también llegamos a acuerdos que sean [**H2:** a buen puerto] bastante equilibrados. Se trata de tener un norte bien clarito y llegar a eso. **Moderador:** ¿Funcionan colectivamente, de manera horizontal o…son más verticales? **H2:** Si po, las decisiones que se toman dentro de los departamentos se supone que hay que cumplirlas. Metas. **H3:** A veces se hace lobby pa tener alguna [risas] resultado final. **H1:** En mecánica no hay que hacer lobby sí, se enojan [risas]. **H2:** Se organizan cosas dentro de los departamentos por ejemplo, hay actividades que se organizan. Se ve el rendimiento, o la parte curricular, los avances. **H1:** Estas son las partes formales que se hacen y lo que dictamina la parte curricular, que aquí se va viendo, definiendo, se van tomando actividades para seguir realizándose, si algo no resultó se cambia.

Al utilizar el concepto de lobby en la conversación, se puede interpretar desde el nivel relacional del discurso, que los docentes reconocen que existen grupos dentro de la escuela que ejercen cierta influencia, organizados para presionar en favor de determinados intereses y promover las negociaciones en los espacios formales. Esta dinámica micropolítica favorece una mayor participación dentro de la escuela, al generar el paso de lo informal a lo formal.

2.2 Espacios informales de encuentro como instancia confiable para suplir la carencias de la institución escolar

Los espacios informales de encuentro colectivo dentro de la escuela mencionados por los docentes en las conversaciones son el recreo, la sala de profesores, los momentos de almuerzo y de desayuno. Todos ellos se convierten con diferentes grados en espacios de participación.

En los espacios informales de participación se genera una dinámica micropolítica, basada en el establecimiento de redes de interacción necesarias para desarrollar las confianzas en los grupos, para coexistir con los espacios formales y enfrentar las deficiencias generadas en ellos. Además, es recurrente encontrar que en el discurso de los docentes los espacios informales son caracterizados en contraposición a los formales:

Fragmento 21: Grupo focal Establecimiento A, p. 13
M4: Yo creo que ahí, en esas instancias es donde a veces nosotros solucionamos mejor los problemas que en las instancias más formales, en los espacios de almuerzo, del cafecito, y no digamos a veces en la libertad de decir lo que pensamos, lo que creemos, cómo podríamos solucionar un problema, lo que muchas veces en un consejo no se puede hacer, uno tiene que cuidar ciertas formas de decir las cosas para no herir a nadie.

Estos espacios informales se caracterizan por ser horizontales y generar instancias para establecer lazos de confianza en grupos reducidos dentro de la escuela; en ellos crece el trabajo en equipo y hay claridad respecto a los temas pertinentes para los docentes. La convivencia entre los profesores se convierte en un buen aliado de la participación en estas instancias, diluyéndose la diferencia entre ambos planos.

Veamos esto en los siguientes fragmentos:

Fragmento 22: Grupo focal Establecimiento B, p. 5-6
Moderador: ¿Qué espacios de participación informales existen en la escuela? Es decir, construidos, significados por ustedes mismos. **H2:** Bueno nosotros tenemos actividades que a veces son fuera del establecimiento, gremiales o a veces nos juntamos un grupo a almorzar o a tomar un café por ahí, pero normalmente tenemos nuestras actividades extra

programáticas donde participamos bastante cantidad de docentes.

Moderador: Pero fuera de la escuela ¿y aquí dentro? Por ejemplo, el recreo, el almuerzo, ¿son espacios para ustedes significativos de participación?

H2: Ah sí po, igual nos juntamos a conversar y ahí es cuando nos vemos.

H3: Yo creo que por ejemplo el desayuno…

H2: Ahí tiramos la talla. Pero el resto no nos vemos, los profes están en otros lados, el colegio es muy grande entonces, ahí hay espacio. O el almuerzo con algunos, porque otros almuerzan afuera, es más el desayuno.

H3: Y el comentario que se pueda generar de repente cuando uno se cruza, el de pasillo, que eso a veces hay instancias que uno tiene para comunicarse.

Fragmento 23: Grupo focal Establecimiento A, p. 8-9

Moderador: ¿Y qué características tienen esos espacios que los hacen a ustedes valorarlos más o aprovecharlos más que los formales?; ¿Qué es lo que los diferencia?

H2: Por ejemplo que son horizontales.

H5: Claro

M3: Sí

H2: la horizontalidad, el consejo es un poco más estructurado y más vertical. Entonces acá puedes hasta discutir.

H3: La confianza en grupos reducidos más que los consejos. Se da más plena y más directa entre una conversación entre dos, entre cuatro, entre seis, que cincuenta digamos.

M1: Sin presiones.

H4: Porque a veces uno tira los comentarios y no sabe a quién le puede caer mal en lo personal…

H3: Claro, claro.

H4: En cambio acá sabemos que no es con mala intención y todos nos ubicamos mejor…

H5: No y además hay un grado de…donde nos conocemos mucho más entre nosotros, el grupo más reducido nos conocemos más.

Además, en los espacios informales de participación los acuerdos entre profesores operan debajo de la estructura formal, en el nivel micropolítico, esquivando la burocracia y estableciendo un ámbito resolutivo con el que se sienten satisfechos. Por un lado, esto se realiza en paralelo a los espacios formales, como se ve reflejado en el siguiente fragmento:

Fragmento 24: Grupo focal Establecimiento A, p. 9

H2: Es resolutivo, o sea las cosas las acordamos acá, no en formalismos que hay que tener para muchas cosas. Aquí sobre todo en este colegio para ciertos elementos hay que mandar un memorándum poco más que a contraloría para que te firmen un…

H5: Claro el nivel de burocracia es mucho.

H2: Te topas con una burocracia bastante importante en algunos ámbitos del colegio, para elementos domésticos. Pero acá no, acá lo resolvemos, si necesitamos arreglar algo entre todos lo arreglamos. Entonces es como más resolutivo.

Por otro lado, los acuerdos nacen en el nivel micropolítico de la escuela, entre los grupos de interés y luego se llevan a los espacios formales, pero ya con un escenario predispuesto:

Fragmento 25: Grupo focal Establecimiento B, p. 6

Moderador: Los temas importantes para ustedes ¿se tratan en esos espacios informales?

H2: A veces sí.

H1: Todos los temas se tratan ahí, en esos espacios informales, después se

genera otro para…

H2: En esos informales como que se empieza a ver la situación y después ya la trabajamos y después la tiramos a formal…

H1: Se crea en los comentarios, la generación de las ideas y después se lleva a una reunión.

Moderador: Y después se formaliza.

H1: Claro.

H2: En ese espacio por ejemplo si hay un profesor nuevo va el director al desayuno y lo presenta, ese es el espacio porque no hay otro, entonces cualquier cosa ahí, o sea hay una noticia algo se informa ahí o en la mañana cuando llegamos.

En cuanto a esto último, podemos interpretar que el espacio informal también se convierte en participativo cuando lo conversado en esa instancia se logra formalizar, es decir, cuando se logra alinear con un orden institucional que legitime las decisiones de los docentes. Además, se le atribuye un uso informativo y operativo a ese espacio, que es sobre todo de encuentro colectivo.

2.3 Espacios informales de encuentro como posibilitadores de un nexo afectivo entre profesor y alumno

Encontramos en el discurso docente una asociación de la participación auténtica a la relación que se logra entre profesor y alumno en el plano afectivo, que se ve potenciada en los espacios informales. Aquí los profesores construyen una representación sobre el sentido de su trabajo que consiste en apoyar y guiar a los alumnos en sus vidas, más allá de su labor en la sala de clases.

Desde la función relacional del discurso, podemos interpretar que los espacios informales se constituyen en torno a la relación afectiva entre profesor - alumno, y en base a ello se convierten en instancias de participación significativas y necesarias dentro de la escuela, donde se da cabida a los problemas de los alumnos y se logra solucionarlos en un contexto micropolítico. El docente adquiere una posición de salvador de los alumnos, lo que se refleja en el uso de cláusulas transitivas como “porque tú sabes que tú eres la única persona que lo puede

escuchar…". Esto nos habla también del contexto social en el que se desempeñan los docentes participantes, que es de vulnerabilidad, lo que creemos que influye en cómo ellos significan su labor en la escuela y los objetivos de su trabajo, el "ser un buen docente" que se desempeña también en los espacios informales.

Veamos algunos fragmentos que muestran lo planteado:

Fragmento 26: Grupo focal Establecimiento A, p. 6-7
Moderador: ¿Qué espacios de participación informales existen en la escuela o son construidos por ustedes? **H5:** Yo creo que nosotros por ejemplo el nexo más importante que podemos tener con nuestros alumnos es ese espacio informal, entre comillas, por decirlo así. Eh muchas veces se establecen conexiones y terminamos siendo o ayudando a la resolución de problemas de los alumnos en ese espacio…y yo creo la mayoría lo hacemos, o yo por lo menos lo hago para no perder más aún el tiempo, el reducido tiempo que tenemos en las clases con ellos, o sea tratar de ser lo más eficiente en ese sentido. Y tratar de apoyarlos, porque mal que mal es parte de nuestra labor como docentes, o sea más allá de hacerles clases tenemos que también ser un apoyo y una guía para ellos. **H4:** Para apoyar a los chicos tenemos especialmente orientación, consejo de curso, pero uno a veces las instancias que se dan más fuertes son los mismos recreos, o fuera de las clases ya. **H5:** Claro. **H4:** Cuando uno ya sale del colegio… **M3:** Bueno los recreos y la actividades extra programáticas y cuando un alumno se acerca para plantearte un problema ya más serio, tú tienes que lamentablemente ceder horas de clase y darle tiempo al alumno, porque tú sabes que tú eres la única persona que lo puede escuchar, en términos directamente o que puede ayudarlo a resolver el problema. **H5:** Claro y en el sentido por ejemplo de como decía el profesor (H4) en las horas de consejo de curso tú estás con el curso completo y muchas veces ese tipo de problemas que ya son de carácter personal, los tienes que abordar de un punto más personalizado, o sea tienes que hablar directamente con esa

persona y ese tiempo no lo tienes.

M3: Por ejemplo yo aprendí que un alumno cuando me quiere decir algo serio me dice profesora quiero hablar con usted pero fuera de la sala. Entonces yo salir de la sala significa dejar al curso solo o a veces pedir que alguien se mantenga ahí cuidando, y esos minutos tú con el pasar del tiempo te das cuenta que es necesario que se lo des al alumno.

En el fragmento anterior se puede interpretar, desde la función relacional del discurso, la gran importancia que adquieren los espacios informales de participación en la construcción de la relación de apoyo afectivo entre el alumno y el docente, desplazando a los espacios formales en este mismo ámbito, lo que se expresa en cláusulas declarativas e imperativas de mandato.

Además, se interpreta una función de identidad, en la que el docente se asigna una posición de apoyo y guía para los alumnos, reforzada por la demanda de éstos y su condición de vulnerabilidad social. El espacio informal parece convertirse en una forma de dar respuesta a la labor del profesor más allá de la sala de clases, respondiendo a las necesidades de los alumnos y sorteando los obstáculos que se presentan en la escuela y la jornada diaria.

