

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT**

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.33.370.115>

**“En la confianza democrática de preguntar”: análisis de la participación colectiva en un evento investigativo\***

*“In the Democratic Confidence of Asking”: Analysis of a Collective Participation in a Research Event*

**DOMINIQUE MANGHI HAQUIN**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>

Email: [dominique.manghi@pucv.cl](mailto:dominique.manghi@pucv.cl)

**GISELLE MELO-LETELIER**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2569-8743>

Email: [giselle.melo@pucv.cl](mailto:giselle.melo@pucv.cl)

**ISABEL ARANDA GODOY**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7178-1690>

Email: [isabel.aranda@pucv.cl](mailto:isabel.aranda@pucv.cl)

\* Este estudio se enmarca en el proyecto CONICYT PIA CIE 160009.



---

## R E S U M E N

La inclusión educativa invita a repensar las epistemologías para construir puentes de sentido entre el accionar de investigadores y el de las comunidades educativas, sobre todo, cuando las comunidades escolares chilenas han sido vulneradas por políticas cimentadas en lógicas neoliberales. Este estudio cualitativo se enfoca en un evento de diálogo investigativo posterior a una etnografía, diseñado en dos etapas: una presentación y un ciclo que incluye fotografías y preguntas respecto de acciones cotidianas de las escuelas.

A partir de tres eventos de análisis conjunto como casos instrumentales, se analizan las distintas formas de interacción e intercambio de significados que favorecen la participación entre los agentes educativos y los investigadores. Desde un enfoque sociosemiótico, se describe la negociación de significados. Emergen tres tipos de intercambio desarrollados a partir de las interpretaciones de fotografías, además de intercambios que resisten y a la vez permiten mayor espacio de participación a la comunidad educativa.

**Palabras clave:** inclusión, comunidad educativa, participación.

---

## A B S T R A C T

Educational inclusion invites us to think over the epistemologies to build bridges of meaning between researcher's actions and actions of the school communities. Especially when Chilean public schools have been vulnerated by policies based on neoliberal logics. This qualitative study focuses on a research dialogue after an ethnographic stage, designed in two stages: a presentation and a cycle of photographs and questions about everyday actions in schools.

Based on three events of Joint Analysis as instrumental cases, we analyze how different forms of interaction and meaning exchange favor participation among educational agents and researchers. From a sociosemiotic perspective we describe negotiation of meanings. Three types of exchange emerged from interpretation of photographs, and also exchanges that resist and at the same time allow more space for participation in the educational community.

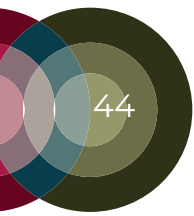
**Keywords:** inclusion, educational community, participation.

---

### Como citar este artículo:

Manghi Haquin, D., Melo-Letelier, G. & Aranda Godoy, I. (2020). "En la confianza democrática de preguntar": análisis de la participación colectiva en un evento investigativo. *Zona Proxima*, 33, 42-69.

Recibido: 27 de junio de 2019  
Aprobado: 16 de noviembre de 2019



## INTRODUCCIÓN

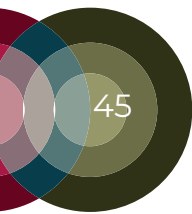
La investigación en educación inclusiva nos enfrenta a repensar la manera de investigar. En el ámbito de los estudios en educación, los investigadores desde la academia solemos aproximarnos a los contextos educativos como expertos que observamos distintos objetos o fenómenos de estudio e ignoramos las necesidades de las comunidades y sus saberes (Sierra y Rincón, 2013). Los estudios muchas veces se reducen a extraer información para transformarla en capital simbólico, descontextualizan y despolitizan los saberes (Elichiry, 2013; Grosfoguel, 2016), y los resultados se difunden entre los investigadores, por lo que tienen poco impacto directo en las comunidades educativas.

Como profesores y investigadores, nos interesa reconsiderar las opciones epistemológicas asociadas a prácticas de investigación conscientes de su producción científica (De Sousa-Santos, 2009), para construir un puente que dé sentido al quehacer académico a la luz de un compromiso con las comunidades educativas. Ante este desafío, y dado el carácter performativo de las prácticas investigativas (Contreras, Assaél, Acuña, Santa Cruz, Campillay y Pujadas, 2016), las formas de comunicarse e interactuar pasan a tomar un lugar central en estos propósitos.

Este estudio se enmarca en un proyecto sobre prácticas de aula y de escuela para la inclusión (CONICYT PIA CIE 160009) en colegios públicos chilenos. Luego de un periodo etnográfico, buscamos avanzar hacia una investigación participativa coherente con la inclusión. Por eso, propusimos a las comunidades educativas analizar conjuntamente los hallazgos preliminares de la etnografía, para dialogar en torno a las diferentes interpretaciones de algunos ejemplos seleccionados desde un enfoque inclusivo. A estos eventos de diálogo entre comunidad educativa e investigadores los denominamos análisis conjunto.

El objetivo de este artículo es analizar la manera en que los análisis conjunto favorecen diferentes formas de participación entre los agentes educativos y los investigadores. A partir de un enfoque sociosemiótico, se lleva a cabo un análisis del discurso a tres estudios de caso de eventos de análisis conjunto para describir la negociación en la estructura de intercambio, con el fin de comprender la participación y la expresión de los saberes de la propia comunidad escolar.

A continuación, se desarrolla la noción de *inclusión situada* en el contexto chileno, y la de investigación para los estudios de inclusión. Luego, se describe el diseño y la implementación del evento análisis conjunto como género discursivo, y los principales elementos metodológicos. A través de los ejemplos de los hallazgos encontrados y mediante las categorías del análisis discursivo, se describen las posibilidades de intercambio de significados y de diálogo. Finalmente, se discute la noción de *participación y espacios de expresión* de los agentes y su saber situado.



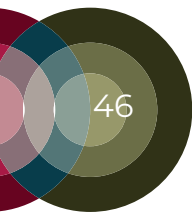
## CUANDO LA INCLUSIÓN ES UN REQUERIMIENTO MÁS

Para entender la necesidad de generar discusión y acercar el mundo escolar público al académico, es importante sintetizar algunas ideas que nos permiten comprender el estado actual del ámbito educativo en Chile y la idea de inclusión en este contexto.

El impacto de las políticas internacionales que plantean la inclusión, equidad y calidad se ha concretado en Chile de manera contradictoria dado el contexto neoliberal del país. La producción de leyes y normativas educativas centradas en el aporte de privados al sistema educativo público chileno (Sisto, 2019) convive con otro grupo de regulaciones contra la discriminación, violencia y exclusión exigidas a las comunidades escolares (Matus, Rojas-Lasch, Guerrero-Morales, Herraz-Mardones y Sanyal-Tudela, 2019). Las primeras han construido una segregación social en distintos niveles del sistema educativo y han discriminado por décadas entre tres tipos de escuelas: aquellas que administran los fondos estatales mediante municipios, mediante instituciones privadas y mediante financiamiento completamente privado (Sisto, 2019). El cobro adicional a las familias de aquellas escuelas administradas por privados naturalizó la idea de que el poder adquisitivo logra mejor calidad educativa (Donoso, De Souza y Barbosa, 2016), lo cual generó una selección natural entre quienes podían pagar y quienes no por educación de calidad. Mientras que el segundo grupo de leyes y normativas regula exclusivamente a los dos primeros tipos de escuela, aquellas que funcionan con fondos del Estado demandan a las comunidades escolares el trabajo en convivencia e inclusión en cada escuela sin modificar la lógica segregadora de base.

Una de estas últimas es la Ley 20.845/2017, que regula la gratuidad de las escuelas que reciben subvención del Estado para evitar el cobro adicional, pone fin a la posibilidad de lucrar con estos dineros —práctica común en las empresas educativas chilenas— y prohíbe la selección de estudiantes al ingreso a dichas escuelas: no se puede seleccionar si se educa con dinero estatal. Esta ley se aplica manteniendo las estructuras neoliberales: un modelo basado en el mercado desinteresado por el valor de lo público, la imposición de una arquitectura educacional que aplasta a la escuela bajo una lógica de la rendición de cuentas y una tensión entre la lógica de la integración que apremia por diagnosticar y etiquetar, y la lógica de inclusión educativa que supone legitimar al otro (López et al., 2018).

