



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2023
ISSN 1887-4606
Vol. 17(4) 753-782
www.dissoc.org

Artículo

**El papel de los equipos de investigación en
los discursos de construcción y
transformación educativa: Un estudio de
caso en escuelas municipales de Chile**

*The role of research teams in the discourse of
educational construction and transformation:
A case study in municipal schools in Chile*

Gerardo Godoy-Echiburú

Fabiola Otárola

Giselle Melo-Letelier

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso SCIA ANID CIE160009

Resumen

Las transformaciones educativas son motivadas por múltiples factores, que se deben observar y analizar como sistema ecológico complejo. En este proceso, los equipos de investigación en educación están desafiados a fomentar la reflexión y acompañar la toma de decisiones subjetivas y variadas dependiendo de quien la perciba y su rol en el sistema. Así, el objetivo de este trabajo es identificar el posicionamiento valorativo, percibido por los equipos directivos, sobre las transformaciones en las prácticas educativas ocurridas en las escuelas a partir de la interacción con un Centro de Investigación durante el período 2017 al 2020. Para ello, se analizaron discursos de siete equipos directivos de escuelas municipales y dos equipos del Departamento de Administración de Educación Municipal. Primeramente, se reconocen transformaciones percibidas y no percibidas por las comunidades educativas, llamadas: transformaciones rápidas y lentas, respectivamente. Luego, desde el modelo de VALORACIÓN, se reconocen tres entidades valoradas: la comunidad, los eventos y el contexto. Estos resultados permiten darnos cuenta de la función de los equipos de investigación como mediadores de la construcción y la transformación educativa, con la correspondiente responsabilidad de impactar directamente la inclusión y participación de todos y todas en el espacio escolar.

Palabras claves: práctica educativa, análisis del discurso, VALORACIÓN, inclusión

Abstract

Educational transformations are motivated by multiple factors, which must be observed and analyzed as a complex ecological system. In this process, educational research teams are challenged to encourage reflection and accompany subjective and varied decision-making depending on who perceives and their role in the system. Thus, the objective of this work is to identify the evaluative positioning, perceived by the management teams, on the transformations in educational practices that occurred in schools from the interaction with a Research Center during the period 2017 to 2020. For this purpose, the discourses of seven management teams of municipal schools and two teams of the Municipal Education Administration Department were analyzed. First, perceived and unperceived transformations are recognized by the educational communities, called: fast and slow transformations, respectively. Then, from the APPRAISAL framework, three valued entities are recognized: the community, the events, and the context. These results allow us to realize the role of research teams as mediators of educational construction and transformation, with the corresponding responsibility of directly impacting the inclusion and participation of all in the school space.

Keywords: educational practice, discourse analysis, APPRAISAL, inclusion

Introducción

Los procesos de transformación educativa que trazan el camino hacia la inclusión y mejora del aprendizaje surgen de variados espacios de acción, unos cercanos al contexto escolar, y otros distantes, pero con un alto poder de impacto en la dinámica educativa. Es un desafío, entonces, querer observar las transformaciones sucedidas en estos espacios escolares, como prácticas sociales altamente complejas, que están saturadas de múltiples variables culturales, sociales, territoriales, comunitarias e individuales. Además, es importante acompañar los constantes cambios enfrentados por los equipos escolares, que les exigen estén en permanente reflexión y/o modificación de sus valores e ideas, que sustentan sus prácticas educativas.

Los investigadores en educación somos desafiados a estudiar y reflexionar en conjunto con las instituciones estas concepciones dinámicas, para así aportar a la movilización de ideas, al debate o confrontación de representaciones sobre educación en general y sobre las prácticas entendidas como inclusivas. En este contexto surge un problema fundante, el cual corresponde al impacto de las investigaciones en las instituciones escolares y sus comunidades, lo que nos lleva a las preguntas de ¿cómo perciben los diferentes actores educativos los cambios en las prácticas educativas?, ¿las investigaciones al interior de las instituciones son las generadoras de los cambios o son respaldos de acciones ya emprendidas?

Este trabajo recoge la reflexión de actores educativos en torno a sus procesos de transformación, luego de haber sido motivados por equipos de investigación que promueven la introspección sobre prácticas educativas inclusivas. Las transformaciones educativas son producto de la tensión entre la normativa, proveniente del Estado como agente regulador, y la escuela, como espacio de interacción entre ejecutantes que cumplen roles diversos y despliegan un modo de hacer y representar la inclusión de manera diferente (Melo-Letelier, Godoy-Echiburú y Manghi, 2022).