3. Importancia dada a la construcción de espacios de encuentro formales e informales auténticamente participativos

Hasta ahora hemos visto los significados atribuidos por los docentes a la participación en los espacios de encuentro formales e informales, y los elementos que conforman estos espacios. A continuación, haremos el análisis del discurso producido en torno a las preguntas sobre la importancia de la construcción de dichos espacios y los elementos que asocian los docentes a una participación real o auténtica. En este eje se proponen cuatro categorías, surgidas de un discurso docente que se mueve en una doble perspectiva: una como experiencia de participación en la escuela, en relación a la valoración de lo vivido; y otra como ideal o deseo, en relación a las condiciones que deberían darse para una participación auténtica. Las categorías son: valoración de los espacios de encuentro organizados y de trabajo efectivo, en torno a las necesidades de los docentes, con un resultado claro; valoración de los espacios de encuentro basados en la confianza y que permiten a los profesores expresarse con tranquilidad; valoración de los espacios de encuentro como oportunidad de mejora de las condiciones de trabajo de los profesores; y

valoración de los espacios de encuentro en los que se fortalece una identidad sociolaboral docente.

3.1 Valoración de los espacios de encuentro organizados y de trabajo efectivo, en torno a las necesidades de los docentes, con un resultado claro

Esta categoría es construida en relación al orden social de intensificación del trabajo docente en el que se inserta el discurso. Esto ya que una primera explicación producida en el discurso de los docentes, que aparece con regularidad, coherencia y consenso, es que los espacios de encuentro formales e informales son relevantes y contribuyen a la participación auténtica cuando permiten el desarrollo de un trabajo efectivo y la resolución de las problemáticas que se presentan en la escuela, en diferentes ámbitos. En estos espacios se ponen en marcha la dinámica de trabajo por sector o nivel, el trabajo en equipo y la administración del escaso tiempo que disponen los profesores.

Veamos algunos fragmentos donde se refleja lo planteado:

Fragmento 27: Grupo focal Establecimiento A, p. 6
H4: Lo que yo recuerdo que fue mucho más efectivo fue cuando nosotros los profesores de media nos reuníamos, los de media cada vez y los de básica trabajaban ellos sus temas y nosotros trabajábamos nuestros temas, el problema fue que se estaba reclamando que la media estaba muy separada, que el tema era que el colegio estuviera más unido, que escucháramos las otras cosas porque a veces nos perdíamos información general, a veces la perdíamos y estábamos en el aire. Pero en temas particulares de enseñanza media nosotros trabajábamos bastante bien, cuando éramos profesores de media avanzábamos más rápido, pero esa instancia se ha perdido bastante este año, hemos tenido súper poco tiempo para hablar así como grupo de media.
Fragmento 28: Grupo focal Establecimiento B, p. 4
Moderador: Y esos espacios ¿son solo para los docentes o participan otras instancias del equipo educativo, de gestión? En conjunto con otros actores de la escuela. **H2:** Sobre todo en la parte disciplinaria, ahí los inspectores son fundamentales para apoyarnos en lo que decimos.

H1: Hay reuniones generales también que participan todos, no se excluye a nadie en algunas decisiones, participan todos.

Moderador: Y el Consejo de Profesores ¿cómo lo describirían?, ¿es general o no tienen?

H2: Es que hay consejos de evaluación y consejos disciplinarios ya.

H3: El resto está todo enmarcado en los GPT y normalmente a los GPT vamos con un tema a veces a tratar, salvo cuando hay estas eventualidades, de que hay que desarrollar temas puntuales.

H3: Es una instancia bastante valorada.

En el primer fragmento un profesor recuerda una dinámica del pasado, en que los espacios formales de participación eran más efectivos en cuanto al trabajo realizado y respondían a las necesidades del grupo de docentes del cual es parte, utilizando oraciones declarativas y transitivas para expresar sus ideas. De este relato también emerge la decisión de otros grupos dentro de la escuela, que alegando motivos ajenos a los profesores de enseñanza media, truncaron estos espacios al superponer los intereses institucionales por sobre los de ellos. Aquí vemos una dinámica micropolítica de la escuela, que puede interpretarse como una lucha de intereses dentro de los grupos que trabajan en ella; en la que la importancia que le atribuyen unos a los espacios de participación o de encuentro colectivo, no es significativa para otros que ejercen mayor influencia en el reparto del poder en la escuela. Así, desde la función de identidad del discurso, interpretamos que el docente mantiene una posición de postergación de sus intereses frente a las decisiones institucionales.

Si analizamos esto en torno al consejo de profesores, tenemos que como se ha señalado anteriormente, no están generadas las condiciones para que éste sea un espacio de participación auténtica en los términos que los mismos docentes identifican; aunque los requerimientos para que lo sea están claros en el discurso. En el establecimiento B, solo hay una breve mención a esta instancia, ya que el espacio fundamental son los GPT, que sí son valorados por los docentes, al permitir el trabajo conjunto del equipo educativo y el apoyo mutuo.

El significado ideacional sobre los espacios de participación que interpretamos al inicio, se atribuye tanto a los formales como a los informales, ya que ambos son descritos como espacios productivos o efectivos, de fortalecimiento del trabajo y planteamiento de temas relevantes, cuando son valorados por los docentes.

A continuación reproducimos un extenso fragmento de la conversación, en que se refleja esta valoración atribuida por los docentes a los espacios de encuentro informales:

Fragmento 29: Grupo focal Establecimiento A, p. 7-8
Moderador: Por lo que me cuentan ustedes una de las instancias más importantes para ustedes de participación ¿es en la relación con el alumno? **H5:** Para mí sí lo es. **M3:** Bueno y en relación a nosotros… **M4:** A nosotros tenemos… **M3:** No podemos negar que nosotros tenemos instancias informales, el café es una instancia que le sacamos mucho provecho, porque hablamos de temas que… o de las problemáticas que presentan los alumnos o los cursos, eh tenemos almuerzo, almorzamos aquí juntos también y esas instancias informales a veces son mucho más productivas que las formales… **M4:** Hablamos de temas tan importantes que a veces no se tratan en lo que debiéramos tratar en un consejo. **M3:** Claro. **Moderador:** ¿Qué importancia le atribuyen ustedes o le otorgan a estos espacios informales de participación? **H5:** A mí me parece que son importantísimos. **H4:** Ahí es donde se forman los lazos que te permiten trabajar mejor. **H5:** Sí po o sea fomentan un ambiente de trabajo óptimo para … **H4:** De confianza, empatía…

H5: Claro.

M3: El trabajo en equipo yo creo que de alguna manera crece en esas instancias.

H2: En torno al café y el almuerzo, no solamente en este colegio sino también en todos los colegios. En otro colegio yo también, siempre hemos discutido todos los temas de los chiquillos, lo que pasa en el colegio, las políticas. De repente coincidía que yo almorzaba o tomaba desayuno con los profesores que antes habían sido jefes de UTP, o inspectores generales, entonces siempre había una claridad de conversar los temas. Yo creo que más que nada se conversan los temas en momentos informales que formales.

La coherencia y fuerza del texto anterior nos permite interpretar que los espacios de encuentro informales de participación, son relevados cuando adquieren un sentido de trabajo, principalmente, en torno al beneficio de los alumnos, y también cuando suplen ciertas carencias generadas en los espacios formales.

Además, podemos interpretar un significado interaccional, en el que los docentes valoran la convivencia diaria en la escuela, en la medida que contribuye a mejorar los procesos de trabajo, y a dar la relevancia necesaria a los problemas y temas de los alumnos. Más aun, un profesor lo extrapola a otras escuelas. Interpretamos que este significado motiva la construcción y apropiación de dichos espacios, donde las acciones se expresan con un sujeto claramente definido en el uso de pronombres en primera persona. Además, la coherencia en el discurso expresa con claridad la utilidad que tienen los espacios informales de participación para los profesores.

Esta valoración que hemos señalado respecto a los espacios formales e informales, está tensionada por la institución escolar, ya que ésta dificulta la organización efectiva de dichos espacios y limita la trascendencia de los temas tratados en ellos. Esto se ve bien reflejado en el uso de una ironía por parte de un profesor respecto a la recepción de sus opiniones en la escuela, con la frase “sí tienes toda la razón”, que veremos en contexto en el fragmento a continuación.

Fragmento 30: Grupo focal Establecimiento A, p. 14

H4: De repente igual nos piden que ayudemos trabajando con el manual de convivencia o cosas así, pero al final nunca resulta por un tema de

organización como se había mencionado al principio, que de repente están las instancias para que los profesores den su opinión, pero como no hay una estructura, como no está muy bien ordenado, muchas cosas quedan en el aire no más. Como “sí tienes toda la razón” y queda en eso.

Moderador: Solamente en la opinión.

H5: Claro.

H4: Así que más que nada de repente sobre el trabajo entre nosotros, hay un problema con este chico, trabajemos en este tema y más funcionan las cosas cuando trabajamos nosotros no más.

En este sentido, el fragmento anterior muestra el descontento de los profesores frente a lo que se suele hacer en los espacios de participación, que no está alineado con la valoración que éstos le atribuyen.

Por otro lado, desde el discurso de los docentes en su función ideacional, se puede interpretar que la construcción de espacios de participación auténtica requiere de una estructura que permita su desarrollo a largo plazo, en torno a proyectos en los que el trabajo docente se vea concretado y las resoluciones se “transformen en realidad”. Aunque si analizamos la cohesión del texto y el vocabulario utilizado, tenemos que a menudo se utilizan categorías abstractas para expresar esta idea, pues hay que construir “algo” que no se explicita con claridad.

Veamos esto en el siguiente fragmento:

Fragmento 31: Grupo focal Establecimiento A, p. 15

Moderador: Bueno, le voy a pedir a cada uno que me diga cuáles son los elementos más importantes que relacionan a la participación, para que esa participación sea real, sea auténtica.

M1: Yo creo que tiene que existir un formato, una estructura, algo un poco más serio, algo donde tú tengas el inicio, el avance y la conclusión, que sea un trabajo que construya, no solamente construya confianza o construya un trayecto que hacer, sino que yo creo que se sentirían todos mucho más apoyados en la medida que tu voz se convierta en algo, en una construcción de algo.

H1: Yo pienso y coincido en parte en lo que ella ha expresado, pienso que también el consejo de profesores a lo mejor podría tener como ente un peso más grande digamos, un empoderamiento, no sé alguna cosa bien formal en que se diga bueno la resoluciones del consejo de profesores se van a tomar en consideración, en la forma de que se transforme en realidad y eso pienso que podría ser una forma de mejorar la participación.

Si analizamos el discurso, en tanto práctica discursiva, podemos interpretar un ejercicio de intertextualidad con el dominio social que lo sustenta, pues frecuentemente se apela a la estructura institucional y el orden social como vía para mejorar la participación, con un sujeto docente pasivo pero transitando hacia un rol activo en la realización de acciones para llegar a una participación auténtica. Esto aparece con regularidad en distintos momentos de las conversaciones sostenidas con los profesores.

Cabe señalar además que las interpretaciones que hemos expuesto en este punto, se relacionan con el significado de participación como toma de decisiones que emergió en el discurso docente, ya que los espacios de encuentro formales e informales adquieren relevancia cuando se constituyen como resolutivos en torno a los procesos de trabajo.

Veamos esto en el siguiente fragmento:

Fragmento 32: Grupo focal Establecimiento A, p. 16-17

M4: Y lo otro que tener un poco de participación en las decisiones a veces de alguna resolución de problemas, conflictos ya sea de los alumnos, que a veces hay mucha burocracia, que hay que ir a un lado, que hay que ir a otro. Que al final se diluye y al final la decisión que uno tomó al final no es y fue otra, entonces a veces tener un poco de esa capacidad de decir sí esto se hace, o esto es lo que debiera ser, no darle tanta vuelta al asunto. Que yo creo que en eso se basa la educación pública, es como bien decía alguien por ahí no se quien fue, que pedir un tornillo había que ir casi a la contraloría y eso no debiera ser, debiéramos nosotros también tener la capacidad de decir esto se hace, esto no se hace, con esto aportamos y con esto no aportamos. Porque creo que nosotros estamos capacitados también para eso.