En relación con la primera estructura segregadora, el escaso interés por el valor público se ha naturalizado en las prácticas sociales a diferentes niveles —políticos e institucionales— y ha dado prioridad a un paradigma de mercado. En un contexto en que las mediciones estandarizadas se han articulado como un instrumento supuestamente neutro, que funciona como un “termómetro” que entrega un diagnóstico sano o enfermo a las escuelas públicas (Acuña, Assaél, Contreras y



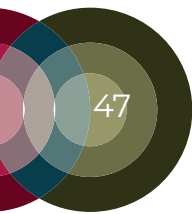
Peralta, 2014), se ha promovido la competencia entre ellas para captar la matrícula de estudiantes y naturalizar que las escuelas compitan por una “educación de calidad” supuestamente reflejada en los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas (Sisto, 2019). Esta naturalización del mercado en el contexto educativo promueve que la diferencia entre las personas sea un “problema a resolver”. Como país, hemos aceptado un sistema de razonamiento como la Ley 20.248/2008, de 25 de enero y el índice de vulnerabilidad, con que hemos legitimado las posibilidades reales de que los miembros de las comunidades de escuelas públicas sean vulnerados (Infante, Matus, Paulsen, Salazar y Bizcarra, 2012).

Con respecto a la segunda estructura de base referida a la rendición de cuentas de los dineros entregados a las escuelas, en Chile se da de manera específica cruzando lógicas propias de la empresa privada con lógicas de efectividad y mejoramiento escolar, e introduciendo en la educación pública elementos propios de la empresa, para aumentar la supervisión estatal sobre las escuelas e, incluso, llegar a su cierre (Assaél et al., 2014). Entre los efectos destaca, primero, que las nuevas instituciones públicas instalan una cultura de la auditoría, en la cual se normaliza la acumulación de evidencia para respaldar que se están haciendo las cosas que se demandan externamente (Apple, 2005). Segundo, operan como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para realizar tareas prescritas externamente (Ball, 2003).

El último elemento de base segregadora es la idea de que es posible avanzar fluidamente entre integración e inclusión como paradigmas diferentes de reconocer la alteridad (Slee, 2012). De alguna manera, la naturaleza performativa de las políticas que producen aquello que nombran ha hecho que exista la inclusión y la han hecho una verdad (Infante et al., 2012), que invisibiliza las acciones que rodean la entrega de subvención estatal adicional por cada estudiante con diagnóstico, las cuales han generado efectos de etiquetaje extremo y sobrediagnóstico (Graham & Slee, 2008). Las comunidades educativas realizan estas prácticas para contar con más recursos financieros.

Clasificar al otro y pedir un dinero extra para corregir su diferencia ha sido la manera de incluirlo o, más bien, de responder a las exigencias de insertar a todos en el espacio escolar, donde la inclusión pasa a ser una demanda más para profesores, directivos y otros profesionales y actores escolares. En esta apropiación de la idea de inclusión, se produce una paradoja que refleja la tensión entre enfoques de mercado y paradigma de integración: la comunidad escolar significa al estudiante como fuente de recursos (subvención escolar) y a la vez como problema a resolver (Acuña et al., 2014).

Si adoptamos esta mirada crítica para investigar en educación, no sorprende que en los últimos años el papel del docente en la escuela se haya transformado en múltiples escalas. Por ejemplo, los cam-



bios se reflejan en la evolución de su estatus en la naturaleza del trabajo docente y en su valoración social. Desde una perspectiva sociohistórica, las transformaciones se observan en la interacción del profesorado con una política educacional que sistemáticamente lo margina del pensar pedagógico a nivel nacional, y que ha contribuido a su construcción identitaria y conceptualizado al docente solo en su condición de asalariado, como ente ejecutor, centrado en lo técnico, carente de autonomía efectiva (Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2019). Esto lo ha desvalorizado profesionalmente y reducido al aula, evaluado y supervisado permanentemente, lo ha puesto en tela de juicio, responsabilizado por el estado actual de la educación y ubicado en una posición compleja, pues este no sabe si educar o enseñar para los exámenes estandarizados (Darling-Hammond, 2004).

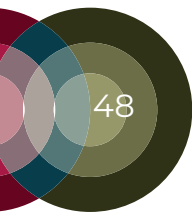
En este sentido, la metáfora de la escuela como campos de lucha es muy gráfica en plantear que los conflictos están vivos cotidianamente (Ball, 1989). Los estudios en contextos escolares chilenos nos indican que las escuelas se conciben a sí mismas como moribundas y pacientes de múltiples intervenciones (Assaél et al., 2014). En estas intervenciones a la escuela, los profesores se han acostumbrado a ser apuntados con el dedo y ser mirados con desconfianza por los agentes externos, no solo los representantes de las políticas o instituciones oficiales sino también los investigadores (Contreras et al., 2016). Cuando participan en los escasos espacios dentro de la jornada laboral que se suponen más democráticos, como el Consejo de Profesores, son los directivos y los agentes externos quienes monopolizan la palabra, en desmedro de profesores y otros miembros de la comunidad educativa (Assaél et al., 2014).

En este contexto complejo, es que como investigadoras nos acercamos a dialogar con las escuelas públicas y asumimos que hay una ausencia de consenso (Ball, 1989). Este estudio pretende entender cómo es que estos consensos y disensos se construyen cuando se ofrece un espacio participativo para negociar significados en torno a la inclusión en sus contextos educativos.

## INVESTIGAR PARA LA INCLUSIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Cuando se pretende investigar para la inclusión educativa, es relevante identificar los conflictos que puedan afectar tanto la forma de investigar como la interpretación de lo que se investiga (Lincoln, 1995). Reconocemos dos conflictos: el primero tiene relación con las lógicas impuestas de publicación e indexación que puede alejar a quien investiga de las personas a quienes investiga y generar un razonamiento de extracción de datos (Elichiry, 2013; Grosfoguel, 2016); y el segundo conflicto dice relación con la validación o el reconocimiento del otro investigado (Sierra y Rincón, 2013), cuando se persigue un cuestionamiento del quehacer naturalizado en las escuelas, a partir de espacios dialógicos que propicien la participación y reflexión colectiva.



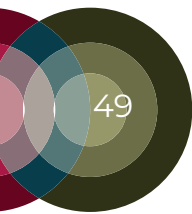


Estos conflictos nos obligan a considerar de manera deliberada las posturas que movilizarán las metodologías a utilizar (Sandín, 2000). Nuestra investigación considera que el paradigma cualitativo se ajusta a la intención de generar conocimiento para dar soluciones a los problemas encontrados (Flick, 2015) y proporciona metodologías coherentes con la complejidad del fenómeno educativo en el contexto sociocultural que investigamos (Jorquera, Gunther, González y Martínez, 2017). Este paradigma sostiene una mirada ética y política que refleja los supuestos con los que —como investigadores no neutros— nos hacemos parte de los espacios que estudiamos (Flick, 2015; Lincoln, 1995; Sandín, 2000). Para abordar estos conflictos, seleccionamos la etnografía como metodología puente que nos permite avanzar hacia la investigación-acción participativa (Fals Borda y Rahman, 1991).

La elección de la metodología considera las múltiples posibilidades de arraigarse en la cotidianidad de las escuelas para comprender el quehacer de la vida, de la gente y de las interacciones (Wood, 1989), relevar su complejidad y cuestionarla (Rockwell, 2011). En este sentido, la metodología etnográfica pesquiza lo que sucede en las escuelas a partir de la reinterpretación de la realidad social para construir conocimiento que se revela en quien investiga (Contreras et al., 2016). Cuando los investigadores como personas externas reconocemos lo naturalizado y somos capaces de documentar lo no documentado (Rockwell, 2011), se revelan no solo acciones cotidianas, sino los diferentes niveles de interacción que son concretadas en el quehacer de la escuela; ahí se identifican relaciones complejas desde lo macro- a lo microcósmico del universo educativo que pueden revestir imaginarios (Grinberg, 2016).

Dado el carácter performativo del quehacer etnográfico, reconocemos, por una parte, que describimos conocimiento sobre la vida social y, al mismo tiempo, en el acto de describirlo lo generamos (Contreras et al., 2016). Por otro lado, tal como nos señala Rockwell (2011), la práctica etnográfica no es sinónimo de práctica educativa, pero puede aportar a la discusión en educación al integrar conocimiento de los agentes del proceso educativo. Tiene el potencial de abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder que inciden en ellos (Sinisi, 2010). Aquí emerge el segundo conflicto: la validación del otro como legítimo en la investigación.