Por consiguiente, este trabajo tiene por objetivo identificar el posicionamiento valorativo percibido por los equipos directivos sobre las transformaciones ocurridas en las escuelas a partir de la interacción con un Centro de Investigación, dentro de un periodo de tiempo determinado (2017-2020).

Para ello se presenta la conceptualización del *universo educativo* y la escuela como espacio de transformación constante. Además, se realiza un análisis del discurso de los equipos directivos, enmarcado en el modelo de valoración como herramienta teórico-metodológica. Este análisis se focaliza en los agentes educativos, de modo tal de identificar la materialización de la percepción de transformación educativa a través de sus discursos.

Marco Conceptual

La escuela en la complejidad del “universo educativo”

La escuela es un sistema complejo debido a las prácticas educativas que se llevan a cabo en ellas y todos los aspectos que convergen para darle origen y permanencia. Para poder mirar la complejidad de lo que ocurre en las escuelas se hace necesario evocar un marco explicativo específico para este fenómeno, al cual se le denomina *universo educativo* (Manghi et al. 2022), metáfora a través de la cual podemos aproximarnos a la diversidad de elementos y niveles de acción que se funden en los contextos educativos explorados por equipos de investigadores en educación.

Para la construcción de esta figura retórica de pensamiento, que permite abordar la complejidad y dinamicidad vivida por cada institución educativa, se reconoce el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1976,1987,1999). Esta perspectiva contextual permite acceder a la comprensión de la vida diaria en la escuela, la interacción entre agentes de la comunidad educativa, los eventos emergentes y su singularidad, como un todo dinámico. Desde este enfoque, se podrían analizar simultáneamente aspectos individuales y colectivos (Melo-Letelier et al., 2022), con múltiples niveles en interacción (Eriksson et al., 2018), a través de cuatro dimensiones, denominadas: *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* y *macrosistema*.

El *microsistema* corresponde a aquellas situaciones que ocurren en la inmediatez del aula y de la escuela, la participación de los actores educativos (ej.: los profesores, la sala de clases). El *mesosistema* consiste en la interacción entre dos microsistemas, en los que una persona participa activamente (ej.: la familia; el centro de estudiantes). El *exosistema* es aquel entorno en el que la persona no necesariamente participa, pero sí tiene la potencialidad de verse influenciado e influenciar (ej.: los Centros de investigación; el Colegio de Profesores). Mientras que el último nivel, denominado *macrosistema*, corresponde a las creencias compartidas, el estilo de vida, la organización política, jurídica entre otras, que van moldeando el sistema educativo (Ej.: Agencia de la Calidad de la Educación, la Corporación Municipal, La Ley de Inclusión Escolar).

La relevancia de mirar la complejidad de los espacios educativos a través de la metáfora del *universo educativo*, se basa en las propuestas inspiradoras de Bronfenbrenner (1976, 1987 y 1999), Monreal y Guitart (2012) y Levitas (2013), las cuales fijan sus principios en la interacción entre los distintos participantes de la comunidad, desde una dimensión contextual y transdimensional (Melo-Letelier et al., 2022). A modo de ejemplo, se observa que lo indicado desde las políticas públicas, se

concretiza de manera diversa en cada centro educativo. De esta manera cada comunidad educativa es interpelada a transformar sus prácticas educativas (Sisto, 2019) a través del abordaje de instrumentos específicos mediante los cuales las leyes, por ejemplo, la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, se hace operativa en cada escuela acoplándose a sus propias características. Puesto que, cada escuela tiene sus particularidades, consecuente de variadas realidades que se tensionan en el plano de las escuelas (Baleriola et al, 2021), interactuando con otros microsistemas, se produce un espacio único, con prácticas educativas que responden a este contexto.

Entendemos el concepto de práctica educativa como todas aquellas acciones que son llevadas a cabo en los centros educativos por los actores de la comunidad en interacción con los estudiantes (Melo-Letelier et al., 2022). Estas prácticas son formativas, movilizadas desde un lugar de poder, no siempre intencionadas, naturalizadas, situadas y dinámicas, por lo que reflejan el saber, teoría y vivencia que se da en la contingencia de la escuela y en el marco de lo que acontece en la sociedad (Pallarès et al., 2019). Es en este sentido que su naturaleza dinámica y contextual, hace que esté en constante transformación y sea necesario situarlas en la escuela chilena de hoy (López et al., 2018) para poder identificar y analizar su potencial educativo con foco en la inclusión (Melo-Letelier et al., 2022).