En el fragmento anterior, se produce un ejercicio de intertextualidad respecto a un discurso circulante sobre la educación pública, que se suele asociar a una excesiva burocracia, que en este caso una profesora expresa con cierta exageración al representarlo con el caso de un

tornillo, ridiculizando de cierta forma al sistema escolar y situándose en una posición crítica al respecto. En este contexto, vemos que la valoración dada a los espacios de encuentro participativos tiene un sentido de futuro, es decir, se basa en lo que deberían ser cuando el profesor logre obtener un lugar en la toma de decisiones. Desde la función de identidad del discurso, se expresa a través de cláusulas declarativas, que el docente es quien puede realizar las acciones de manera resolutiva, a partir de sus capacidades. Sin embargo, esto corresponde a una disonancia respecto a la apelación al Estado como posibilitador de instancias de participación, que aparece regularmente en el discurso docente.

3.2 Valoración de los espacios de encuentro basados en la confianza y que permiten a los profesores expresarse con tranquilidad

Los espacios de encuentro, tanto formales e informales, se valoran como participativos en la medida que permiten plantear temas relevantes, bajo buenas relaciones personales con otros grupos dentro de la escuela, y en particular con los que toman decisiones sobre los profesores. Esto lo interpretamos en el discurso docente desde diversas formas de apelar a la construcción de un tejido social mayor.

Veamos esta interpretación en el siguiente fragmento:

Fragmento 33: Grupo focal Establecimiento A, p. 3
Moderador: ¿Qué espacio existe y qué valor tiene para ustedes también ese espacio?, ¿cómo ustedes lo perciben? **H3:** O sea no sé pero yo creo en los cinco años que llevo acá creo que el espacio está, uno puede plantear inquietudes y cosas que de repente están sucediendo y que es incómodo para uno, o plantear algún proyecto o alguna situación, yo creo que los espacios están, los consejos, o sea incluso a nivel también de la directora, de la jefa de UTP. O sea también está ese espacio porque las relaciones tampoco son malas, son bastante buenas, uno puede llegar perfectamente con ella a un espacio de conversación personal para todo, yo creo que ahí no está el problema. Yo creo que todos coincidimos que es distinto porque al final si está el espacio bueno si está, ahora como resolución es distinto o sea no…yo creo que en todas las instituciones se da igual, no creo que plantear una situación en un consejo y decir oye queremos tal cosa y ya podemos mañana, no es tan así, yo creo que a nivel de colegio o a nivel de empresa tampoco se maneja de esa forma.

En el fragmento anterior interpretamos, por un lado, una relación de conformidad con el espacio dado para participar, en el que los profesores pueden expresarse con tranquilidad; y por otro, como práctica discursiva se reconoce un discurso externo de las instituciones, en el que se significa como normal que no haya resolución de los temas. Esto expresa una disonancia respecto al conjunto del discurso docente, en que el ámbito resolutivo aparece como elemento fundamental asociado a la participación auténtica.

En el siguiente fragmento vemos que el discurso docente se construye en torno al orden social, en el que las escuelas mantienen una postura autoritaria frente a la participación. Se interpreta como relevantes las relaciones de confianza para que exista un espacio de participación auténtica, pero también como elemento para romper el miedo a las consecuencias que puede tener para un profesor el decir su postura públicamente. La fuerza del texto expresa un significado interaccional, en el que se hace explícita la idea de que quien dice lo que piensa puede ser despedido/a, dando cuenta del sistema autoritario en el que se desenvuelven los profesores en general. En este punto es interesante analizar la manera en que se construyen las oraciones o cláusulas, y la cohesión que se produce entre ellas, pues se expresan amenazas en frases en modo intransitivo, en las que se diluye el sujeto que las realiza, por ejemplo: “miedo a que después me digan ´el próximo año no sigue´”. Nos parece que aquí se expresa un sujeto agobiado por las condiciones de trabajo, tanto materiales y psicosociales, acostumbrado a llegar a fin de año en condiciones de inestabilidad, por lo que limita el aprovechamiento de los espacios de participación, por temor a las consecuencias de participar de manera auténtica.

Fragmento 34: Grupo focal Establecimiento B, p. 7
Moderador: ¿Qué es más significativo para ustedes, el espacio formal o el informal? En cuanto a la participación. ¿Dónde creen que puede darse de manera más auténtica o real? **M1:** En lo informal yo creo, porque uno habla con más confianza. Me siento más cómoda en decir lo que pienso, en cambio en una reunión más formal obviamente me voy a limitar a decir ciertas cosas por no sé, miedo a que después me digan “el próximo año no sigue”. Por ejemplo, yo lo veía en otros lugares, no acá. En otros colegios muchos profesores no decían las cosas porque claro si tú dices algo… porque eran súper tajantes allá “si tú dices algo que a mí no me gusta te vas”. Así era como un regimiento.

H2: Estás en otro entorno.

La confianza y la honestidad transversal a todos los grupos que conforman una escuela, es un piso fundamental para aumentar los grados de participación y lograr que ésta sea auténtica, siendo parte de las condiciones para garantizar que las posturas y propuestas no tendrán consecuencias negativas para los profesores. Esto también le daría un carácter democrático a los espacios de encuentro participativos:

Fragmento 35: Grupo focal Establecimiento B, p. 7-8

Moderador: ¿Qué condiciones eh creen ustedes que son necesarias para que exista participación real, participación auténtica en un espacio determinado? ¿Qué condiciones tendrían que darse en ese espacio para que haya una participación docente significativa para ustedes?

H3: Lo auténtico yo creo que va también con lo honesto de repente, con la confianza que uno tenga, yo creo que en la medida que no se generen confianzas, no se generen no sé, que uno no demuestre rasgos de honestidad, es difícil que se vaya a generar una participación muy alta, va haber situaciones de desconfianza y todo eso también resta, le resta la posibilidad a veces de tener mayor participación. Yo creo que básicamente eso, cuando uno ve confianza eso le ayuda bastante. No sé ese es mi punto de vista.

Moderador: ¿Y esa confianza es más de pares docentes o puede darse también con otras autoridades o miembros que cumplen otro rol dentro de la escuela?

H3: La confianza debería ser vertical, no debería ser lineal ni entre pares, yo creo que cuando uno valora un lugar de trabajo, yo creo que es porque la confianza va en forma vertical.

Moderador: ¿Transversal?

H3: Claro va desde mi jefe hasta la persona que cocina, que nos alimenta, entonces eso yo creo que tiene que generarse, tiene que ser así.

H2: Que sea democrática ya.

H5: Bueno él dijo la palabra clave, que sea democrática, eso es re importante,

pero no solamente que yo sea democrático o ellos, todos, partiendo del jefe, pero es difícil eso porque los jefes están acostumbrados a, o sea después de tantos años es difícil sacar… es muy complicado, entonces uno en un cargo de poder también tiene la tendencia a cambiar de visión, uno lamentablemente puede que a mí también, o sea una crítica también a mí, siendo uno el poderoso por decirlo de alguna manera también tiende a aplastar a los demás, y eso no puede ser porque uno es igual que todos, somos todos profesores y ellos tienen la película más clara en todo caso, siendo nosotros profesores los que formamos a las generaciones y no tenemos claro eso, y eso es re importante para uno, por lo menos para mí lo es. Entonces el autoritarismo está muy marcado en el gremio, muy marcado. Eso perjudica la convivencia democrática, no solamente yo voy a respetar la opinión de ellos, no se basa en eso solamente. Eso lo hace cualquiera pero para mí eso es una parte no más, no es todo.

Moderador: ¿Cuál es la otra parte?

H5: Que el espíritu democrático parta de arriba y que nos den como se llama instancias de participación convocadas por ellos más que nada.

Este fragmento del discurso docente es muy rico, pues nos muestra varios significados sobre los espacios de participación. Una primera interpretación, desde la función ideacional del discurso, es que la participación auténtica se logra con la existencia de una estructura democrática. Ahora, esta democracia se significa en un relato confuso y con pérdidas de fluidez, siendo un solo profesor el que hace alusión a ella a lo largo de las conversaciones. Es interesante ver que este profesor se sitúa en una posición ambivalente respecto a su rol, en un marco de posible convivencia democrática en la escuela, ya que si bien expresa que todos “deben ser democráticos”, al mismo tiempo admite la posibilidad de cambio de parecer cuando se tiene un rol de poder. Además, existe en la práctica discursiva un ejercicio de intertextualidad con un discurso institucionalizado, pues a pesar de utilizar un vocabulario explícito para caracterizar al sistema escolar, en el que se tiende al autoritarismo y a aplastar a las personas, se apela a una democracia instalada desde arriba. El docente aquí es ubicado en una relación pasiva frente a un “ellos” abstracto, que realiza la acción de dar las instancias de participación.

Por otro lado, los espacios de encuentro participativos se valoran cuando fortalecen el nexo con los alumnos y hay colaboración entre los profesores, en beneficio de ellos. La confianza entre pares permite solucionar problemáticas relevantes y trabajar colaborativamente, es decir,

hacer lo que los docentes significan como participación. Esto en contraposición a las condiciones de rivalidad, competencia e inestabilidad en las que suelen trabajar los profesores, y que emergen tanto en el conjunto del discurso, como en el discurso circulante sobre el sistema escolar.

Veamos un fragmento en el que se destaca el valor del compromiso entre los docentes, cuando son parte de un mismo grupo dentro de la escuela:

Fragmento 36: Grupo focal Establecimiento A, p. 13
Moderador: Entonces, ¿se asocian y colaboran para solucionar problemáticas relevantes para ustedes? **M3:** Ahora que yo lo que veo es que eso se genera a partir de las confianzas. Cuando tú confías en que tu colega está o es capaz de tomar parte, de hacerse responsable, cuando tú te das cuenta de que puedes aprender de él o que él va entender cuando tú puedes ser o pedir reserva a un colega, y tú sabes que el de verdad lo va a mantener en reserva y si hay ciertos elementos valóricos como persona, eso te permite a ti poder confiar en los demás y poder trabajar colaborativamente. Porque si yo estoy o trabajo en un ambiente de competencia o de rivalidades, de no sé, lo que suele ocurrir en otros medios acá no se da y no se da porque hay una relación de empatía y de confianza, sobre todo que tú sabes que la ayuda que le vas a pedir a tu colega o que tú vas a responder a eso, en la medida de lo posible y el otro lo va entender de la misma manera. **H2:** El otro elemento es que además el colegio que trabajamos es bastante pequeño. **H5:** Sí **M3:** Claro **H5:** Que es una gran ventaja. **H2:** No tenemos que estar conciliando entre 20, 30 o 40 personas, cuando son colegios más grandes que a lo mejor vas a tener más roces.