Se requiere una aproximación epistemológica diferente para hacer ciencia de lo social, que procure la participación real de los sujetos involucrados en la investigación (Sirvent y Rigal, 2014; Matus-Casanova et al., 2019). Surgen desafíos como generar una interacción que supere la manera de plantear verdades totales de los investigadores, para abrir la oportunidad de reflexión y discusión que visibilice y valide perspectivas y saberes de todos los participantes (Sierra y Rincón,



2013). Tal como señalan Guba y Lincoln (2012), los conocedores no se representan a sí mismos de manera separada de lo que consideran realidad objetiva, sino que están imbricados con ella, por lo que legitimar significados implica legitimar al propio conocedor o creador del significado (Bezemer & Kress, 2016).

A la base de estas ideas reconocemos el carácter colectivo de todo conocimiento que también sería fundamento de una investigación que busca ser participativa y dialógica, en que el conocimiento “válido” no es un acto de creación personal, sino el producto de un acuerdo colectivo entre quienes son miembros de una comunidad, quienes negocian y resignifican este saber social y cultural dinámico (Ferrada, 2017).

Si en este acuerdo participan los investigadores, un aspecto a destacar en tales instancias de negociación es el trabajo de “traducción”. Es decir, el procedimiento que se desarrolla en la interacción y comunicación, que permite que fluya el discurso de las comunidades estudiadas y el discurso de los investigadores, y se cree inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo de los participantes. Esta comunicación debería permitir traducir tanto las experiencias disponibles en el contexto sociohistórico como aquellas posibles (De Sousa-Santos, 2009), para apuntar a un diseño proyectivo en torno a los significados educativos (Bezemer & Kress, 2016).

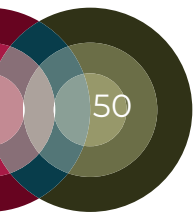
La participación en estos espacios se define entonces a partir del reconocimiento y la validación de cada sujeto como situado y con una historia en su proceso de aprehensión de su realidad, quien, más que preguntar o levantar la mano y entregar la respuesta correcta esperada, dialoga con otros y crea un entendimiento recíproco y legítimo en torno a sus significados y experiencias de mundo y sus proyecciones de un futuro colectivo (De Sousa-Santos, 2009).

## ELEMENTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

Este es un estudio cualitativo (Flick, 2015) que tiene como antecedentes una primera etapa de etnografía en las comunidades escolares (Rockwell, 2011) y permitió rescatar acciones y espacios educativos, para, en una segunda etapa, analizar conjuntamente con las mismas comunidades ambas parte del proyecto “Prácticas de aula y de escuela para la inclusión” (Conicyt PIA CIE 160009).

El foco de este artículo corresponde a un estudio de caso instrumental (Stake, 1999) para explorar el fenómeno de este espacio colectivo de investigación. El objetivo es analizar la manera en que este espacio de diálogo favorece la participación de los agentes educativos y los investigadores en una reflexión recíproca.





Los miembros del equipo de investigación somos todos profesores con distintas experiencias de aula escolar, con una trayectoria investigativa que nos ha llevado a transitar hacia una metodología de investigación-acción participativa (Fals Borda y Rahman, 1991; Herrera y López, 2014), y con experiencia en análisis multimodal de la comunicación (Bezemer & Kress, 2016). Por esta última razón, el evento análisis conjunto se considera un género discursivo, y las fotografías fueron centrales tanto en el proceso de etnografía como en el diseño de un evento de diálogo con las comunidades educativas.

El corpus a analizar corresponde a los análisis conjunto realizados en tres liceos de educación técnica profesional en Alto Hospicio, Viña del Mar y Renca (Chile). Los tres eventos de este estudio fueron grabados con audio, transcritos y analizados en sincronización con las diapositivas y fotografías proyectadas al grupo. Cada grabación dura entre 60 y 90 minutos.

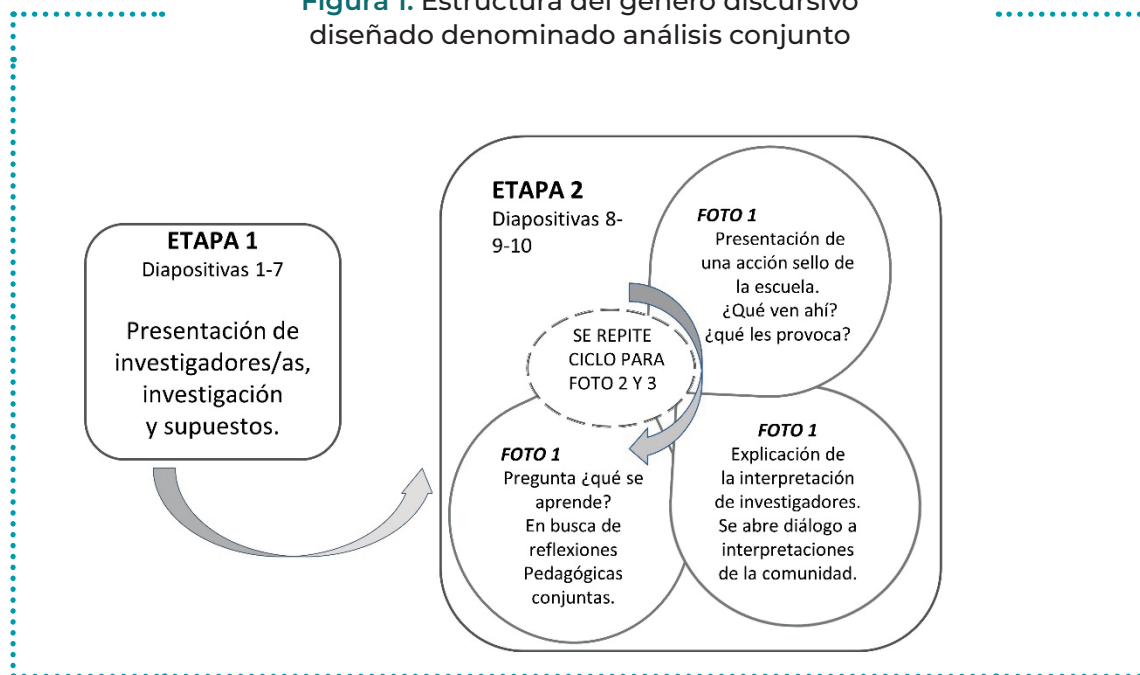
## OBJETO DE ANÁLISIS

El objeto de análisis es el género discursivo análisis conjunto, diseñado por el equipo basándose en dos supuestos. Primero, la centralidad de las interpretaciones de los participantes de la investigación a la hora de validar participativamente los datos analizados en la investigación (Lincoln, 1995; Sandín, 2000). Segundo, la convicción de que la negociación de significados e interpretaciones no pertenece solo al espacio de investigación, sino también al de la transformación cultural necesaria para avanzar hacia la inclusión. Estos supuestos requerían diseñar una estructura de análisis de datos que promoviera la participación de los miembros de la comunidad educativa, para construir colectivamente ese saber social y cultural dinámico (Ferrada, 2017).

Basándose en el conocimiento construido sobre las comunidades educativas durante el proceso etnográfico, el diseño considera dos etapas: a) presentar la investigación y b) dialogar en torno a las acciones educativas.

Tal como ilustra la figura 1, en la etapa 1 del diseño el investigador que coordina la etnografía en esa comunidad escolar presenta a quienes son los que investigan y los supuestos centrales con los que se desarrolló la etnografía. Esta etapa se desarrolla guiada por siete diapositivas de una presentación computacional, las cuales, mediante escritos, fotografías e imágenes, acompañan la presentación oral y describen la investigación usando metáforas que “traducen” el contexto educativo chileno presentado en el apartado de marco teórico de este artículo.

**Figura 1.** Estructura del género discursivo diseñado denominado análisis conjunto

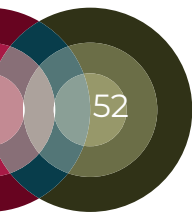


**Fuente:** Elaboración propia

En la etapa 2, el mismo investigador abre el diálogo, en una estructura que se reitera para cada uno de los tres ejemplos por escuela. Las diapositivas se ordenan de tal modo que lo primero que se muestra son las fotografías de las acciones o espacios de la propia escuela. En un segundo momento, mediante un título y una breve descripción escrita, se aporta la interpretación de los investigadores abierto a intervenciones de la comunidad. En un tercer momento, y según la misma fotografía, el diseño busca profundizar en el criterio educativo mediante la pregunta escrita y puesta en el diálogo: ¿qué aprendemos a partir de este ejemplo? Las fotografías registradas durante la etnografía son esenciales, ya que pretenden generar tanto una narrativa interna en relación con el contenido de la imagen como una narrativa externa de los actores escolares en cuanto al contexto social y las relaciones sociales que crean significado alrededor de la fotografía (Banks & Zeitlyn, 2001).

## HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS

El análisis de los tres eventos se lleva a cabo a través de la estrategia de análisis del discurso con herramientas teórico-metodológicas de naturaleza sociosemiótica, que describen la manera como



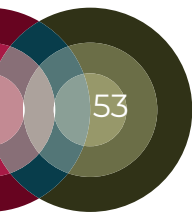
se intercambian los significados en cada evento, en tanto tejido semántico en el que se negocian los sentidos (Halliday & Mathiessen, 2014), y comprenden el género discursivo como un recurso que orienta la manera de interactuar socialmente (Bezemer & Kress, 2016).

Para realizar el análisis, primero, se revisaron los registros de audio para tener un panorama general de la participación generada en cada etapa de la estructura de los eventos de análisis conjunto y, luego, se transcribió en sincronización con las diapositivas proyectadas, para analizar ejemplos de cada etapa. La descripción se centró en la negociación de los significados utilizando el análisis de intercambio de significados (Halliday & Mathiessen, 2014) con las categorías interpersonales que permiten analizar cómo los participantes adoptan y a la vez asignan roles a sus interlocutores. Los participantes crean significados interpersonales y negocian no solo la toma de turnos en la estructura del diálogo, sino también las relaciones sociales de poder y solidaridad en un contexto social particular (Zappavigna & Martin, 2018).

Tal como se muestra en la tabla 1, la negociación conlleva dos dimensiones en oposición (Halliday & Mathiessen, 2014). La primera se relaciona con la naturaleza del objeto de intercambio en la comunicación: conocimiento o acción, lo cual permite discriminar en el análisis de la toma de turnos si se lleva a cabo un intercambio de conocimientos (se negocia algo que alguien sabe) o un intercambio de acciones (se negocia algo que alguien hace o puede hacer).

La segunda dimensión se refiere a los roles de los interlocutores en la negociación. Si se trata de un intercambio de conocimiento, la persona puede adoptar un rol de conocedor primario (C1) o conocedor secundario (C2). La persona con más autoridad en la validación de la información intercambiada corresponde al C1. Si la interacción corresponde a un intercambio de acción, la persona puede asignar(se) el rol de actor primario (A1) o actor secundario (A2). Esto implica que, si la persona desempeña un servicio o acción (por ejemplo, “rechazo lo que dices”), adopta el rol de A1; en cambio, si es la persona que pide el servicio (por ejemplo, “confírmame esto”) o para quien se desempeña el servicio, corresponde al A2.

Este análisis permite, además, identificar si hay turnos que bloquean o interrumpen la culminación del intercambio, o que resisten o desafían la trayectoria del intercambio de significados. Asimismo, si hay significados intercambiados de manera simultánea o en segundo plano, u otros turnos con función de monitoreo. Estas categorías resultan útiles para el doble propósito del diseño del análisis conjunto, ya que pone el foco en los conocimientos y conocedores, en las acciones y en los actores en el intercambio de significados, por lo que permite el análisis desde un foco educativo e inclusivo.



## HALLAZGOS: INTERCAMBIAR SIGNIFICADOS PARA PARTICIPAR

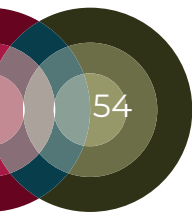
Para organizar los resultados, primero, comentaremos lo que esperábamos de la interacción y comunicación de acuerdo con el diseño pensado. Segundo, mostraremos ejemplos respecto de lo que queríamos propiciar. Y, tercero, expondremos las formas de interactuar y significados intercambiados inesperados que se desencadenaron a partir del diseño propuesto.

### DEL INTERCAMBIO ENTRE ACTORES HACIA EL INTERCAMBIO ENTRE CONOCEDORES

El análisis muestra que en la presentación (etapa 1) el protagonismo lo tiene quien dirige la reunión, quien es parte del equipo investigador. Esta persona se posiciona en roles diferentes a medida que aquella avanza. En un inicio, se ubica como conocedora válida respecto de la conformación del Centro de Investigación y de las características del equipo de investigadores, y asigna a los interlocutores el rol de conocedores secundarios. La modalidad de intercambio en la etapa 1 se da en la mayoría de las veces de manera monologal debido al formato del diseño.

Los intercambios de significados en la etapa 2 del análisis conjunto dan cuenta de una negociación diferente de acciones y conocimientos. Destacamos tres tipos de intercambio: los que informan de una transición en la asignación de roles, los que validan una acción de la comunidad y los que amplían el sentido de dicha acción. Todos ellos se desarrollan a partir de las fotografías seleccionadas por el equipo de investigación que se mantienen proyectadas frente a la comunidad, la cuales aportan significado visual permanentemente al grupo, apelando a ellos como un movimiento en segundo plano.

El primer tipo intercambio se genera a partir de la primera fotografía que se muestra a la comunidad considerada sello de la escuela, en la cual se “ensaya” la forma de participación. Esto requiere la regulación del investigador quien abre el diálogo con el que inicia un intercambio en el cual asigna el rol de actor primario (“ustedes confirmen”) y conocedores primarios (“ustedes respondan lo que saben”) al Consejo de Profesores. Sin embargo, no es fácil que ellos asuman ese rol y, en general, los profesores solo responden desde la narrativa interna de la fotografía y confirman información que es conocida por los investigadores. De esta forma, se produce una transición en la asignación de roles, en la cual los miembros del Consejo participan solo como actores primarios, pero aún no como conocedores válidos.



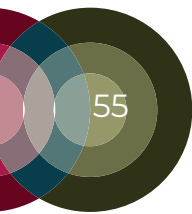
De manera particular en los ejemplos analizados de esta transición, el intercambio gira en relación con que los profesores identifiquen la razón que motivó la planificación de una acción sello del liceo representada en la fotografía. La forma de participar muestra que, si bien los profesores saben respecto de los significados sociales de la acción sello en cuestión (narrativa externa), ellos no participaron en su planificación y otros —como los directivos— sí. Esto último refleja dos elementos: primero, evidencia la separación de funciones y poder en la comunidad, y los alcances de esto en lo cotidiano; y, segundo, que existen mapas de comunicación en las escuelas que no siempre fluyen.

Avanzando en el diálogo en torno a las mismas fotografías de la acción sello de la escuela, vemos el segundo tipo de intercambio en la cual los miembros del Consejo comienzan a desplegar sus interpretaciones y validan entre ellos la acción de la comunidad. Esta vez los profesores sí participan en un intercambio de conocimientos y asumen el rol de conocedores primarios. Incluso, se cuestionan entre ellos agregando interpretaciones alternativas de la narrativa externa de la fotografía. De esta manera, se comienza a dar un acuerdo respecto de los saberes de la comunidad, negociado entre los diferentes miembros de manera participativa, todos como conocedores primarios.

A medida que se despliega el diseño a una segunda fotografía que, a criterio de los investigadores podría causar más disenso, se genera la tercera forma de intercambio que amplía los sentidos de las interpretaciones de los miembros de la comunidad. El investigador asume el rol de actor y conocedor secundario, y solicita acciones y conocimientos respecto de la fotografía que muestra un espacio o acción específica. Los conocedores primarios pueden hacer interpretaciones diferentes y disidentes. Destacaremos dos formas de participar que tienen que ver con el uso de metáforas para referirse a lo cotidiano y naturalizado en las fotografías y que genera un espacio para el cuestionamiento desde una perspectiva pedagógica y educativa.

La primera forma de ampliar el sentido se produce cuando lo que se observa y cuestiona mediante la imagen representa una acción o espacio cotidiano considerado controversial. La escuela, incluso cuando el tema de conversación es tan simple como el baño, se muestra como un campo de lucha (Ball, 1989) donde unos proponen referirse al espacio en cuestión como *calabozo* o *celdas de castigo*, lo cual provoca las reacciones de sus pares. De a poco, el género discursivo diseñado permite interpretaciones que se abren a la crítica y a la transformación, a través de la negociación de las interpretaciones.