La práctica educativa sumada a la perspectiva ecológica (Monreal y Guitart, 2012) y valorando la complejidad de estas relaciones motiva el planteamiento de la noción de *universo educativo* (Manghi et al., 2022). El *universo educativo* es entendido como un punto de vista posicionado desde la complejidad de la realidad educativa. En tal sentido, la práctica educativa corresponde a una dimensión contextual concreta y específica que denominamos *microcosmos*, la cual no está separada de las dimensiones contextuales más amplias denominadas *macrocosmos*. La mirada interrelacionada entre dimensiones macro y micro la entendemos como una mirada desde el *universo educativo*, es decir, la interrelación de estas dos dimensiones que son mutuamente influyentes (Manghi et al., 2022).

Análisis del discurso educativo y su transformación

El concepto de transformación es utilizado frecuentemente por los agentes del ámbito escolar, ejemplo de ello es la 4ta Escuela de Verano organizada por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, en el año 2022¹. Una de las palabras más escuchadas, por los más de 150 asistentes, fue transformación. Ello en el contexto de talleres y exposiciones temáticas que trataban sobre las condiciones de segregación y exclusión en el sistema educativo público; las implicancias del contexto de pandemia en el incremento de la inequidad y desigualdad educativa; y el desafío que

tuvieron las escuelas para transformarse y afrontar los tiempos de crisis sanitaria, social y, por supuesto, educativa.

En este periodo de pandemia la educación se plantea en crisis, pero también como una oportunidad única para la transformación desde una perspectiva de justicia social (López et al., 2020). En este contexto, se hace un llamado a todos los integrantes de las comunidades educativas: docentes, directivos, sostenedores, asistentes de la educación, apoderados/as y estudiantes, a cambiar radicalmente la manera en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a nuevas formas de educar y replanteando las prioridades con las que se venía trabajando en el sistema escolar en general, y en la propia escuela en particular.

El contexto de la transformación de las escuelas implica mirar el sistema chileno desde una perspectiva amplia. El sistema educativo chileno tiene una educación altamente segregada por clase social debido al modelo de mercado que se ha implementado en los últimos cuarenta años (Bernal-Ruiz y Tapia, 2021). Esto implica una conexión entre dimensiones contextuales amplias, de carácter históricas y sociales y dimensiones contextuales más inmediatas vinculadas a prácticas educativas en contextos escolares concretos. Este artículo vincula ambas dimensiones a través de lo que hemos denominado el *Universo Educativo* (Manghi et. al., 2022), lo que constituye una mirada del fenómeno educativo concreto sin desarraigarse de su dimensión histórica, política y contextual amplia.

El foco de este artículo se orienta hacia los discursos de los equipos directivos (directores/as de escuela, encargados de convivencia, jefes/as de Unidad Técnica Pedagógica UTP) en términos de los discursos que producen en su contexto educativo de transformación. La idea de transformación en el ámbito escolar es una constante, en vista de que la educación es un camino para la transformación social (Freire, 2005). Además, de acuerdo con Gentili (2014) es necesario fomentar el diálogo para tomar decisiones complicadas de forma democrática, sumado a un modelo de gestión educativa que incorpore la idea de liderazgo y participación (Graffe, 2002). Este proceso de liderazgo debe ejercerlo el o la líder educativo para encauzar y guiar el esfuerzo creador de los diferentes actores de la comunidad, con el objeto de llevar adelante las acciones establecidas en los planes y proyectos; y en la práctica diaria de los diferentes acciones docentes y administrativas que sustenten los cambios hacia una escuela más inclusiva, en conformidad con el diseño consensuado de la escuela que se desea construir.

De esta forma, el desafío de hacer de una escuela un espacio más inclusivo es un proceso dinámico que se extiende en el tiempo, y que requiere de compromiso, reflexión y mejora constante (González y Guitart, 2021). Cambios que deben responder a los contextos locales y las

condiciones que pudieran cambiar en el tiempo, por ello, se deben replantear constantemente. Cabe entonces asumir que los procesos de la transformación para la inclusión, desde una perspectiva de justicia social pueden percibirse como una utopía. Así, en tanto método, camino, horizonte, deseo, nos invita no solo a imaginar prácticas educativas alternativas e inclusivas, sino también a llevarlas a cabo, en un continuo proceso crítico-analítico. En este sentido, Levitas (2013) define la utopía como un método en tanto que facilita pensamientos holísticos respecto a futuros posibles y permite combinar procesos democráticos de implicación, reflexividad y provisionalidad. Tales procesos llevan a crear y transformar prácticas educativas provisionales en ciclos constantes de mejora y revisión (Brown y Cole, 2001).