Es relevante también destacar que hay condiciones de infraestructura que favorecen la participación, y que pese a que simbolizan la precariedad de las escuelas, son aprovechadas y valoradas por los profesores, en la medida que fortalecen el tejido social al interior de la escuela,

tanto con los alumnos como entre pares. En este sentido, la sala de profesores se convierte en un espacio de amplia participación y convivencia, ya que hay una apropiación del lugar que es significativa para ellos. Veamos esto en el siguiente fragmento:

Fragmento 37: Grupo focal Establecimiento A, p. 14
Moderador: Y ¿qué particularidades tendría este colegio que puedan potenciar la participación? **H5:** O sea yo encuentro que el punto que toca el profesor (H2) es súper importante, que es que la cantidad de alumnos que nosotros manejamos en media es bastante reducido y eso nos permite manejar o conocer a los alumnos de forma personal e individualizada, mucho más cercanía. Y que nosotros el cuerpo de enseñanza media también sea reducido nos permite tener un grado de cercanía mucho mayor, que siento que en lugares donde hay mucho mayor cantidad de personas cuesta mucho. […] **M3:** Y sabes que lo otro, que puede ser un contrasentido, pero nosotros trabajamos en un espacio reducido. Si tú ves esta sala aquí está todo, están nuestros apuntes, están nuestros vasos, nuestros tazones, nos vemos todos los días, llegamos al mismo lugar. Y a mí me ha tocado trabajar en realidades donde yo tengo mi oficina y no veo a mis colegas. Entonces algo que nace como de la falta de espacio, de lo precario, nos vemos obligados a estar juntos, a respetar el espacio del otro y de alguna manera eso nos permite compartir más y acercarnos más entre nosotros, porque este es nuestro lugar [sala de profesores]. **H5:** De hecho esa carencia de espacio se vuelve súper útil en este caso, se vuelve muy muy útil. **M3:** Y que es una… **H5:** Y que entre comillas es una utilidad práctica que le damos nosotros. Porque no sé si en otros lugares, con la misma escasez de espacio o tiempo, o condiciones que tenemos acá se produciría lo mismo. O sea yo por lo menos en la realidad que trabajé antes de llegar a este colegio era una realidad horrible, donde el individualismo del lugar, cero trabajo en equipo, cero colaboración, competencia por mil, no sé por qué, y llegar a un lugar como este, de una calidad humana y con compañerismo que se da de una forma súper natural, me

parece una ventaja para trabajar que no tiene precio.

Finalmente, en este punto el discurso contribuye a modelar las relaciones sociales entre los docentes, poniendo en circulación la idea de que éstos interactúan entre sí de una manera particular, diferenciada de otras realidades escolares y basándose en el compañerismo.

3.3 Valoración de los espacios de encuentro como oportunidad de mejora de las condiciones de trabajo de los profesores

A lo largo del discurso docente emergen formas de explicar su experiencia de participación dentro de la escuela, como enfrentada a una serie de dificultades vinculadas a las condiciones materiales de trabajo y al contexto escolar. Se visualiza el evento discursivo como producido y relevado dentro de un orden del discurso sobre el oficio docente, en el que éste se constituye como sujeto en condiciones materiales y psicosociales de trabajo deficientes, y se posiciona en la realidad social desde la dificultad y precariedad. Esta problemática tensiona la realización de acciones participativas y la apropiación de los espacios de encuentro dentro de la escuela, situando constantemente la conversación en el interés de los profesores por mostrarse insatisfechos, pues enfrentan una contradicción entre lo prescrito para su trabajo y las condiciones reales que enfrentan en su cotidianeidad.

En este punto, podemos visualizar un ejercicio de intertextualidad, ya que es recurrente encontrar en el discurso referencias a la sobrecarga horaria, expresada en el alto porcentaje de horas lectivas y en la alta cantidad de horas del tiempo personal que deben dedicar los docentes a realizar actividades laborales, lo que según Cornejo (2012), es un tema crítico en el oficio docente y guarda directa relación con la concepción que se tenga de él. Esto implica efectos discursivos que expresan una realidad latente a nivel nacional, en la que la perspectiva de la docencia como una profesión no está suficientemente instalada, lo que impide disponer de un tiempo de trabajo dedicado a tareas como la creación de materiales educativos, la reflexión colectiva sobre la práctica, el conocimiento de la comunidad local, la investigación, etc.

Los espacios formales e informales de participación se valoran en la medida que se construyen eficientemente, bajo condiciones materiales de trabajo más óptimas, lo que implicaría resolver estos temas para generar mayor participación y apoyo en la escuela. Ejemplos de esto son el contar con el tiempo necesario, la permanencia en un mismo establecimiento y mayor flexibilidad para realizar la labor docente.

A continuación, se muestra un fragmento en el que un profesor realiza un ejercicio de reflexividad en el discurso, utilizando el recurso de un dicho que representa la idea de una acción generalmente asociada a un trabajo que no recibe recompensa ni reconocimiento: “es por amor al arte”. Esto lo hace para expresar cómo el docente, enfrentado a su contexto escolar, actúa por su cuenta sin recibir nada a cambio y eso también dificulta la participación. Además, la escasez de tiempo influye en que los espacios informales se signifiquen como importantes para desarrollar el trabajo, para suplir esta falta de tiempo y que no sean solo de tiempo libre.

Fragmento 38: Grupo focal Establecimiento A, p. 6
H5: Es que o sea es como evidente decir que a mayor cantidad de dificultades que nosotros pudiésemos tener es más difícil participar, se hace mucho más difícil porque no se dan las instancias de forma formal y tampoco tenemos instancias para nosotros dedicar parte de nuestro tiempo a hacer cosas por la escuela, cosa que hacemos todos, o sea muchas de las cosas que nosotros los profesores hacemos dentro de la escuela son como se dice vulgarmente por amor al arte. **H4:** En los momentos del almuerzo de repente se conversa algún tema, en los recreos, ahí se dan las instancias de si a veces algún compañero tiene un problema con algún alumno en específico o del de tu jefatura, conversan el tema, conversan oye como va mi chico en tu asignatura, eso se da, pero eso es en los momentos más informales por el tema de tiempo.

Existe una práctica discursiva en la que se puede interpretar que los docentes interactúan como sujetos atrapados en unas condiciones materiales y psicosociales de trabajo incómodas, y construyen sus conversaciones en base a quejas y anhelos que harían posible la participación docente en la escuela. Así el discurso producido en torno a la pregunta sobre las condiciones para lograr participación auténtica, a menudo deriva en alusiones a experiencias laborales cotidianas.

Veamos esto en el siguiente fragmento:

Fragmento 39: Grupo focal Establecimiento A, p. 9
Moderador: ¿Qué condiciones se tienen que dar para que exista una participación real o auténtica de parte de los docentes? **M4:** El tiempo es uno.

M3: Otro elemento que yo considero importante es que un profesor que conoce bien su medio, puede también detectar situaciones problemáticas que se puedan resolver, y en nuestro sistema educativo el profesor es como itinerante, yo trabajo aquí este año eh y a lo mejor estoy dos, tres o cuatro años, un año, un semestre y yo creo que esa falta de permanencia de los profesores en un establecimiento por varios años, también impide que el profesor pueda identificar problemáticas, pueda involucrarse, pueda de verdad…

H5: Generar un aporte…

M3: Claro, el tiempo a veces es tan corto que en general no lo puede hacer, no puede hacer un aporte real. Y eso es una problemática del sistema, el sistema funciona así en virtud que hay países donde los profesores se mantienen por décadas en el mismo establecimiento.

En el fragmento anterior, se expresa el anhelo de cambiar las condiciones del medio para hacer un aporte real a la escuela, y se establece una relación de comparación con la realidad de otros países. Aquí se expresan la función ideacional y de identidad del discurso, pues hay una creencia en que la permanencia en el tiempo en un mismo establecimiento, puede permitir que el docente, como sujeto activo, se involucre de verdad. Sin embargo, se utilizan categorías genéricas para representar esta idea, sin profundizar en el contenido del aporte o el involucramiento aludido.

A continuación, se muestra un fragmento en el que hay un significado propositivo para aumentar la participación, respecto a modificar las condiciones laborales alivianando las tareas propias de los docentes, pero que ellos sienten como tediosas:

Fragmento 40: Grupo focal Establecimiento A, p. 10

Moderador: ¿Cómo influye el contexto escolar en la participación de los docentes en los espacios formales e informales?

H1: Mira yo pienso de que todo el problema que tenemos, por lo general, la mayoría de los profesores es el problema del tiempo para realizar nuestra labor docente, ya que estamos sobrecargados de otras actividades. Por ejemplo, las planificaciones, que nos quitan un montón de tiempo para hacer lo que nosotros consideramos como una tarea docente propiamente tal. Entonces el contexto

escolar digamos yo lo que te conversaba antes, yo pienso que esta reforma que viene debería tomar en cuenta cómo modificar este contexto, de modo de aliviar el trabajo de los profesores en cosas fuera de la parte netamente docente y al mismo tiempo darle algún lugar dentro de esta estructura escolar.

A lo largo de las conversaciones, interpretamos disonancias en el discurso docente respecto a su propio rol en la participación, que parece estar constantemente en un tránsito desde un sujeto pasivo a uno activo. Esto significa que, por un lado, el docente reproduce el orden social en su discurso, y por otro lado, desarrolla una dimensión constructiva o transformadora de éste. Por ejemplo, en el fragmento anterior se muestra en una posición de pasividad frente a la reforma escolar, esperando que ésta le dé al profesor un lugar en la estructura escolar. Aquí tenemos como sujeto implícito al Estado, como generador de las acciones que los profesores esperan que cambien su realidad cotidiana.

A continuación, veremos una alusión más directa al Estado como agente posiblemente transformador a la vez que restrictivo, situándolo en una posición ambivalente, que tensiona la participación entre lo establecido para ella y lo real del trabajo docente:

Fragmento 41: Grupo focal Establecimiento A, p. 15-16

H2: Yo creo que también a nivel de políticas país, por ejemplo el tema de la reforma debería plantear mayores espacios a los profesores y más tiempo, porque eso siempre se habla, cuando veía el tema de la agenda corta, que revisaba con el tema del Colegio de Profesores y el Ministerio, el tema de que el profesor no debiera estar tanto tiempo en aula, darle menos horas lectivas, más horas no lectivas para trabajar muchos temas que uno tiene que hacer, planificar, preparar clases, atender apoderados. Entonces yo creo que el Ministerio también debería dejar estos espacios y como ocurre en otros países que un profesor no se po está contratado por 44 pero hace 25 o 24 horas de clase. Y a lo mejor deberíamos avanzar a que el profesor tenga 36 horas lectivas con 44 de contrato, al final se llegue si queremos apuntar a una educación de calidad, que se hagan 30 horas en aula y las demás sean para planificar, para reflexionar, que es lo que siempre se pide. Si tú ves los instrumentos de evaluación docente está muy instalado el tema de la reflexión, pero tu contrato, tu trabajo no te da esos espacios de reflexión sobre tu quehacer pedagógico.

H3: De hecho en los colegios particulares se manejan así. Yo he trabajado en varios colegios particulares y es así, 24 horas frente a curso, el resto es

planificación, trabajo, que se yo en el tiempo que te queda, y tú puedes llegar a hacer en los colegios particulares a lo más 30 horas, pero siempre partiendo de las 24, si tú haces 6 más te las pagan aparte, pero tienes un tope de 30, no es más que eso.

Moderador: O sea las condiciones de trabajo es uno de los elementos importantes para la participación.

H3: Sí, por su puesto.

H4: Sí otras condiciones de trabajo, el clima en general, pero más que nada el tiempo y que se organice bien ese tiempo. Porque de repente uno puede tener mucho tiempo, pero si no hay una organización bien clara tampoco te sirve mucho, pero obviamente el tiempo yo creo que es la base de lo que se necesita para todo primero, necesitas tener tiempo para empezar a construir todo eso.

M4: Sí coincido, primero hay que tener el tiempo, sobre todo, porque a veces nosotros trabajamos mucho, muy poco tiempo nos queda para la revisión de nuestras pruebas, trabajo en la casa y a veces queremos hacer algo en bien de los alumnos y a veces justamente nos impide el tiempo, no podemos juntarnos porque todos tenemos horarios distintos y cuando eh salimos ya nos queremos ir a la casa si estamos todo el día prácticamente acá, […]

Si analizamos la primera parte del fragmento, tenemos que existe una idealización de los estándares laborales en otros países o en establecimientos de distinta dependencia, estableciendo nuevamente una relación de comparación en desmedro del profesor municipal. Aquí podemos interpretar que en el discurso se pone en circulación un imaginario de realidad ideal de trabajo, en el que a ratos se pierde el tema de la participación.