La segunda forma se refleja en una propuesta de la metáfora “ventana para los niños” de una profesora en el momento de interpretar una fotografía en las que se ven jóvenes de uniforme escolar jugando pimpón en el patio del liceo. En este momento, el investigador asume el rol de



actor primario (solicita otras interpretaciones) y mantiene la asignación de conocedor primario a los miembros del Consejo de Profesores. A continuación, surge un intercambio en el que distintos agentes aportan sus interpretaciones de esa metáfora, incluso el investigador.

Este análisis muestra cómo el intercambio, además de ampliar el sentido, produce una construcción colectiva de conocimientos, en que inspector, profesores e investigador pueden estar en desacuerdo, pero sus interpretaciones no ponen en pugna sus diferentes lugares sociales, sino más bien colaboran de manera horizontal en mirar la situación desde otras perspectivas.

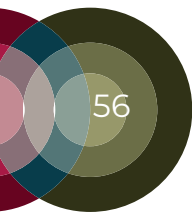
Hasta aquí aprender a participar del género nos muestra que en los análisis conjunto los profesores y otros actores escolares del Consejo en su mayoría se han posicionado como consumidores de nuestras interpretaciones y asignaciones de roles en el intercambio de significados en relación con lo que sucede en las escuelas. A continuación, presentaremos ejemplos que aportan cada vez más espacio de deliberación y reflexión de los profesores, así como diversas formas de participar y disentir.

## **PARTICIPACIÓN Y AGENCIA: ¿QUÉ APRENDEMOS?**

Destacaremos el intercambio de significados que ocurre en la fase final para cada fotografía de la etapa 2, en que se reinterpreta la discusión hacia un foco pedagógico al intencionar la pregunta ¿qué aprende la comunidad con esta acción? El siguiente ejemplo corresponde a un segmento donde se conversa en relación con los espacios que dan opciones para que los estudiantes elijan.

Al realizar la pregunta clave ¿qué se aprende?, el sentido pedagógico impregna la cotidianidad de la escuela y permite que los profesores visualicen una crítica y dinamicen la acción reconociendo otras aristas de lo que ocurre. El ejemplo de la tabla 2 muestra tanto la apropiación del espacio como la estrategia de dar voz a los ausentes. Los profesores se asignan entre ellos el rol de conocedores primarios y definen lo que es un espacio respetuoso, acogedor (2-6) y democrático (7-14) para los estudiantes. De la línea 9 a la 14, una profesora usa el recurso de traer la voz de los jóvenes. Este recurso permite que el profesor hable en primera persona y asuma el rol de estudiante. Con las categorías de intercambio de significados, esto refleja la asignación del conocimiento válido a los estudiantes. De esta manera, la definición del espacio democrático la hacen los profesores a través de la voz de sus estudiantes.



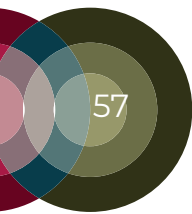


**Tabla 2.** Ejemplo de intercambio en torno a la pregunta ¿qué aprendemos?

Quién habla	Intercambio de acción	Lo que dice o hace	Intercambio de conocimiento
Investigadora	A1	<sup>1</sup> ¿algo más se aprende?	
Prof. 10	A2	<sup>2</sup> el respeto	C1
Prof. 11	A2	<sup>3</sup> Es acogedor para ellos, <sup>4</sup> les gusta, <sup>5</sup> porque se sienten acogidos	C1, C1, C1
		<sup>6</sup> tienen un espacio donde ellos se sienten “queridos”, o sea, atendidos	C1
Prof. 12	A2	<sup>7</sup> yo siento que es como <sup>8</sup> esta imagen que estamos	C1, C1
		viendo <sup>9</sup> como un espacio democrático que ellos tienen.	C2
		<sup>10</sup> Nadie me obliga a ver la película,	C2/C1
		<sup>11</sup> entre todos escogemos qué película podemos ver	C2/C1
		<sup>12</sup> y si no es de mi agrado, <sup>13</sup> me puedo ir	C2/C1, C2/C1
Investigadora	Movimiento	<sup>15</sup> perfecto! [...]	
	de	<sup>22</sup> hay un espacio en el colegio donde puedo elegir lo que	C2/C1
	monitoreo	quiero ver, <sup>23</sup> no sé si en sus clases siempre pueden elegir lo que quieren aprender...	C2/C1
Prof. 13		<sup>24</sup> y de la forma, porque he escuchado a muchos niños que	C2
		<sup>25</sup> hay distintas formas de aprender,	C1
		<sup>26</sup> que no se limitan solo al texto, sino también a través de un video o una película	C1
Prof. 14	A1	<sup>27</sup> y los niños son súper, <sup>28</sup> hacen mucho énfasis en eso	C1, C1
		<sup>29</sup> “no, si podemos hacerlo de otra manera”,	C1
		<sup>30</sup> igual yo personalmente lo tomo como acotación	C1
		<sup>31</sup> porque uno también está aprendiendo de los intereses de los propios niños	C1

**Fuente:** Elaboración propia.

Este ejemplo grafica algo que se reitera en los tres eventos: las respuestas a la pregunta clave se construyen entre conocedor primario y secundario. Lo inesperado es que en el intercambio de



significados se representen las voces tanto de aquellos presentes como de otros que son traídos al diálogo. Es decir, se validan las voces de personas que intervienen en la conversación y de otros conocidos por todos, pero ausentes en el Consejo de Profesores.

## RESISTIR PARA CREAR UN ESPACIO DEMOCRÁTICO

Revisaremos a continuación algunos ejemplos de participación inesperados, que plantearon una forma diferente de avanzar en la interacción diseñada y que dan cuenta de las formas de negociar los significados.

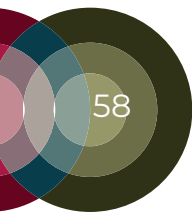
En el desarrollo del género, se dieron intercambios de significado que los autores denominan de resistencia o desafío al curso de la negociación propuesta por quien regula la interacción (Zappavigna & Martin, 2018). Revisaremos dos tipos de ejemplos. Los primeros ejemplos son interrupciones a la investigadora, y los segundos son profesores que enfrentan posiciones con sus autoridades.

### Interrupciones como desafío a la investigadora

En los siguientes segmentos, revisaremos dos formas de interrumpir el curso diseñado de la interacción, que son generadas por distintos miembros de la comunidad. Estos son profesor exige tener voz (tabla 3) y pares profesores demuestra solidaridad entre ellos (tabla 4).

Nos devolvemos a la etapa 1 de presentación de la investigación, cuando se esperaba que el rol protagónico lo llevara la investigadora. En el siguiente ejemplo, se produce una disputa de poder entre diferentes agentes de la comunidad y también la investigadora. Recordemos que el trabajo etnográfico del que se informa en los análisis conjunto se había desarrollado el año anterior.

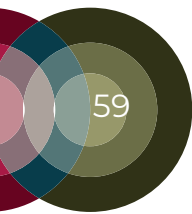
En la tabla 3, la investigadora como actor primario regula y luego como actor secundario anticipa los momentos solicitando intervenciones futuras de la audiencia (tabla 3: 1 a 3). Ya que se había indicado que el momento de participar aún no llegaba, la solicitud de atención de un profesor fue inesperada (5) y el cuestionamiento al estudio (7). Este es analizado como una propuesta desafiante frente a lo que se quería mostrar en ese momento del evento. La investigadora responde cambiando a un rol de conocedora secundaria (9) y solicita información al profesor. Quien asume el rol de conocedor primario es otro profesor del Consejo quien identifica al que interrumpe como docente del preuniversitario. Con esta información, la investigadora retoma su rol de conocedora primaria (12-18) en respuesta a la solicitud del profesor. El docente plantea nuevamente un desafío (19-23) como actor secundario, cuestiona el tratamiento de la información, pide explicaciones a la investigadora y la posiciona como actor primario. Finalmente, la investigadora asume el rol de actor y conocedor primario en respuesta a sus inquietudes.