Se reconoce una tendencia mundial (Monarca, 2015) por promover la cultura de la performatividad (Ball, 2013) como un proceso de transformación política, jurídica, económica y social. Este proceso de transformación fomenta, focaliza y fabrica ciertas conductas, subjetividades, profesiones y organizaciones deseadas y esperadas para poder tener un supuesto éxito en esta sociedad. Las lógicas de cambio se extienden también a espacios educativos, a través de indicadores, evaluaciones y comparaciones continuas, como medios de control, surgiendo sistemas de vigilancia y de presión orientados principalmente a acreditar la productividad (Ball, 2013), en este caso, de las comunidades educativas.

De esto se desprende la relevancia del análisis del discurso educativo orientado hacia la transformación. En primera instancia, los estudios del discurso operan en el sentido que se le da a la práctica educativa (Waissmann, 2017). Así, podemos aproximarnos al sentido de la transformación que se está narrando en coordinación con el posicionamiento valorativo. Además, la educación se constituye en un eje social e histórico que se instancia discursivamente (Moreno Mosquera, 2016). En esta línea, analizar el discurso educativo implica entrar en diversas dimensiones del mismo, entendiendo la educación como una práctica determinada y el texto como una dimensión discursiva concreta (Fairclough, 2003). De esta manera, las personas intentan dar sentido a lo que son y a lo que hacen en sus contextos sociales, en este caso el contexto educativo (Rogers, 2011). El sentido que intentan transmitir los y las participantes en este artículo es el de la transformación educativa a través del posicionamiento valorativo de los directivos y las directivas. Para dar cuenta de este posicionamiento discursivo es necesario explorarlo a nivel intersubjetivo, por lo cual se presenta a continuación el modelo de VALORACIÓN.

Análisis del discurso a través del modelo de VALORACIÓN.

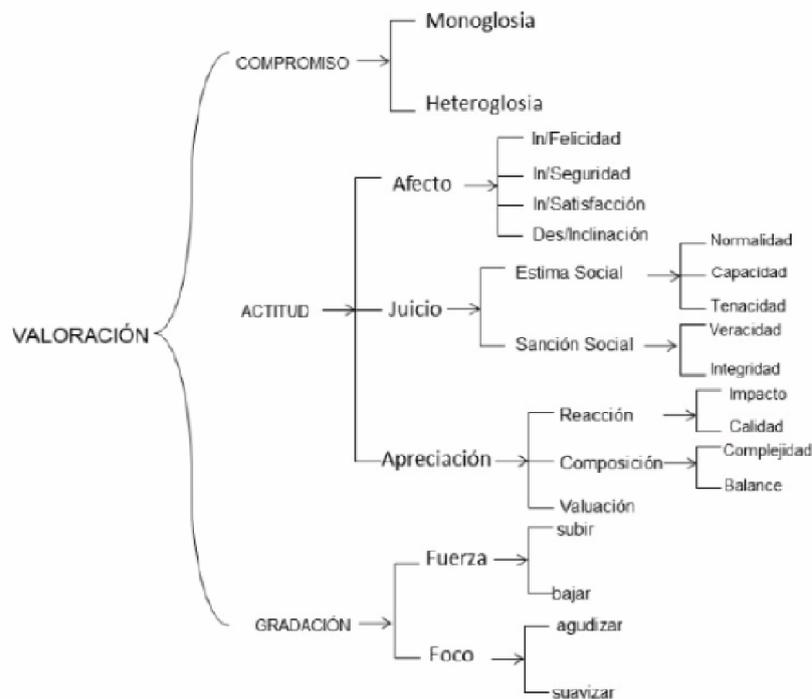
Los procesos de transformación en las escuelas son percibidos de forma variada por los diferentes agentes de la comunidad (Ruiz-Bernardo, 2016). Las experiencias en torno a estos cambios pueden vivirse desde diversos roles o posiciones, como primera persona percibiéndose como gestor(a) de los procesos de transformación; o como implicado(a) en los cambios ocurridos, sin tener participación directa en ellos; o solo como observador(a) de las modificaciones sucedidas en prácticas pedagógicas o fundamentos educativos. Por tanto, variadas construcciones de significados en torno a los procesos de transformación se pueden materializar de diferentes modos, siendo uno de ellos los relatos o discursos realizados por los sujetos experimentadores.

La Lingüística Sistémico Funcional (en adelante LSF) ofrece una serie de herramientas teórico-metodológicas productivas para los estudios del discurso, consolidándose como estrategias metodológicas afines, con potencial heurístico importante. Estas perspectivas de estudios permiten analizar el discurso producido en los diferentes espacios sociales, como una forma de acción social (Santander, 2011), que no se puede desprender de su contexto ni de quienes lo producen. De esta forma, el contexto se entiende como parte del sistema semiótico el cual posee funciones críticas, denominadas metafunciones: ideacional, interpersonal y textual (Hood, 2021).