Por otro lado, desde la función ideacional del discurso, se interpreta que potenciar la participación en los espacios de encuentro formales e informales, significa también alivianar la sobre demanda laboral y un mayor aprovechamiento del tiempo, tanto en beneficio de los alumnos como de los profesores.

3.4 Valoración de los espacios de encuentro en los que se fortalece una identidad sociolaboral docente

Si bien aquí no se pretende realizar un estudio a partir de la categoría de análisis de identidad docente, encontramos que este núcleo emerge en el discurso visto como práctica social, y por ello realizamos un acercamiento al análisis desde esta categoría. En este sentido, entendemos que:

> "La identidad sociolaboral es la representación de sí mismo en un oficio o profesión, que se construye a partir de la pertenencia a un grupo, de representaciones subjetivas del grupo y de las representaciones más presentes en el conjunto de la sociedad respecto del oficio en cuestión" (Cornejo, 2012, p. 89).

Desde esta definición interpretamos que una de las regularidades presentes en el discurso y que emerge como un significado compartido, es la valoración de los espacios de encuentro participativos cuando éstos permiten posicionar al profesor como profesional, con cierta valoración social de la docencia y con un saber determinado. Éste apela a un reconocimiento como miembro de la categoría social de "profesor", pero desde una posición en la estructura social como sujeto evaluado y desplazado por otros grupos considerados "tecnócratas", que ejercen poder sobre las decisiones que se toman en relación al oficio docente y que influyen en su constitución de identidad sociolaboral.

En el fragmento a continuación, el tipo de interacción conversacional producida y el tipo de oraciones utilizadas, nos hace interpretar que los docentes establecen una relación con actores externos a su trabajo que da cuenta de un sentido de evaluación, lo que promueve reacciones de defensa de su rol en la enseñanza. Esto se expresa en cláusulas imperativas como "se hace sentir la voz de los profesores", o "no es lo mismo hacer clases que estar mirando desde afuera".

Fragmento 42: Grupo focal Establecimiento B, p. 4
Moderador: ¿Y qué importancia tienen para ustedes esos espacios? [formales] **H2:** Son muy importantes porque es la única forma que tenemos nosotros de hacer las cosas, de dialogar en general, de ver cómo va seguir el funcionamiento o cómo ha ido, el rendimiento, de disciplina, curricular, etc. Sin esa instancia… **H3:** Sin esa instancia sería como muy autoritario todo. Yo creo que es el

momento, hay ocasiones también donde se hace sentir la voz de los profes, o sea porque si bien la dirección ellos tienen su forma de ver a veces un problema, que a veces no es la misma cuando se realiza no es la misma para la dirección que para el profe, entonces ahí se confrontan esas dos visiones y se puede llegar a analizar en forma profunda lo que pasa.

H2: Es que no es lo mismo estar haciendo clases que estar desde afuera, o sea no es lo mismo ya. Hay que estar ahí para ver lo que ocurre realmente.

H3: Ver un problema no sé cuando un profe se estresa mirarlo de afuera "chuta no es que el profe es malo", hay que ver cuáles son las situaciones por las cuales llegó el profe a quebrarse. Entonces cuando se analizan ese tipo de cosas es bueno. Y esos espacios son súper valorados.

Aquí podemos ver un discurso enmarcado en el orden social, pues los profesores explican su experiencia en los espacios de participación en un contexto de intensificación laboral, manifestando públicamente una posición en la que se sienten incluso juzgados en su labor docente. Así, los espacios son valorados en la medida que logran romper la barrera entre ser evaluados y ser comprendidos, fortaleciendo su identidad sociolaboral.

El docente instala su posición identitaria en relación al reconocimiento y valoración externa, y en base a ello también analiza su proceso de trabajo. Esto es significativo al momento de potenciar la participación y valorar los espacios disponibles:

Fragmento 43: Grupo focal Establecimiento A, p. 17

M2: Yo creo que lo que decían los chicos el tema de que claro que se den los espacios, pero que también cuando se den que también se respeten. Yo creo que muchos de nosotros hemos tenido la motivación para participar, pero muchas veces acá en el colegio no se presta el apoyo, yo creo que si te dicen "sí participa, pero haz lo que puedas", no hay como una planificación que te diga te vamos a apoyar en esto, esto es lo que tenemos, eh no sé planifiquemos y hagamos algo juntos, pero acá no, es como trabaja, haz lo que puedas solo, o como tú puedas moverte. Pero no hay nada que nos motive tampoco.

M4: Claro y algo importante que dice ella que también la valoración del profesor que es capaz de hacer algo en beneficio del colegio, del alumno, de quien sea, pero valorar. Aquí "ah lo hizo, ya que bueno, muchas gracias", y a

veces ni si quiera las muchas gracias.

H4: Y después se sacan la foto...

Desde la función relacional del discurso, se interpreta que la participación docente requiere de un apoyo social y reconocimiento institucional explícito, lo que le daría fuerza y valor a los espacios de encuentro.

Por otro lado, las posiciones de los docentes frente al rol del Estado en la generación de espacios de participación en la escuela, a menudo expresan disonancias en el discurso. Por un lado se visualiza como agente impositivo de las políticas educativas, pero por otro se le ve como posibilitador. Asimismo, interpretamos que la identidad sociolaboral se ve intervenida por los llamados tecnócratas, que operan al alero del Estado y que relegan a los profesores a un rol secundario.

Veamos esto en los siguientes fragmentos, en los que se consultó por las políticas educativas relacionadas a la participación en la escuela:

Fragmento 44: Grupo focal Establecimiento A, p. 10

Moderador: Y ¿perciben que existan políticas educativas, políticas docentes respecto a la participación?, ¿qué vengan iniciativas del gobierno? Sobre todo los que llevan más años haciendo clases, ¿percibieron en algún momento una intención del Gobierno o del Ministerio, de generar políticas hacia la participación docente?

[Varios profesores a la vez dicen no]

H2: Lo que decía antes, todas estas políticas son impuestas, o sea el profesor tiene mucha injerencia en muchos temas de la calidad de la educación, pero tampoco se le pregunta al profe cómo podemos mejorar esa calidad de la educación. Viene toda una reforma y seguramente la reforma que va venir, va ser hecha entre cuatro paredes, entre tecnócratas, que son gente que nunca ha estado en un aula.

H5: Hecha entre cuatro paredes.

H4: Gente que nunca ha estado en un aula.

H2: […] Y de hecho si tú ves la reforma, esta reforma partió al revés, se basó en un tema ideológico y político de la relación entre los dueños de la educación en vez de haber partido donde debía, yo en mi opinión debió haber pensado que es la educación pública. Eso yo creo.

Fragmento 45: Grupo focal Establecimiento B, p. 11

Moderador: ¿Y políticas educativas que se orienten a instalar instancias de participación dentro de la escuela?, ¿en su trayectoria han visto que se dé eso de parte del Ministerio?

H3: Yo creo que a veces el Ministerio nos manda que hay una jornada para analizar un asunto cuando el asunto ya está todo armado…y nosotros no nos queda más que decir amén, no hay una instancia definida y que realmente sea para tratar cosas que haya real participación, porque el otro día te acuerdas cuando vimos hubo un seminario o hicimos una jornada por un asunto que ya estaba todo prácticamente echo. Entonces esas instancias yo creo que no las van a dar y no las van a seguir dando, porque se les puede cambiar las ideas que ellos tienen también, entonces no hay una participación definida, que ellos la quieran instaurar, nos hacen participar sobre hechos consumados.

H1: El estado pregunta cuando ya tiene todo listo.

H3: Es para decir preguntamos.

H2: Para decir que preguntó.

H1: Se preguntó al 80% de los profesores qué opinaban de esto. Aunque nosotros hayamos dicho lo contrario de lo que ellos dijeron, se preguntó no más. El estado no tiene un sistema de aprovechar lo que los profesores saben, simplemente no les interesa. Ellos tienen sus expertos que jamás han hecho clases. Y con eso hacen las leyes, ahora ni si quiera sabemos cuál es la ley que va pasar. Que muchos hablan de la calidad de la educación que le vamos a dar a los alumnos, ¿cuál es la calidad de educación? ¿Qué parámetros medimos?

H3: Calidad de la educación ahora es regalarle a los chiquillos Tablet, a eso es lo que ahora… eso es calidad.

H1: Y entregar menos de lo menos.

En los fragmentos anteriores podemos analizar que el discurso se construye en oposición al orden del discurso predominante sobre la identidad sociolaboral docente, en el que predominan el enfoque tecnocrático y managerial del oficio docente como recurso humano (Cornejo, 2012; Sisto, 2011). Desde la función relacional, interpretamos que las formas de interacción que se construyen entre el profesor y el Estado son de resignación, donde éste último subestima la docencia e instala formas de participación funcionales, lo que se ve bien reflejado en la oración demostrativa dicha por uno de los profesores: "nos hacen participar sobre hechos consumados". En el discurso docente circula una mirada crítica respecto a este actuar del Estado, que hace invisibles las políticas educativas orientadas a la participación docente que se revisaron en el marco teórico, pues sin hacer mención a ninguna en específico, se les da de manera general ciertos atributos negativos que podemos resumir en "impuestas".

Por otra parte, vemos que emerge la necesidad de generar espacios de participación más auténticos en la escuela, pero se ve al mismo Estado como un posibilitador de esto. Existe un requerimiento hacia la institución y al sistema escolar, representado por la reforma educacional en curso, a la que en ciertos momentos se le demanda dar los espacios necesarios:

Fragmento 46: Grupo focal Establecimiento A, p. 10
H1: Porque tú sabes que por lo menos lo que yo he oído es que se va transformar la estructura actual de los colegios municipales a través de otra estructura que se va formar no cierto, otra forma de organizar cierto, la cual aparentemente podrían estar incluidos los profesores, una especie de corporación que se yo educativa o no sé, porque todavía no se sabe. Había un momento en que se decía que era necesario eliminar la municipalización rápidamente y pasar los colegios nuevamente al Ministerio, etc., etc. Ya, pero otros plantean que hay que hacer una nueva estructura a nivel de comuna que manejara los colegios municipales, etc., etc. Yo no sé si ahí estaría un poco la solución parcial de esta participación digamos, o sea podría mejorar un poco la participación de los profesores, porque ahí aparecería un especie legal o un cuerpo legal o un cargo legal de los profesores, una participación legal de los profesores a la cual las decisiones del cuerpo docente tuvieran algún peso. Porque en estos momentos si uno va a un consejo uno puede plantear muchas cosas, pero de ahí a que se tomen en cuenta [risa] no se sabe, algunas se tomarán y otras no te fijas, porque no tenemos ningún peso legal.

En el fragmento anterior se aprecia un ejercicio de intertextualidad con los discursos circulantes sobre la reforma educacional en curso, y que operan en la percepción que los profesores tienen de ella. Se interpreta una especulación desde el desconocimiento en torno a lo que podría ocurrir con la reforma, las posibilidades que esta podría traer consigo y en particular para los espacios de participación. Así el texto construido en base a cláusulas dubitativas, expresa expectativas respecto a que la participación en sí misma podría aumentar con una estructura o un marco legal nuevo, donde los profesores tuvieran algún peso.

VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente estudio buscó responder a la pregunta sobre ¿Qué sentidos le otorgan los docentes de enseñanza media a la participación en espacios de encuentro formales e informales dentro de su establecimiento escolar municipal en la Región Metropolitana? Esto a través del análisis en torno a los tres objetivos específicos de la investigación. Plantearemos entonces conclusiones para cada uno de ellos, considerando los logros y falencias, la disponibilidad de material sobre los temas, y las regularidades y disonancias presentes en el discurso de los docentes.

Respecto al ***primer objetivo específico de la investigación:*** *"Describir los significados que otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela"*, cabe señalar que en el discurso docente se generaron más regularidades que grandes disonancias, por lo que creemos que los significados de la participación en dichos espacios fueron construidos colectivamente.

Una primera conclusión es que los docentes significan la participación en la escuela desde acciones y prácticas concretas que se dan en espacios de encuentro formales e informales, y en menor medida desde procesos participativos con una dimensión proyectual y una concepción clara de ella. En este contexto, un significado compartido es que la participación es un proceso de construcción social, que requiere de un acto colectivo en asociación con otros docentes y grupos dentro de la escuela, en situaciones más o menos estructuradas y en relación con objetivos comunes medianamente claros -en ambos tipos de espacios-. Es relevado el papel del compromiso y los lazos de confianza entre los colegas para el logro de los propósitos, que permite suplir las carencias del orden institucional.

Creemos que este significado rompe con la individualización de las relaciones sociales propia del modelo neoliberal, y con las políticas de incentivo individual a los docentes que siguen esta misma lógica (nuevo *management* público). Sin embargo, en este punto podemos concluir solo respecto a la asociación entre docentes y parcialmente respecto al equipo de gestión, pues la organización escolar no fue estudiada en su conjunto.

Por otra parte, en el discurso docente hay una asociación espontánea de la participación a los espacios y ámbitos formales en la escuela, en lo que se aprecia la asimilación del orden discursivo oficial que opera en las escuelas.

Si bien la participación auténtica se manifiesta en base a la interacción entre contexto

escolar y sujeto social, tenemos que en el discurso docente no se avanza demasiado en los sentidos concretos sobre la participación, que sean construidos desde ellos mismos, pese a que existe consciencia de que los espacios son escasos y de que no siempre participan de manera real en la escuela. El docente se constituye incipientemente como sujeto social definido en la acción colectiva, sin embargo, no construye un proyecto propio para aumentar los grados de participación auténtica. Pese a que la participación se expresa como una motivación común, se producen ejercicios o prácticas puntuales, que no derivan en procesos participativos en el mediano o largo plazo.

Esto último se concluye tanto para los espacios formales como para los informales, pues las posibilidades de construir un proyecto colectivo son erosionadas por las condiciones de trabajo y estructurales. Asimismo, en cuanto a la relación con la escuela, tenemos que esta no siempre contribuye a los objetivos planteados por los profesores, ni provee los elementos para generar espacios auténticamente participativos.

Una segunda conclusión es que la participación es asociada a un orden institucional, pues se significa como realización de actividades de contribución a la escuela y que se relacionan con las funciones que desempeñan los docentes dentro de ella, por ejemplo, la programación escolar y las actividades extra programáticas. Aquí la participación es funcional al marco de administración educativa y se realiza en torno a la normalización de las actividades diarias. En este significado se produce una apropiación de las actividades con carácter participativo, pero que están determinadas desde la institucionalidad escolar y no desde los docentes.

Además, los docentes significan las actividades de convivencia y camaradería como participativas, las que se realizan fuera de la escuela y en los espacios informales, asignándole un papel central a la construcción de tejido social para generar mayor participación.

Una tercera conclusión es que los docentes significan la participación como acceso a la toma de decisiones cotidianas sobre los procesos de trabajo, relacionándola al reparto de poder entre los grupos de interés dentro de la escuela y la interacción que pueda darse entre ellos en el nivel micropolítico. Los grados de resolución de los docentes son considerados insuficientes, pero se apela a que existan instancias resolutivas generadas por la institucionalidad y no por ellos mismos. Esto se relaciona también con la necesidad de que existan garantías de que se cumplan las resoluciones en las instancias formales.

Pese a que la toma de decisiones aparece regularmente en el discurso docente, ésta

constituye una categoría de significado abstracta, pues se aprecian vacíos discursivos y falta de profundización sobre el sentido y el ámbito de la resolución; si bien hay claridad de que al actuar en un nivel resolutivo el docente se empodera en los espacios de participación formales.

En los espacios informales los acuerdos resolutivos operan por debajo de la estructura escolar, en el nivel interpersonal de las confianzas y la formación de grupos de interés. En ellos se busca vencer los obstáculos de la organización escolar y se movilizan las capacidades grupales de los profesores, para propender a mayores grados de participación.

Una cuarta conclusión es que la participación docente es significada como ejercicio del rol profesional- laboral dentro de la escuela y en una estructura formal, siendo limitada a ciertos espacios, tareas y áreas. Este significado se construye en torno a elementos del proceso de trabajo de los profesores y tensiona las definiciones oficiales con el ideal de participación.

Aquí el docente establece una relación entre participación real y estructura formal-institucionalidad, pues es ésta última la que debe cimentar el camino y dar las directrices para generar mayores grados de participación. Entonces, el sujeto docente queda relegado a un rol pasivo y dependiente de otros grupos que reparten o detentan el poder. Sin embargo, en este punto se presentan disonancias en el discurso, pues por un lado, el docente se visualiza atascado en las condiciones de participación actuales y construye expectativas de mejora basadas en sus propias capacidades profesionales, y por otro lado, apela a que sea el Estado quien los empodere y los reconozca como sujeto colectivo.

Respecto al ***segundo objetivo específico de la investigación:*** *"Conocer los espacios de encuentro formales e informales que los docentes identifiquen como auténticamente participativos"*, cabe señalar que se logró un análisis interpretativo de dichos espacios a partir de los discursos construidos en torno a ellos. A nivel general, tenemos que coexisten en la escuela las formas establecidas oficialmente para la participación docente, con las informales que se constituyen en el tejido social de la escuela, las que se contraponen y tensionan entre sí. En este contexto, los espacios auténticamente participativos se identifican desde la expectativa de lo que podrían ser, más que desde lo que son en sus condiciones actuales.

Sobre los espacios formales de encuentro colectivo, tenemos que éstos son desplegados hacia los docentes desde la institución y los grupos de interés con mayor poder, por lo que su accionar como sujeto colectivo queda replegado a ciertos ámbitos permitidos.

Una primera conclusión es que en los espacios formales no se logra una construcción de

un proyecto común a largo plazo, por lo que el diálogo se diluye en las situaciones cotidianas sin generar participación auténtica. Los docentes se ubican en una posición de sujetos opinantes, pero sin una injerencia clara en las decisiones que se toman en los espacios formales de encuentro, en particular, el Consejo de Profesores. Esta situación refleja la falta de respaldo hacia las tareas que realizan dentro de la escuela, lo que hace que además estas instancias sean poco efectivas y sin logro de resultados que aumenten los grados de participación.

Entonces, lo que identificaría a estos espacios de encuentro como propicios para una participación auténtica, sería la evolución entre el ejercicio del diálogo y debate hacia la construcción de proyectos colectivos estables en el tiempo. Además, otra condición sería el apoyo social al proceso de trabajo de los profesores.

Una segunda conclusión es que los espacios formales de encuentro son caracterizados en términos de la interacción y el tipo de trabajo que producen. Por ejemplo, en sus condiciones actuales se visualizan como difusos, caóticos y verticales. Se estima que estas instancias no están instaladas como una necesidad real de las escuelas, por lo que el trabajo realizado en ellas se diluye y la participación no es considerada como una condición imperativa para su funcionamiento.

El sujeto docente se ve sobrepasado por las condiciones de trabajo materiales y psicosociales, bajo las cuales no se hace completamente cargo de su rol participativo y apela a una intervención externa de la estructura formal de participación en la escuela. Pese a que el docente reconoce que los mecanismos institucionales son insuficientes para lograr participación auténtica, se le atribuye a la misma institución y al Estado el construir una estructura de participación desde arriba, con un sitio ya determinado para el profesor.

Una tercera conclusión es que los espacios de encuentro formales son realmente participativos cuando los docentes se apropian de ellos y de las reflexiones que allí se dan, se sienten parte de sus propósitos y les facilitan el trabajo cotidiano, siendo un ejemplo los Grupos Profesionales de Trabajo. Además, una condición importante es que éstos aporten a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, desde la discusión colectiva. Ahora también cuando los intereses de los profesores se alinean con los de la escuela y los espacios formales tienen un estatus legal, adquieren mayor sentido en torno a la participación.

A nivel general, en el discurso docente no hay memoria de las políticas educativas orientadas a la participación y la creación de espacios formales concretos con este fin, por lo que

no queda claro el marco de implementación del cual provienen dichos espacios. Sin embargo, podemos señalar que son visualizados como inseguros y escasamente estructurados para la inclusión de los diferentes actores de la organización escolar, lo que impide generar mayores grados de participación auténtica.

Sobre los espacios informales de encuentro colectivo tenemos que en ellos se genera una dinámica micropolítica que permite coexistir con los espacios formales y enfrentar sus deficiencias. Una primera conclusión es que éstos se caracterizan por la horizontalidad en las relaciones sociales y la confianza entre grupos de pares, lo que es aprovechado principalmente para el desarrollo del trabajo en equipo y un buen clima de convivencia. Además, en ellos se logra conseguir acuerdos resolutivos, que se mueven en paralelo a los oficiales, pero que también son un trampolín para llevarlos a ese estatus.

Además, podemos concluir que la participación auténtica en los espacios informales se logra cuando en ellos se fortalece la relación afectiva entre profesores y alumnos. Aquí el docente otorga sentido a su trabajo desde una función distinta a la de enseñar en la sala de clases, atendiendo directamente los problemas personales de los alumnos. En estas instancias se logra sortear los obstáculos que tiene la propia escuela para responder a las necesidades de los alumnos, lo cual es considerado como un ámbito de participación.

Respecto al ***tercer objetivo específico de la investigación:*** *"Describir la importancia que le dan los docentes a la construcción de espacios de encuentro auténticamente participativos en la escuela"*, tenemos que la valoración de la construcción de espacios de encuentro formales e informales auténticamente participativos, se otorga desde las experiencias de participación que los docentes han vivido y también desde el ideal o deseo de participación auténtica.

Una primera conclusión es que tanto los espacios de encuentro formales como los informales son valorados y contribuyen al desarrollo de formas de participación auténtica cuando permiten el desarrollo de un trabajo efectivo y la resolución de problemáticas relevantes para los docentes; es decir, cuando responden a sus necesidades y producen un resultado claro, que es la mejora de sus procesos de trabajo. Esto en contraposición a la postergación de los intereses de los docentes, que se da en la mayoría de las prácticas participativas presentes en la escuela, en las que predominan las decisiones institucionales y los obstáculos a la organización efectiva de los espacios de encuentro.

Dichos espacios son valorados en la medida en que adquieren un sentido de utilidad para

el trabajo y son resolutivos, tanto en beneficio de los alumnos como de los propios docentes. Esto en un contexto de intensificación laboral que permea el orden social.

Además, la construcción de espacios de participación auténtica requiere de una estructura institucional que permita su desarrollo a largo plazo, en torno a proyectos colectivos concretos cuyo contenido no queda demasiado claro en el discurso.

Una segunda conclusión es que los espacios de encuentro formales e informales son valorados como participativos cuando en ellos se desarrollan buenas relaciones personales entre los diferentes grupos de interés de la escuela, ya que esto permite la confianza para que los docentes planteen los temas que son relevantes de manera pública, sin que esto traiga consecuencias negativas para ellos, dentro de un sistema escolar que aparece como autoritario y con condiciones de trabajo precarias. Por esto, la confianza, el compañerismo y la honestidad son fundamentales para aumentar los grados de participación auténtica, que solo puede mantenerse en un tejido social fuerte en la escuela.