**Tabla 3.** Ejemplo de interacción y desafío al investigador

Quién habla	Intercambio de acción	Lo que dice o hace	Intercambio de conocimiento
Investigadora	A1	<sup>1</sup> voy a hablar un poquitito yo ahora como para explicarles...	C1
	A2	<sup>2</sup> y después ustedes pueden aportar, interrumpir, lo mismo la gente de mi equipo, puede hacerlo cuando estime que es necesario.	
	A2	<sup>3</sup> No sé si aquí, ¿me faltó algo más? <sup>4</sup> El compromiso a tres años...	
Prof. 1	A2	<sup>5</sup> Yo	C1
Investigadora	A1	<sup>6</sup> ¿sí?	C2
Prof. 1	A1	<sup>7</sup> ¿qué área vinieron a observar?	C1
Investigadora	A2	<sup>8</sup> Vinimos a mirar el colegio en general, ¿ya?	C2
	A1	<sup>9</sup> y no sé... ¿estabas el año pasado?...	C1
Prof. 2	A2	<sup>10</sup> él es del preuniversitario	C1
Investigadora		<sup>11</sup> en el preuniversitario, ¡ah ya!	C1
		<sup>12</sup> también vinimos los sábados. [...]	C1
		<sup>16</sup> porque nos interesa mirar toodo el colegio,	C1
		<sup>17</sup> como para entenderlos a ustedes,	
		<sup>18</sup> como les decíamos recién, como una comunidad... entera	
Prof. 1	A1/A2 desafío	<sup>19</sup> a mí me gustaría entender cuáles son como las áreas en que visualizaron...	C2
	A1, A1	<sup>20</sup> si visualizaron todo <sup>21</sup> y luego lo que me causó ruido...	
	A1	<sup>22</sup> como que dijeran: algunos resultados se van a mostrar, otros no	C1
	A1	<sup>23</sup> porque estaban a medio cocinar, como que...	C1
Investigadora	A2	<sup>24</sup> No, todo lo podemos conversar, <sup>25</sup> no tenemos ningún dato	
	A1, A1	terminado de analizar, <sup>26</sup> es nuestro compromiso: no analizar	
	A1 monitoreo	sin ustedes <sup>27</sup> ¿ya?	

**Fuente:** Elaboración propia.



La negociación de significados nos habla, por una parte, de un profesor que supone que su labor docente no fue incluida en el estudio. Por otra parte, la interacción muestra que este docente es definido como distinto por sus propios pares (“es del preuniversitario”). Esto nos hace pensar que la intervención fue inesperada no solo para la investigadora sino también para los otros miembros del Consejo. El profesor exige tener voz como una manera de validar la importancia del quehacer del preuniversitario, no solo frente al equipo de investigación, sino frente a la comunidad educativa.

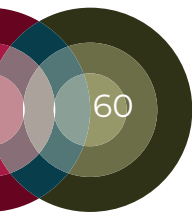
El segundo ejemplo de interrupción a los investigadores tiene otra naturaleza, y se da en la etapa 2. Evidencia una manera en que los profesores demuestran solidaridad entre pares, tal como se ve en la tabla 4.

**Tabla 4.** Ejemplo de resistencia y solidaridad entre pares

Quién habla	Intercambio de acción	Lo que dice o hace	Intercambio de conocimiento
Investigadora	A1	<sup>1</sup> Es muy interesante <sup>2</sup> porque nosotros estamos haciendo observación en nueve colegios: tres en Santiago, tres en Viña	C1
		y 3 aquí, <sup>3</sup> y ustedes son los que van llevando, de los 9 colegios la delantera, en cuanto a codocencia	C1
Profesores	A1	<sup>4</sup> ( <i>Se inician aplausos, gritos y risas</i> )	
Investigadora	A2	<sup>5</sup> que va a haber que mejorarlo, por supuesto, <sup>6</sup> pero hay algo instalado	C1
Profesores	A1 movimiento en segundo plano	<sup>6</sup> ( <i>Se mantiene bullicio, mientras profesores comentan</i> )	

**Fuente:** Elaboración propia.

Tal como vemos en la tabla 4, la investigadora se refiere de manera positiva a los profesores que la escuchaban, ya que tendrían ventaja respecto de otros colegios en la codocencia (actor y cono- cedor primario). En ese momento, los profesores como actores primarios interrumpen mediante aplausos, gritos, comentarios entre ellos y risas del grupo del Consejo de Profesores. Si bien los aplausos parecieran responden a lo que planteó la investigadora, en realidad se dirigen hacia los profesores; son ellos mismos los aplaudidos por su comunidad. El bullicio se mantiene mientras



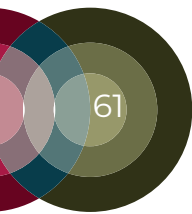
la investigadora intenta retomar su rol de conocedor primaria planteando otra solicitud como actor secundario respecto de la mejora de la codocencia. Sin embargo, el ruido permite que la interacción ocurra de otra manera, protege el momento para conversaciones entre ellos y construye solidaridad entre pares. El reconocimiento de un agente externo da pie a un reconocimiento positivo entre pares.

### Maneras de desafiar a las autoridades

Los últimos dos ejemplos de este análisis muestran cómo este espacio de interacción permite intercambio de significados entre los profesores y sus directivos, poniendo temas que generalmente no pueden conversar. Destacamos dos ejemplos entre un profesor joven y el director (tabla 5), y entre un profesor joven y la jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) (tabla 6). En los dos ejemplos, los protagonistas son los miembros de la comunidad que se apropian del intercambio de significados, aprovechan el espacio para contraponer posiciones y negocian las relaciones de jerarquía de diferente manera.

**Tabla 5.** Profesor joven y director contraponen posiciones

Quién habla	Intercambio de acción	Lo que dice o hace	Intercambio de conocimiento
Prof.		<sup>1</sup> finalmente una cosa es lo que se planifica	C1
		<sup>2</sup> y otra cosa es cómo se actúa eso,	
		<sup>3</sup> porque yo estoy hablando también de muchas conductas o prácticas	C1
		<sup>4</sup> que hablan de esta dispersión <sup>5</sup> o de que muchas cosas quedan a	C1
	A1	medio camino. <sup>6</sup> Yo a eso me refiero.	C1
Dir.	A2	<sup>7</sup> ¡por ejemplo!	
Prof.	A1	<sup>8</sup> un ejemplo concreto, yo creo que jamás hemos pensado como objetivo general del colegio	C1
		<sup>9</sup> de qué manera generar prácticas más inclusivas.	
	A1	<sup>10</sup> Entonces aparecen los juegos,	
		<sup>11</sup> pero no aparece el contexto de un plan y una intención en que	C1
		<sup>12</sup> además podamos incorporar a docentes, maneras de hacer clases	C1



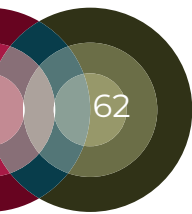
Quién habla	Intercambio de acción	Lo que dice o hace	Intercambio de conocimiento
		<sup>13</sup> un montón de aspecto que yo de repente puedo ser superinclusivo	C1
		<sup>14</sup> pero que después va el inspector y gritonea al estudiante o el	C1
	A1	mismo profesor. <sup>15</sup> Entonces, ¿de qué inclusión estamos hablando?	C1
	A1	<sup>16</sup> porque esto no está conversado	
Dir.	A1, A1	<sup>17</sup> ¿sabes? Yo difiero completamente de ti, <sup>18</sup> o sea, discúlpame,	
	A1	<sup>19</sup> pero si aquí hay algo que nosotros hemos hecho con fuerza es la	C1
		participación <sup>20</sup> y la participación es símbolo absoluto de inclusión.	C1
		<sup>21</sup> Participación de ustedes, participación de los asistentes de la	C1
	A2	educación, un centro de alumnos activísimo, ¿te fijas?	
	A1	<sup>22</sup> Si eso no es inclusión, no sé qué cosa es inclusión.	

**Fuente:** Elaboración propia.

La tabla 5 corresponde a un segmento de intercambio de significados entre un profesor joven y su director. La discusión comienza cuando el profesor joven pide la palabra para referirse a la manera en que se toman las decisiones en su liceo. Entre las líneas 1 a 6, el profesor adopta el rol de conocedor primario respecto de lo que ve en el liceo y cierra su intervención como actor primario que se responsabiliza de lo dicho. El director se posiciona como actor secundario y le solicita un ejemplo de sus afirmaciones (7), a lo que el profesor asume el rol asignado y, como actor y conocedor primario (8 a 16), explica la falta de espacios para ponerse de acuerdo, unos actúan de una manera y otros de otra forma, porque no se conversan los temas, cerrando como actor primario con un cuestionamiento a lo que se entiende por inclusión. Frente al ejemplo, el director es muy explícito para expresar su desacuerdo como actor primario y responde como parte de un equipo directivo que toma decisiones (nosotros) en las cuales el profesor queda excluido. Como conocedor y actor primario respecto de la idea de participación e inclusión, rechaza la intervención del profesor sin responder a sus cuestionamientos y define participación como inclusión en sus términos.