En este artículo se trabaja desde la metafunción interpersonal, la cual opera en los significados que dan cuenta de la intersubjetividad en el lenguaje. Dentro de esta, el sistema de VALORACIÓN se hace cargo de los recursos lingüísticos utilizados por escritores-hablantes-señantes para expresar, negociar y exponer sus posicionamientos subjetivos (Martin y White, 2005). Este sistema se nutre de recursos lingüísticos específicos, tales como las proyecciones verbales y mentales, la modalidad y la concesión, que pueden ser utilizados para dar cuenta de los posibles espacios de negociación que un determinado discurso ofrece (Martin y Rose, 2007; Martin, 2020).

La VALORACIÓN es un sistema conformado por tres ámbitos semánticos: la ACTITUD, el COMPROMISO y la GRADACIÓN (Martin y White, 2005; Oteiza y Pinuer, 2019). A continuación, en la figura 1 se presenta el sistema completo.

Figura 1 Sistema de VALORACIÓN (Martin y White, 2005). Traducido por Oteíza y Pinuer (2019)



El análisis de la ACTITUD debe estar siempre vinculado a su situación contextual y a los patrones que se expresan en el discurso como claves evaluativas, *inscritas* (explícitas) o *evocadas* (implícitas) (Martin y White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2019). Estas claves corresponden a la variante situacional que reconfigura las opciones para otorgar valor al significado, o las co-ocurrencias de patrones evaluativos que se instancian en un registro particular por un actor social determinado (Oteíza y Pinuer, 2019).

El subsistema de ACTITUD se divide a su vez en tres ámbitos semánticos: afecto, juicio y apreciación. El afecto registra los sentimientos como positivos o negativos, indicando disposición emocional hacia personas, cosas, situaciones o eventos (Martin y White, 2005). Las valoraciones de afecto deben tener un *gatillador*, lo que produce el afecto, y un *sintiente*, el que experimenta el afecto (Martin y White, 2005; Oteíza, 2019).

El juicio se divide en *sanción social* y *estima social* las cuales corresponden a la institucionalización de las emociones y permite evaluar la conducta. La *sanción social* se divide en: (1) veracidad –qué tan verdadero- e (2) integridad –qué tan ética o moral es la conducta de un sujeto- (Martin y White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2019). La *estima social* se subdivide en tres

categorías, (1) normalidad –qué tan normal es una persona o su conducta-, (2) capacidad –qué tan competente es un sujeto- y, finalmente, (3) tenacidad –qué tan decidida es una persona-. Del mismo modo, la apreciación apunta hacia los significados que consideran evaluaciones de objetos o fenómenos naturales (Martin y White, 2005).

La apreciación se organiza alrededor de tres dimensiones, la *reacción*, la *composición* y la *valuación*. En el caso de la *reacción*, cuánta atención atrae un proceso, objeto o texto y cómo este impacta en el discurso. La *composición* se relaciona con la percepción de las proporciones y los detalles. En tercer lugar, está la *valuación*, la cual hace referencia a la importancia social del objeto o idea que se está evaluando (Martin y White, 2005).

El segundo subsistema es el de GRADACIÓN, ámbito semántico de escala que permite observar la forma en que las(os) hablantes/escritores/señantes intensifican o disminuyen la fuerza de lo que enuncian; o agudizan o desdibujan el foco de ciertos enunciados (Martin y White, 2005). Finalmente, el tercer subsistema corresponde al COMPROMISO, este subsistema da cuenta de los puntos de vista de los hablantes/escritores, de tal modo que se negocian las propias posturas dentro un marco de opciones posibles (Martin y White, 2005). El COMPROMISO se divide en dos categorías: la monoglosia y la heteroglosia. En la monoglosia el discurso se representa como un punto de vista único o restringido, mientras que en la heteroglosia el discurso se abre a diversos puntos de vista, los cuales pueden ser de expansión o contracción dialógica (Martin y White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2019). A través de este sistema es posible dar cuenta si se reconocen o no diversas voces en un discurso, o reconoce la autoridad frente a lo que se dice o expresa. Teniendo en cuenta el marco conceptual presentado, a continuación, se desarrolla el diseño metodológico de este artículo.