También los espacios de encuentro participativos se valoran cuando fortalecen el nexo con los alumnos y los profesores actúan de manera colaborativa en beneficio de ellos.

Una tercera conclusión es que los espacios de encuentro son valorados cuando permiten la mejora de las condiciones de trabajo materiales y psicosociales de los profesores, ya que éstas son un obstáculo para la participación y sitúan al sujeto docente en una posición de precariedad. Son recurrentes en el discurso las referencias a la sobrecarga horaria, como impedimento para la realización de actividades participativas y más aún para el desarrollo de procesos con proyección. Entonces, potenciar la participación en los diferentes espacios de encuentro se asocia a alivianar la sobredemanda laboral y a un mayor aprovechamiento del tiempo. En torno a esta temática, la conversación se construye en base a quejas y anhelos que harían posible una mayor participación docente en la escuela, aludiendo a experiencias laborales cotidianas.

Una cuarta conclusión es que los espacios de encuentro formales e informales son valorados cuando fortalecen la identidad sociolaboral docente. Esto quiere decir que en el discurso aparece regularmente la necesidad del profesor de posicionarse como profesional en estos espacios, y de ser reconocido por los demás grupos y en la sociedad por su labor y su saber. Se expresa un docente que se siente constantemente evaluado e interpelado por grupos ajenos a su profesión y en ese contexto explica sus experiencias de participación, por lo que los espacios son valorados en la medida que le permiten ser comprendido, más que ser evaluado e intervenido

en su labor profesional. Asimismo, la participación requiere de un apoyo social a la labor docente que se manifieste explícitamente en los espacios de encuentro.

Al observar los resultados de la investigación al alero de los antecedentes y marco teórico planteado, podemos señalar que el sentido de la participación docente en la escuela se construye sobre todo desde los procesos y condiciones de trabajo, por lo que creemos que la constitución del discurso está notablemente influida por la intensificación laboral presente en el orden social en el que éste es producido.

La participación como proceso que derive en la construcción de un proyecto colectivo por parte de los docentes es consumida y dilatada por la exigencia cotidiana de las escuelas, dándose solo como acciones concretas y ejercicios con parámetros restringidos dentro de los espacios de encuentro. Creemos que esta experiencia limitada de participación en la escuela nos permite afirmar que los docentes están, al menos discursivamente, enclaustrados en el ámbito de las necesidades cotidianas, con reflexiones en lo inmediato, sin poder aún construir algún discurso alternativo que le permita visualizar la dimensión proyectual de la participación y un sentido más claro sobre ella. De esto también deriva la falta de apropiación del concepto, pues lo vivido se acerca bastante más a una participación funcional al orden institucional de la escuela, que a ésta entendida como auténtica o real.

En coherencia con lo anterior, tenemos que el discurso sobre los sentidos de la participación docente se sostiene en la tensión entre las expectativas y las posibilidades concretas de ejercerla de manera auténtica. Se observa un orden institucional adverso para aumentar los grados de participación, ya que genera una serie de obstáculos e imposiciones en los espacios de encuentro participativos; por ejemplo, el autoritarismo y la intervención de la profesión docente, la falta de planificación de las instancias, la focalización en la contingencia más que en la trascendencia en los temas, etc. Asimismo, el orden social sostiene condiciones de trabajo deficientes, falta de apoyo a la labor docente en la escuela y políticas alejadas de las comunidades locales. Son los espacios de encuentro informales los que aparecen como alternativa para enfrentar esta tensión y ejercer formas de participación auténticas, aunque regularmente son asociados sólo a una buena convivencia y el concepto de participación tiende a diluirse en ese ámbito.

A nivel general, podemos plantear que el discurso de los docentes sobre los sentidos dados a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela, se enmarca

en los límites del orden discursivo hegemónico respecto a la participación en el sistema escolar, predominando la participación funcional sobre la auténtica. Esto significa que los docentes no logran construir un discurso más allá de las posibilidades de participación que pueda brindarles la organización escolar, y se han apropiado de ella como instrumentalizada por la institucionalidad y como mecanismo de mantención del estatus quo, dando cuenta de lo que Fairclough (1993, 1995) denomina como tecnologización y colonización discursiva.

Desde el discurso como práctica social los docentes mantienen la dimensión reproductiva, al observar constantemente las posibilidades de participación real/auténtica dentro de una estructura o un marco institucional de la escuela, y en las relaciones de poder entre los diferentes grupos de interés que son también grupos dominantes. Ésta adquiere sentido cuando es una práctica y un proceso integrado a una estructura organizada, en la que los mecanismos formales de participación surgen desde los estamentos superiores a los inferiores, ubicando al docente en un lugar definido desde afuera, reproduciendo el orden institucional en el ámbito de la participación. Aquí el docente se desliga de su rol participativo al entregar la responsabilidad de configurarlo al Estado y a la Escuela, lo cual representa también una disonancia con su discurso, ya que en éste se reconoce que los mecanismos y espacios de participación son insuficientes.

En varias de las categorías de significado que surgieron del discurso, la participación es asociada al orden institucional y al ejercicio del rol profesional del profesor, en un deber ser y hacer dentro de la escuela. Además, es ésta última quien establece las áreas de participación y los profesores tienden a asumirlas como propias; y aunque el acceso a las resoluciones de la escuela y el grado de autenticidad de los ejercicios participativos son considerados como limitados, ellos buscan la legitimación de sus actos y decisiones en otros grupos de interés y en la estructura escolar, formando sus intereses desde los órdenes discursivos. Además, esto refleja que la participación es convertida en una tecnología de control en los términos que señala Anderson (2002), pues los docentes caen precisamente en la dinámica de control concertado y los contenidos de su discurso permanecen anclados a la institución escolar.

Por otro lado, los docentes tienen dificultades para producir discursos acerca de las dimensiones políticas y democráticas de la participación en la escuela, lo que se refleja en los vacíos discursivos respecto a éstas. Sin embargo, existe un acercamiento a partir de que los docentes plantean que son capaces de construir intereses comunes y trabajar colaborativamente en torno a ellos, siendo los procesos organizativos los que no propenden a la democracia y la

autonomía. Como hemos visto en el análisis, las relaciones sociales que son promovidas en la práctica discursiva tienden a la dependencia (subordinación a un poder mayor) y por tanto, al control social sobre los docentes, lo que creemos que impide que la participación tenga como fin último la democratización de los espacios de encuentro colectivo y que éstos tiendan a la inclusión amplia de los actores educativos.

Esto nos lleva a plantear que la cuestión no es solo participar en condiciones óptimas, sino que hay que pensar a dónde conduce esta participación o ¿con qué fin? Nos parece que esta pregunta no queda totalmente resuelta, pues aunque hemos avanzado en develar los sentidos que le otorgan los docentes en el marco de un discurso público, aún queda pendiente develar los motivos ocultos presentes en las relaciones de poder con otros actores de la escuela, lo que deja una puerta abierta para seguir investigando.

En esta investigación también encontramos que existen algunos quiebres con el orden discursivo hegemónico, que se producen al instalar las temáticas de asociatividad, trabajo colaborativo y capacidades transformadoras de los docentes en las conversaciones. En el discurso se destaca la participación como un acto colectivo, en el que será fundamental el fortalecimiento del tejido social de la escuela, avalado en la confianza, compromiso y asociatividad. Esto significa que los sentidos deben ser compartidos por los docentes como sujeto social, desde un "nosotros" que permita co-participar de la realización y satisfacción de un objetivo compartido. Esto se contrapone a un orden social en el que las políticas docentes se materializan, principalmente, en la evaluación y los incentivos por desempeño, que reorganizan el trabajo docente comprendiéndolo como una práctica constitutivamente individual (Sisto, 2011). Este modelo de profesionalismo que proviene de la empresa privada, atomiza las relaciones sociales y constituye un orden del discurso en el que un buen profesor es quien demuestra altos niveles de competencia y logro de objetivos medibles por indicadores, del cual se descuelga el discurso docente analizado en esta investigación.

En base a estos quiebres con el orden discursivo cabe preguntarnos ¿cuál es el alcance respecto a la transformación de los procesos de participación en la escuela? Si bien no tendremos una respuesta definitiva, podemos aventurarnos a decir que la articulación de los docentes como sujeto social permitirá mayores grados de participación auténtica. Los docentes establecen lazos importantes con sus pares, colectivizándose para apropiarse y transformar los espacios de encuentro –sobre todo informales-, pero lo hacen tímidamente dentro de los márgenes permitidos

y a partir de las necesidades surgidas en la misma escuela (que bien pueden estar construidas desde el orden del discurso). Por lo que un primer paso será la constitución de un sujeto docente con un proyecto colectivo propio, a partir de la experiencia viva acumulada, movilizando sus capacidades para generar participación auténtica y evitando regirse solo por las oportunidades institucionales.

Creemos que la activación de estos procesos permitirá una dirección distinta a la participación, significada y valorada desde los mismos sujetos que la conforman, que se refleje en un discurso resistente a los procesos de colonización discursiva. Además, la apropiación de los espacios de encuentro también requerirá la reflexión profunda sobre los procesos de trabajo que viven los docentes dentro de la escuela, que ya emerge en este estudio.

Por ahora la posición discursiva de los docentes suele ser ambivalente, pues transita entre la conformidad con los espacios de encuentro participativos y la lectura crítica respecto a ellos; o entre la reproducción del orden discursivo y la dimensión transformativa que apela a sus propias capacidades como sujeto. Si tomamos la definición de Palma (2000), quien señala que la participación surge como una relación de mutua y dinámica adecuación entre la *capacidad* y la *oportunidad* de participar, podemos concluir que en el caso de los docentes prevalece la oportunidad, que corresponde al campo permitido por la iniciativa oficial que administra los espacios y también el rol de los participantes. Esto se mantiene por sobre la capacidad de participar, ya que el conjunto de habilidades y conocimientos que los docentes como grupo de interés ha desarrollado a partir de sus prácticas y experiencias, no es convocado al espacio público y formal en la escuela, aunque sí opere en la micropolítica de los espacios informales. Asimismo, el nivel de reflexividad presente en el discurso docente apunta predominantemente a las oportunidades de participar, más que a las capacidades.

En cuanto a las proyecciones del estudio, creemos que sin duda la comprensión de la participación de los profesores requiere un análisis profundo de su relación con el marco institucional de la escuela y de la constitución del docente como sujeto colectivo, lo que puede seguir explorándose desde la psicología educacional. Esta es una vía para desarrollar futuras investigaciones respecto a los docentes y la posibilidad de activar procesos de participación auténtica, en la que estén implicados todos los actores de la comunidad escolar. Además, el descubrir las experiencias de participación exitosas -o las potenciales experiencias exitosas- y difundirlas al conjunto del profesorado, es también un aporte a la democratización de los espacios

colectivos, sobre todo si se conoce cómo se han conseguido resultados significativos para los implicados. Por lo que creemos que esta sigue siendo una puerta abierta a nuevos estudios.

La gran pregunta que surge al finalizar esta tesis es si ¿existe participación real cuando no hay proyecto colectivo? Es importante relevar esta relación y explorarla, pues nos permitirá comprender la finalidad y el alcance de los procesos participativos activados por los docentes como sujeto. Por último, es interesante mirar al docente en nuevos espacios de participación, quizá adentrarnos en la camaradería que se genera fuera de la escuela para buscar sentidos más alternativos a los órdenes del discurso, quizá allí encontremos proyectos colectivos.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, G.L. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Nores & M. Andrada (Comp.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. *Estado, mercado y escuela* (pp.145-200). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.