Destacamos las dos maneras de cuestionar la inclusión. El profesor joven apela a la comunidad y a la necesidad de definir conjuntamente lo que se considerará inclusión (15 “Entonces, ¿de qué





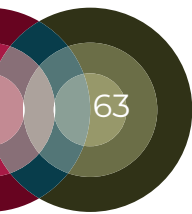
inclusión estamos hablando? 16 “porque esto no está conversado”), mientras que el director asume que ya todos están de acuerdo en lo que consideran inclusión (22 “Si eso no es inclusión, no sé qué cosa es inclusión”). Si bien ambos intervienen como conocedor y actor primario en busca de crear solidaridad y alinear al resto del Consejo a su enfoque de la inclusión, prima el lugar de poder del director donde la definición ya está establecida.

A diferencia de esta forma de negociar, vemos en el último ejemplo de la tabla 6 una manera distinta. En la etapa 2, mientras se comenta una fotografía donde se reparte comida, aparece la idea de la violencia, expresada de otras maneras en la vida cotidiana en las escuelas. Entonces ocurre un intercambio de significados particular, en que un profesor se atreve a preguntar algo que no había hecho con anterioridad a su jefa de UTP, quien es la autoridad máxima que se encuentra presente en el Consejo de Profesores.

Este último ejemplo nos muestra a ambos agentes educativos como conocedor primario y actor primario, cada uno con sus interpretaciones y saberes respecto de un mismo hecho cotidiano: botar a la basura la comida que sobra de los almuerzos, en un contexto en el que las personas no siempre tienen para comer. El rasgo particular de la negociación parece estar en lo que hacen como actor primario cada uno de ellos, es decir, en el intercambio de acciones más que en el intercambio de conocimiento. El profesor enjuicia algo como violento (2), se justifica antes de hacer la pregunta (3), para luego reconocer el espacio donde hará la pregunta como uno democrático (4). En las líneas 7, 9, 11 y 14, reitera que se responsabiliza de sus palabras, además se construye como conocedor secundario, y emplaza a la autoridad a entregar ese saber oficial.

**Tabla 6.** Profesor joven y jefa de UTP contraponen posiciones

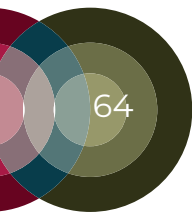
Quién habla	Intercambio de acción	Lo que dice o hace	Intercambio de conocimiento
Prof.	A1	<sup>1</sup> ... pero al mismo tiempo pasa algo	C1
	A1	<sup>2</sup> ... que es tremendamente violento que a mí me gustaría...	
	A1	<sup>3</sup> porque no lo entiendo nunca lo he preguntado <sup>4</sup> voy a hacer una	C2
	A1	situación que de verdad me siento como en la confianza	C1
		democrática de preguntar. <sup>5</sup> Hay una olla grande al lado	C1
		y los niños van entregando la bandeja con el resto de comida	
	A1	<sup>6</sup> y yo no sé, <sup>7</sup> yo lo que leo ahí es que la comida se está botando	C2



Quién habla	Intercambio de acción	Lo que dice o hace	Intercambio de conocimiento
		frente a los niños en esta olla <sup>8</sup> puede que les digan a lo mejor se	C1
	A1	va a guardar, etc. <sup>9</sup> Pero el mensaje que yo leo potente ahí es que	C1
		tú no comes, <sup>10</sup> pero hay gente que no tiene que comer,	C1
	A1	no importa, lo botamos, <sup>11</sup> entonces hay un mensaje que nunca	C2
		he sabido y nunca he entendido <sup>12</sup> si se puede hacer o en otro lugar	C2
	A1	o no a la vista de ellos <sup>13</sup> o si se exige que sea así...	C2
	A1	<sup>14</sup> de verdad lo pregunto desde la más absoluta ignorancia.	C2
Jefa de UTP	A1	<sup>15</sup> yo me alegro de que existan personas que hayan observado eso	C1
	A1	<sup>16</sup> porque en general también se encuentran una gran cantidad de personas	
		que trabajamos acá <sup>17</sup> que nunca hemos visto esa situación	C1
		<sup>18</sup> y cuando la vemos es mucho menos,	C1
	A1	<sup>19</sup> eso en realidad no responde a una decisión interna, la verdad,	
	A1	<sup>20</sup> voy a poner el macro, el telescopio, el macrocosmos,	C1
		<sup>21</sup> eso es una obligatoriedad impuesta por las políticas de JUNAEB [Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas]	C1
		en función de largos procesos en que ha habido de por medio varias	
	A1	denuncias por robo... <sup>22</sup> la verdad, es larga la enumeración de	
		motivos, <sup>23</sup> pero finalmente la normativa vigente obliga que	C1
		en presencia y a la vista de todos, <sup>24</sup> eso se llama desconchar,	
	A1	públicamente <sup>25</sup> se tiene que eliminar a la vista de todos,	C1
		los elementos que no son consumidos.	

**Fuente:** Elaboración propia.

La jefa de UTP agrega afecto a su intervención (15) y declara no haber visto lo que el profesor señala, y luego atribuye la responsabilidad de las decisiones a un externo (19, 20 y 21). En las líneas siguientes, se alinea con el resto de la comunidad y construye solidaridad, “somos todos” los que tenemos que acatar la normativa vigente y ser testigos de esa acción de botar la comida.



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

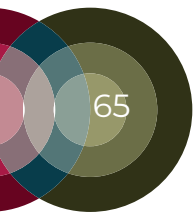
El análisis conjunto se ha diseñado e implementado por el equipo de investigadores como una forma de interacción en torno al diálogo sobre las prácticas educativas, que intenta avanzar hacia una epistemología que revalore el saber de los profesores y otros agentes escolares, y que genere un espacio para conversar reflexivamente sobre la complejidad de educar en las escuelas públicas chilenas contemporáneas.

Destacaremos tres grandes ámbitos en relación con a) los tipos de participación como consecuencia del diseño, b) las interacciones participativas y c) el diseño mismo en tanto su flexibilidad y la relevancia de las fotografías.

En torno al primer ámbito sobre el tipo de participación que permite el diseño de análisis conjunto, identificamos tres momentos que se diferencian respecto de quién regula los temas de conversación y la extensión de los espacios de participación de investigadores o agentes de la comunidad. El tránsito se da desde más regulación y protagonismo de investigadores, luego un espacio de protagonismo compartido con la comunidad que aprende a participar, hasta que emerge el espacio de participación donde el rol protagónico lo tienen las comunidades educativas y el rol secundario —y cada vez menos participativo— el equipo de investigación.

En este último espacio de intercambio de significados, los investigadores pasamos a tener un doble rol. Los agentes de la comunidad educativa se atreven a comentar situaciones que, posiblemente, en otros espacios no lo harían, sin temor a consecuencias, dado que el espacio es generado por un equipo externo. Los investigadores, por una parte, generamos que los miembros del Consejo de Profesores se esfuercen por intervenir aportando su experiencia en el contexto como conocedores válidos y, por otra parte, actuamos como ministros de fe que posibilitamos negociaciones de significado diferentes. En ocasiones, los intercambios traspasan jerarquías y construyen solidaridad entre diferentes grupos, se alinean con el equipo de gestión y se diferencian del Consejo de Profesores, o los directivos se alinean con el grupo de profesores y se diferencian de las normativas ministeriales.

En cuanto al segundo ámbito, ¿qué hace que definamos como participativa la interacción que se produce en los análisis conjuntos? Pensamos que un aspecto tiene que ver con quienes son los que negocian sus posiciones, y otro aspecto, las posibilidades de asumir, no solo el rol de conocedor primario, sino de participar en el intercambio de conocimiento y de acciones, resistiendo y desafiando también.

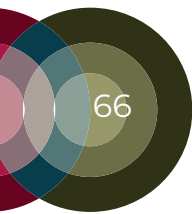


Respecto de quienes participan, cabe destacar que en estas interacciones intercambian significados aquellos agentes educativos presentes (profesores, directivos, inspectores, etc.), pero además aquellos que no están presencialmente en el espacio del Consejo de Profesores, principalmente: los estudiantes. Lo anterior se lleva a cabo cuando quienes toman la palabra asumen la primera persona para traer las voces de los estudiantes en la valoración de las acciones y de los espacios sobre los que se reflexiona. Esto, por una parte, nos indica que tales agentes conocen a sus estudiantes y valoran sus posiciones, pero, por otra parte, nos señala que sería importante incorporar a estos agentes educativos en este tipo de discusiones.