Investigaciones en educación: Equipos con mirada de transformación

La investigación sobre educación revela oposiciones políticas, entre diferentes formas de conocimiento y de producción de significados, las cuales requieren argumentos basados en la ciencia (Manghi et al., 2020). En Chile en los años 70', algunas de las investigaciones educativas comenzaron a explorar las ideas de equidad e inclusión educativa desde una perspectiva social (Bravo, 2014; Escudero, 2005; Plá, 2015). En los años 90' la investigación sobre la educación pasó de la responsabilidad individual a la responsabilidad escolar, centrando la atención en la eficacia y en el cumplimiento de los objetivos predefinidos, utilizando medidas estandarizadas nacionales de la calidad del aprendizaje para recopilar evidencia sobre el rendimiento de los estudiantes (Alarcón y Donoso, 2017).

Así, las investigaciones de la primera década de este siglo enfatizaron la responsabilidad individual de los maestros en los procesos de inclusión educativa y, para ello, la necesidad de un proceso de control más refinado para la construcción de una didáctica y una pedagogía adecuada (Fontaine y Eyzaguirre, 2001). Es en este marco, que los equipos de gestión escolar o liderazgo son cruciales para lograr objetivos de calidad en la enseñanza y el aprendizaje, así como para transformar la comunidad.

De este modo, ya desde el año 2015, la Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Así, los equipos de investigación se ven desafiados a crear nuevas formas de investigar. Se requieren equipos que exploren la complejidad de las prácticas educativas inclusivas en el contexto histórico-cultural chileno, considerando que toda práctica educativa debe ser inclusiva. Se buscan nuevas aproximaciones a las escuelas y a los fenómenos educativos para comprender la complejidad que estos procesos implican.

De esta forma, la investigación educativa está llamada a abordar a la totalidad de la comunidad educativa, tanto a los participantes periféricos como a los plenamente involucrados en el aprendizaje, ya sean intencionales o no. Se espera, por lo tanto, que los equipos de investigación, observen diversas prácticas educativas, en diferentes espacios de las escuelas, reconociendo que la inclusión educativa no se limita al aula o a los profesores (Carrasco et al., 2018) sino que puede manifestarse en otros contextos y con otros actores, fomentando nuevas formas de ver, comprender y actuar.

Dentro de este marco, en Chile se crean los Centros de Investigación Avanzada en Educación, con financiamiento del Estado. Estos tienen por objetivo buscar mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile mediante la articulación de diversas capacidades. Estos centros se enfocan en desarrollar investigación de excelencia, generar conocimiento científico e innovación en el ámbito educativo, mientras apoya el desarrollo de iniciativas de políticas públicas para el mejoramiento de aspectos tales como la calidad, inclusión y/o la equidad en la educación del país.

Metodología

Esta investigación es parte del proyecto SCIA-ANID CIE160009 y se posiciona desde un paradigma cualitativo (Flick, 2015). El objetivo de esta investigación es identificar el posicionamiento valorativo percibido por los equipos directivos sobre las transformaciones en las prácticas educativas

ocurridas en las escuelas a partir de la interacción con un Centro de Investigación durante el período 2017 al 2020.

El corpus está conformado por 9 entrevistas realizadas a 7 equipos directivos y 2 equipos del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de escuelas públicas y subvencionadas chilenas de las ciudades: Quillota, Placilla de Peñuelas, Viña del Mar y Renca. Estas entrevistas son realizadas con el objetivo de identificar los efectos que podría haber tenido la colaboración con el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva durante 5 años. Estas entrevistas fueron realizadas por diferentes personas del Centro de Investigación, durante el año 2021. Todos los nombres de las escuelas han sido anonimizados. La selección de las instituciones corresponde a criterios de accesibilidad, ya que todas las escuelas se encontraban colaborando con las líneas de investigación del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Estas entrevistas se realizaron en vista de querer identificar efectos de las acciones del centro de investigación, resultando por ello pertinente indagar en temáticas sobre impacto de las acciones desarrolladas en las instituciones con las que se ha estado trabajado.

Estas entrevistas son semiestructuradas, permitiendo así una flexibilidad aceptable para el estudio, y a la vez, manteniendo la suficiente uniformidad entre las entrevistas con las instituciones participantes, y así, alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos de este estudio. Las entrevistas se realizan durante el periodo de pandemia del COVID-19 de forma online. Además, en cada instancia participan al menos dos miembros del Centro de Investigación, así como al menos dos miembros de la directiva escolar o de la comunidad escolar (un/a directivo/a y un/a profesor/a). Durante estos encuentros se plantean preguntas asociadas a temáticas tales como: impacto sobre los procesos de sistematización de los estudios; transformación de las prácticas inclusivas; formas de vinculación Centro-Escuela percibidas; profundización de las acciones de transformación; identificación de cambios observables en la dinámica escolar que apunten a la inclusión educativa, entre otros.