Assaél, J. (2008). "Políticas Educativas y Trabajo Docente en Chile". VII Seminario Red Estrado, Buenos Aires. Recuperado el 15 de julio de 2012 de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Jenny%20Assael.pdf.

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc., 32(115)*, 305-322.

Assaél, J & Inzunza, J. (2008). La actuación del Colegio de Profesores en Chile. *Serie Ensayos de Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas, 33.*

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, España: Ediciones Paidós.

Bedwell, G. (2004). *Participación de los padres, madres, apoderados y apoderadas en el ámbito educativo. Una mirada desde los dirigentes y dirigentas de los Centros de Padres y Apoderados/as*. (Memoria para obtener el título de Sociólogo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Bernal, J.L. (2004). La micropolítica: un sentimiento. *Organización y Gestión Educativa, 12(4)*, 11-16.

Blase, J. (1991). The Micropolitical Perspective. En J. Blase (Edit.). *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict, and Cooperation* (pp.1-18). California, United States: Corwin Press.

Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Coord.). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios* (pp.265-287). Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Colegio de Profesores de Chile. (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Informe Nacional Chile*. Buenos Aires, Argentina: OLPED.

Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas. *Revista de Psicología, 15(2)*, 5-18.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc., 30(107)*, 409-426.

Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el chile neoliberal*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Cornejo, R., González, J. & Caldichoury, J. P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires, Argentina: FLAPE.

Cornejo, R. & Reyes, L. (2008). *La Cuestión Docente. Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires, Argentina: FLAPE.

Corvalán, J. y Fernández, G. (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXX(4)*, 9-50.

Courard, H. (1998). Dinámicas recientes de participación en el ámbito educacional en Chile. En E. Correa & M. Noé (Edit.). *Nociones de una ciudadanía que crece* (pp.158-177). Chile: FLACSO.

Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 10(1)*, 1-24.

Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile, 1990 - 2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21(1)*, 13-43.

Díaz, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación, 25*, 17-41.

DIPRES (2010). Evaluación Programas Gubernamentales. Programa Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) de Enseñanza Básica y Media. Recuperado el 20 de octubre de 2012, de http://www.dipres.gob.cl/574/articles-64126_doc_pdf.pdf.

Drago, C. (2008). *Los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Curriculum y Evaluación). Universidad Mayor, Santiago, Chile.

Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Polity Press. Blackwell Publishers. Cambridge – Oxford, UK. Cap. 3. Discurso y Cambio Social. Traducción y adaptación de Julia Zullo, Virginia Unamuno, Alejandro Raiter y Paula García. (1998). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Fairclough, N. (1995). General introduction. En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción y adaptación, autorizada por el autor, de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En R. Wodak & M. Meyer (Comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.179-203). Barcelona, España: Gedisa.

Fairclough, N. (2008): El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, *2(1)*, 170-185.

Fairclough, N. & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. van Dijk (Comp.). *El discurso como interacción social: estudios sobre el discurso II, introducción multidisciplinaria* (pp.367-401). Barcelona, España: Gedisa.

Falabella, A. (2004). *Participación docente en culturas autoritarias*. (Tesis para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Forum: Qualitative Social Research, 7(4), Art. 38*, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604380

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Gairin, J. & Martín Bris, M. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón, 59 (I)*, 113-151.

Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. & Gindín, J. (2004). Reformas educativas y luchas docentes en América Latina. *Educ. Soc., 25(89)*, 1251-1274.

González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación, 316*, 215-239.

Gutiérrez, M. (2006). Estrategias de poder en la escuela. El uso de la participación docente como herramienta micropolítica. *Participación educativa, 3*, 75-82.

Íñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez (Edit.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp.83-123). Barcelona, España: UOC.

Íñiguez, L. (2008). *El análisis de la información.* Apuntes Maestría en Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Recuperado el 10 de diciembre de 2012 de http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio/index.php/documentos/category/1-materiales

Iñiguez, L. & Antaki, C. (1994). Análisis del Discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.

Iñiguez, L. & Antaki, C. (1998). Análisis del Discurso. *Revista Anthropos, 177*, 59-66.

Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación, 25*, 65-81.

Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez (Edit.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp.157-191). Barcelona, España: UOC.

Martínez Bonafé, J. (2006). El profesorado ante los discursos y las culturas de la participación. *Participación educativa, 3*, 23-26.

Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak. & M. Meyer (Comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.35-59). Barcelona, España: Gedisa.

MINEDUC (2002). Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo. Santiago de Chile. Recuperado el 15 de octubre de 2012 de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Orientador%20y%20Jefe%20UTP/59%20Politica_de_Participacion_de_Padres_Madres_y_Apoderados_en_el_Sistema_Escolar.pdf

Muñoz, G. (2011a). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos, XXXVII(1)*, 35-52.

Muñoz, G. (2011b). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10(19)*, 107-129.

Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación, 17(32)*, 87-108.

OPECH (2009). "Tensiones en la profesión docente y sus políticas de desarrollo". En Documentos de Trabajo Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Recuperado el 20 de julio de 2012 de http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf

Palamidessi, M. & Lagarralde, M. (2006). Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y El Caribe: Condiciones para el diálogo. Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Diálogo Regional de Política – Red Educación. Recuperado el 30 de septiembre de 2012 de http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5889/Sindicalismo%20docente%2c%20gobiernos%20y%20reformas%20educativas%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf?sequence=1

Palma, D. (1999). La participación y la construcción de ciudadanía. Santiago de Chile: U.ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales.

Palma, D. (2000). La educación para la democracia. *Investigación y Crítica, 4*, pp. 1-24.

Parker, I. (2002). "La Investigación cualitativa". Conferencia. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de http://es.scribd.com/doc/24735203/La-Investigacion-Cualitativa-by-Ian-Parker

Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid, España: Narcea.

Pérez, G. & Sandoval, G. (2009). Los sindicatos y la educación en América Latina: El caso chileno. En P. Fischer - Bollin (Edit.). *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina. Chile*. Brasil: Fundación Konrad Adenauer.

Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona, España: UOC.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores.

Schaaf, W. (2010). "Transformar la educación en Latinoamérica: el papel de los sindicatos docentes. Dilema y desafío". Ponencia presentada en la Conferencia sobre Latinoamérica y el Caribe: "Más allá del neo-liberalismo", Universidad de *Groningen*, Países Bajos, 18 y 19 de noviembre de 2010. Recuperado el 5 de julio de 2012 de *http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Wouter.pdf*

Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento, XXXI(59)*, 178-192.

Sisto, V. (2012). Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología, 21(1)*, 185-208.

Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *REU, Sorocaba, SP, 37(1)*, 123-141.

Stecher, A. *(*2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Revista Universitas Psychologica, 9, (1)*, 93-107.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre participación docente. *Educ. Soc., 28(99)*, 335-353.

Torres, R. (2000a). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En *Los docentes, protagonistas del cambio educativo* (pp.2-89). Bogotá: Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia. Recuperado el 10 de julio de 2012 de http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf

Torres, R. (2000b). De agentes de la reforma a sujetos del cambio. *Perspectivas, XXX(2)*, 1-21.

Torres, R. (2001). *Participación Ciudadana y Educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Unidad de Desarrollo Social y Educación de OEA. Recuperado el 20 de julio de 2012 de http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf

Torres, C. (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. Revista Iberoamericana de Educación, 48, 207-229.

Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. Revista PRELAC, 1, 38-57.

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak & M. Meyer (Comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.17-34). Barcelona, España: Gedisa.

IX. ANEXOS

1. Anexo 1: Consentimiento informado

Información sobre el presente estudio

El propósito de este documento es confirmar su participación en la investigación "Sentidos de la participación docente en espacios de encuentro formales e informales en la escuela", desarrollada en el marco del Magíster de Psicología Educacional, del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Este estudio tiene como objetivo comprender los sentidos que le otorgan los docentes de enseñanza media a la participación en espacios de encuentro formales e informales dentro de su establecimiento escolar municipal en la Región Metropolitana.

La entrevista en la que usted participará busca reconstruir su experiencia como docente participante en un establecimiento escolar. Se realizará en un lugar de mutuo acuerdo entre entrevistado y entrevistador, en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. La información obtenida será de carácter confidencial y solo conocida por el equipo de investigación; garantizando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha emitido los juicios y opiniones; es decir, no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de la investigadora es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos.

Si lo estima conveniente, usted podrá dar por concluida su participación en cualquier momento de la entrevista, sin tener que dar explicaciones. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, podrá solicitar al equipo de investigación la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo. Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse al equipo investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir. Al finalizar el proceso de recolección de datos se entregará al participante un cuadernillo con la transcripción de las entrevistas en las que participó, si éste así lo desea.

Asentimiento

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en las entrevistas realizadas para la investigación: “Sentidos de la participación docente en espacios de encuentro formales e informales en la escuela”.

Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

_____

Nombre y Firma del Participante

_____

Nombre y Firma del Investigador

Fecha:

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a Andrea Aguayo Labarca, Investigadora responsable andrea17aguayo@gmail.com o

Dr. Rodrigo Cornejo Chávez, Tutor de tesis rodrigo.cornejo@u.uchile.cl

Departamento de Psicología Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: (2) 9787785

Una copia de esta carta queda para el entrevistado.

2. Anexo 2: Guion tipo para la realización de los Grupos Focales

Conceptos	Dimensiones	Preguntas	Objetivos
Participación	Percepciones generales	¿Qué entienden por participación en la escuela? ¿Cómo participan los docentes? ¿En qué instancias o en qué ámbitos participan?	Describir los significados que otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela.
Espacios de participación en la escuela	Encuentro colectivo	¿Existen espacios para ejercitar el diálogo o el debate respecto a temas de interés para los docentes en la escuela?	Conocer los espacios de encuentro formales e informales que los docentes identifiquen como auténticamente participativos.
	Espacios formales	¿Qué espacios de participación formales existen en la escuela?	
		¿Qué características tienen estos espacios o cómo los describirían?	
		¿Qué importancia le otorgan ustedes a estos espacios?	Describir la importancia que le dan los docentes a la construcción de espacios de encuentro auténticamente participativos en la escuela.
		¿Creen que hay una participación real en estos espacios?	
	Espacios informales	¿Qué espacios de participación informales existen en la escuela?	Conocer los espacios de encuentro formales e informales que los docentes
		¿Qué características tienen estos espacios o cómo los describirían?	

			identifiquen como auténticamente participativos.
		¿Qué importancia le otorgan ustedes a estos espacios?	Describir la importancia que le dan los docentes a la construcción de espacios de encuentro auténticamente participativos en la escuela.
		¿Los docentes construyen espacios de encuentro participativos? ¿Qué características tienen?	
		¿Qué diferencias perciben en torno a la participación en espacios formales e informales?	Describir los significados que otorgan los docentes a la participación en espacios de encuentro formales e informales en la escuela.
Participación auténtica	Ámbito macropolítico	¿Cómo influye el contexto escolar en la participación de los docentes en espacios formales e informales?	
	Ámbito micropolítico	¿En qué ámbitos participan los docentes?, ¿En qué condiciones lo hacen?	
	Construcción de intereses u objetivos comunes	¿Los docentes se unen en torno a objetivos comunes dentro de la escuela?	
	Asociación y acción colectiva en torno a problemáticas	¿Los docentes realizan acciones colectivas para conseguir objetivos comunes? ¿Se asocian o colaboran para solucionar problemáticas	

		relevantes para los docentes?	
	Acceso a la toma de decisiones	¿Los docentes tienen acceso a la toma de decisiones dentro de la escuela?	