En relación con los roles asumidos y asignados en el diálogo, al mirar las categorías de análisis, podríamos pensar que lo más importante es asumir el rol de conocedor primario y, por tanto, asignar al otro el rol de conocedor secundario. No obstante, los ejemplos analizados dan cuenta de lo valioso de que los distintos agentes puedan asumir el rol de conocedor secundario y actor secundario para indagar, preguntar, emplazar, exigir —en diferentes estilos— respuestas de otros. De esta manera, no solo el conocimiento es válido, sino que también preguntar al otro por conocimiento resulta igual de válido.

Lo importante, a nuestro juicio, es que este espacio de participación colabora en superar la falta de diálogo que se ha naturalizado en los espacios de los consejos de profesores en pos de temas administrativos y aporta a poner en discusión la crisis de sentido que atraviesan las escuelas públicas chilenas (Assaél et al., 2014). Tal como señala Sinisi (2010, p. 11), “la idea, no es denunciar a la escuela pública, sino reconocer que es una institución que debemos seguir defendiendo como proyecto político, por su función social y además, por ser la que constituye un tipo particular de experiencia: la experiencia escolar”. También muestra que los conocedores de la realidad están entrelazados en esta y conocen las razones para la validación de las decisiones en ese contexto particular.

Finalmente, en cuanto al tercer ámbito: las posibilidades que ofrece este diseño análisis conjunto, hay dos elementos relevantes que son transversales al evento: el primero es el rasgo flexible a medida que avanza el evento en el tiempo, y el segundo, el uso de fotografías para que se potencie la participación. En cuanto a la flexibilidad, aunque hay cierta estructura de base, el diseño igualmente permite que las personas de las comunidades puedan hacer intervenciones en diferentes momentos, ya que se presenta como un diálogo en el que se aprende a participar. Las preguntas y las intervenciones planificadas por el equipo de investigación tienen este doble objetivo ya declarado, que no solo es nutritivo para la comunidad educativa, sino también para los investigadores, quienes aprendemos de los intercambios que allí se producen.



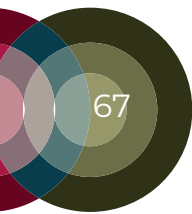
El segundo aspecto relevante y transversal al diseño son las fotografías, las cuales son utilizadas como datos visuales de las etnografías realizadas que, al ser seleccionadas para el evento de análisis conjunto, permiten “despertar” en los otros algo imposible de rescatar solo con la oralidad o la escritura. Este “rescate” de conocimiento permite otra interpretación de lo que sucede en las escuelas (Banks, 2001), ya que la fotografía “pregunta” visualmente por lo naturalizado y a la vez ofrece una respuesta.

En el contexto chileno, los investigadores que entramos en la escuela pública somos mirados con sospecha (Contreras et al., 2016). Pese a esta desconfianza, la inclusión, tal y como la entiende el equipo de investigación, propone una oportunidad de cuestionar las acciones y los espacios cotidianos en la escuela sin desconocer la complejidad del contexto educativo y social actual, para intentar volver a poner en primer plano el valor de lo público y colectivo. En estas interacciones de carácter investigativo pero a la vez “performativo”, se propone una conversación pedagógica que libera al grupo que dialoga de la obligación de etiquetar y buscar carencias y déficits, para referirse a lo que acontece a la escuela como un espacio en continuo devenir de multiplicidades y heterogeneidades (Matus-Casanova et al., 2019).

Investigar desde y para una educación inclusiva se plantea como un desafío que requiere un compromiso por una práctica social diferente en la cual los investigadores busquemos formas nuevas y creativas de interacción y comunicación con los sujetos investigados. Tal como señalan Slee y Allan (2001), diseñar pasos intermedios para lograr una educación inclusiva requiere que los investigadores nos posicionemos y nos declaramos como un proyecto que genera más que conocimiento científico. Más bien un proyecto que colabora en levantar la sospecha sobre posturas políticas que promueven decisiones poco coherentes con la inclusión sin quedarse en la crítica, sino avanzando a colaborar en diseñar futuros y comprender cómo ocurren las transformaciones sociales (Fals Borda y Rahman, 1991; Bezemer & Kress, 2016) y generar un espacio inteligible y recíproco (De Sousa-Santos, 2009).

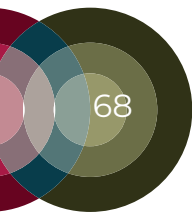
## REFERENCIAS

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: la metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363>
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2), 11-29. <https://doi.org/10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x>

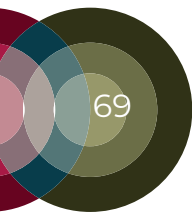


- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 07-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Banks, M. & Zeitlyn, D. (2001). *Visual methods in social research*. Londres, RU: Sage.
- Bezemer, J. & Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Londres, RU: Routledge.
- Contreras, P., Assaél, J., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B. y Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16(3), 55-79. DOI: 10.5565/re-vthenea.1629
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Linda\\_Darling-Hammond/publication/242097130\\_Standards\\_Accountability\\_and\\_School\\_Reform/links/5bf5ef0892851c6b27d16d69/Standards-Accountability-and-School-Reform.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Linda_Darling-Hammond/publication/242097130_Standards_Accountability_and_School_Reform/links/5bf5ef0892851c6b27d16d69/Standards-Accountability-and-School-Reform.pdf)
- De Sousa-Santos-Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Donoso-Díaz, S., Souza, Â. R. D. y Barbosa Gouveia, A. (2016). Desafíos políticos claves para los sistemas escolares de Brasil y Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 73-96. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2016-numero27-5020>
- Elichiry, N. E. (Comp.) (2013). *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Fals Borda, O. & Rahman, M. A. (Eds.) (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*, Nueva York, EE. UU.: The Apex Press.
- Ferrada, D. (2017). La investigación participativa dialógica. En S. Redon Pantoja y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Investigación cualitativa en educación*. (pp. 177-189). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Morata.
- Graham, L. J. & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión: la escolaridad más allá de las sociedades de Aprendizaje. *Polifonías: Revista de Educación*, 8, 44-66. Recuperado de [http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0524\\_04.pdf](http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0524_04.pdf)





- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(4), 33-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5862464>
- Guba, G. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes: paradigmas y perspectivas en disputa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa: Vol. 2: Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 38-78). Barcelona, España: Gedisa.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *An introduction to functional grammar*. (4.ª ed.). Oxon, RU: Routledge.
- Herrera Farfán, N. A. y López Guzmán, L. (Comps.). (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda. Antología*. Montevideo, Uruguay: Lanzas y Letras. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/155>
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308.
- Jorquera, C., Gunther, L., González, R. y Martínez, E. (2017). Enseñar en la otra Viña del Mar. En D. Manghi (Ed.), *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. (pp. 19-23). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ley 20.248/2008, de 25 de enero, establece ley de subvención escolar preferencial.
- Ley 20.845/2017, de 7 de agosto, Ley de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciban aportes del estado.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., ... Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Matus, C., Rojas-Lasch, C., Guerrero-Morales, P., Herraz-Mardones, P. C. y Sanyal-Tudela, A. (2019). Diferencia y normalidad: producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2019). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 269-292. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/121921>
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



Dominique Manghi Haquin, Giselle Melo-Letelier, Isabel Aranda Godoy

- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Recuperado de <https://revistas.um.es/rierticle/view/121561>
- Sierra Ávila, M. L. y Rincón, C. M. (2013). Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). *Educación y Ciudad*, 24(1), 9-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servletarticulo?codigo=5704981>
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14. Recuperado de [http://ntropologia.institutos.filo.uba.ar/sitesntropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n01a02.pdf](http://ntropologia.institutos.filo.uba.ar/sitesntropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a02.pdf)
- Sirvent, M. y Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Revista Decisio*, 38, 23-38. Recuperado de [https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_38/decisio38\\_saber2.pdf](https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38_saber2.pdf)
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in sociology of Education*, 11(2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid, España: Paidós.
- Zappavigna, M. & Martin, J. (2018). *Discourse and diversionary justice: An analysis of youth justice conferencing*. Londres, RU: Palgrave Macmillan.