Respecto al tratamiento de los datos, primero se realizó una fase de preanálisis (Díaz-Herrera, 2018), organizándose la información en torno a la idea de transformación de las prácticas educativas de las escuelas, gracias a una revisión superficial de las entrevistas transcritas. Así, se construyó un corpus y una primera aproximación hipotética del análisis. Esta aproximación hipotética arrojó temáticas al interior del texto que daban cuenta de transformaciones percibidas de forma inmediata y tangible mientras que otras no tan inmediatas y menos tangibles por las comunidades. Dada estas ideas iniciales, se decide realizar un análisis del

discurso y aplicar el modelo de VALORACIÓN para poder analizar las percepciones en torno a las transformaciones descritas.

Sobre las transformaciones percibidas y menos percibidas por las comunidades, se identifican dos dimensiones: las transformaciones rápidas y transformaciones lentas. Una transformación rápida es una práctica educativa descrita por las personas de los equipos directivos, que se expresa en procesos de transformación visibles en donde generalmente la escuela pide apoyo y la demanda de apoyo es atendida, se percibe un cambio inmediato produciendo un vínculo que permite ampliar las acciones de la comunidad. Además, esa transformación puede ser motivada por el grupo de investigación. Una transformación lenta, por otro lado, emerge vinculadas a las transformaciones del currículum, de la sociedad y de políticas públicas las cuales no son necesariamente perceptibles por las comunidades educativas. Así mismo, emergen transformaciones lentas que podrían ser motivadas por la investigación realizada en la comunidad educativa, aunque no es posible dar cuenta del resultado de esa transformación en vista de la extensión de tiempo trabajada en cada escuela.

Luego de tener estas dos dimensiones de transformación rápida y transformación lenta realizamos un análisis del discurso del corpus para identificar el posicionamiento valorativo percibido por los equipos directivos sobre las transformaciones ocurridas en las escuelas. Por tanto, emergen categorías de manera inductiva que se transforman en un corpus de análisis que se aborda mediante el modelo de VALORACIÓN (Martin y White, 2005; Hood, 2021; Oteíza y Pinuer, 2019). Fue utilizada la siguiente matriz de análisis:

Tabla 1 Matriz de análisis adaptada de Oteíza y Pinuer (2019)

Matriz: [nombre de la escuela/participante]					
Entidad valorada	Discurso	ACTITUD	GRADACIÓN	COMPROMISO	Comentarios

La matriz de análisis fue utilizada una vez identificadas las dimensiones de transformación rápida y lenta. A continuación, el análisis y resultados.

Análisis y Discusión

En esta sección presentaremos 6 ejemplos del corpus trabajado. Dentro de estos 6 ejemplos se encuentran elementos de dos categorías que construimos

a partir del análisis de contenido: *transformación lenta*; *transformación rápida*. En la *transformación lenta* emergen categorías vinculadas a las transformaciones del currículum, de la sociedad y de políticas públicas las cuales no son necesariamente perceptibles por las comunidades educativas. Además, emergen transformaciones lentas que podrían ser motivadas por la investigación realizada en la comunidad, que no están consolidadas y, por tanto, no se aprecia un beneficio inmediato. Por otro lado, la *transformación rápida* se expresa en procesos de transformación visibles en la cual generalmente la escuela pide apoyo y la demanda de apoyo es atendida experimentando un cambio inmediato, lo que produce un vínculo que permite ampliar las acciones de la comunidad y que puede ser motivada por el grupo de investigación.

Dentro de estas dos categorías que ya identificamos como tipos de transformación en el contexto educativo, se aborda el posicionamiento valorativo de los y las entrevistadas respecto a este tema. Esto implica que se valora el evento, experiencia, participantes, ideas, afectos, que emergen en el corpus trabajado. Se presentarán ejemplos del corpus para describir e interpretar el posicionamiento desde el modelo de VALORACIÓN para luego dar cuenta de los patrones relevantes para las categorías de contenido que se están trabajando en función del objetivo del artículo.

Los ritmos de los procesos de transformación en las escuelas

El primer ejemplo de transformación lenta proviene de la escuela “R.M.” En este ejemplo el participante (directivo) destaca explícitamente el valor de la sinergia o trabajo mancomunado en torno a objetivos que se orientan al bien común. Estas características en el ejemplo 1 dan cuenta de una transformación lenta, en vista de que se expresan anhelos de carácter más bien culturales en el contexto educativo. A continuación, el ejemplo 1.

Ej.1: Escuela “R.M.” Transformación lenta

“...el primer eslogan que salió fue precisamente el construir **sinergia** [+va, juicio: integridad], el tener **objetivos institucionales** [+va, juicio: integridad] ¿para qué? para que de alguna manera, los distintos estamentos, desde sus características, de su particularidad, en el accionar cotidiano, los planes y todo lo que se hacía, tributaran hacia esos objetivos comunes y pudiéramos darnos cuenta de que “chuta, si lo estamos haciendo **bien** [+va, juicio: capacidad] y estamos **avanzando** [+va, juicio: capacidad]” ya **bacán** [+va, apreciación, valuación; relevancia], somos todos y toda. Si esto se está **complicando** [-va, apreciación, composición: complejidad], bueno, entre todos tenemos que ver cómo lo solucionamos porque a todos y todas **no nos está resultando** [-va, juicio: capacidad]. Entonces, precisamente, la idea era avanzar hacia la corresponsabilidad. Es decir, a entender que lo que ocurre en el colegio de alguna manera es **responsabilidad** [+va, juicio: integridad] de todas y todos los que integran ese colegio. Todos los estamentos. Y avanzar hacia la claridad de esa **sinergia** [+va, juicio: integridad], entonces, ¿para qué? Para que lo que yo hago en lo

cotidiano si tenga sentido, que apunta para algún lado y tenemos que **objetivos comunes** [+va, juicio: integridad]...”

Este ejemplo se caracteriza por la instanciación de juicios positivos de integridad referidos al tener (los profesores) “*objetivos institucionales*” que dan cuenta de una “*sinergia*” asociado a la “responsabilidad” de la comunidad educativa. Los objetivos comunes y la sinergia son fundamentales y dan cuenta de una posición ética respecto al discurso producido. A su vez, se presentan juicios positivos y negativos de capacidad al dar cuenta de los avances “*avanzando*” o estancamientos “*no nos está resultando*” respectivamente. Sumado a lo anterior, se evalúa la participación de “*todos y todas*” como “*bacán*” instanciando una apreciación positiva de relevancia. Este ejemplo da cuenta de dos aspectos que se valoran discursivamente: la capacidad de la comunidad y la integridad ética de esta comunidad en función de los objetivos comunes.

Otro ejemplo de transformación lenta proviene de la escuela “S.B.” en la que se da cuenta de un proceso extenso de cambios referidos a la conformación estable del equipo de trabajo. Este proceso de transformación se identifica como lento, pero se relata desde sus inicios hasta el momento de la entrevista, por tanto, la comunidad identifica algunos cambios y se posiciona respecto a ellos discursivamente como se ve en el ejemplo 2.

Ej. 2: Escuela “S.B.” Transformación lenta (comunidad escolar)

“...Y bueno, yo creo que después de 5 años hemos **crecido** [+va, juicio: capacidad] como equipo, tenemos un equipo **sólido** [+va, juicio: capacidad] y sobre todo **muy comprometido** [+va, juicio: integridad], los profesores de aula, de asignatura, los profesores jefes, también han **crecido** [+va, juicio: capacidad] y se han unido a este proceso. Porque al principio claramente fue **muy complejo** [-va, apreciación, composición: complejidad], pero... pero ya tenemos una **conciencia de trabajo** [+va, juicio: integridad], de **inclusión** [+va, juicio: integridad], de **respeto** [+va, juicio: int.], de... de adecuación curricular, que era así como nuestra **bandera lucha** [-va, apreciación, valuación: relev.]. Todavía claramente hay cosas por mejorar, pero vamos por **buen camino** [+va, apreciación: valuación: ben.] y creo que se ha hecho un equipo, equipos **súper buenos** [+va, juicio: cap.], equipos de PIE, equipos de aula, **muy muy muy completos** [+va, juicio: cap.], así que... a grandes rasgos, por ahí está mi resumen...”

En este ejemplo la entidad evaluada es el equipo de trabajo de la escuela. Se da cuenta del equipo valorándolo positivamente respecto a su crecimiento como juicio positivo de capacidad (a mayor crecimiento mayor capacidad de acción) y también en términos de integridad positiva con una gradación de fuerza alta “**muy comprometido**”. El proceso de transformación se identifica como “complejo” lo que activa el área semántica de apreciación, esta vez una apreciación negativa de composición por complejidad, esto en el sentido de que la complejidad hace difícil el proceso de transformación. Esta

evaluación del proceso se conecta con la evaluación del equipo, en estas condiciones el equipo debe desarrollar características explícitas, como son la “conciencia de trabajo”, “inclusión”, “respeto” las cuales instancian juicios positivos de integridad, dando cuenta del sistema de valores de la comunidad respecto a su equipo de docentes. Por tanto, este ejemplo da cuenta de valoraciones sobre el equipo de trabajo, el cual se identifica positivamente en términos de integridad a través de los valores que se resaltan para llevar adelante su proyecto educativo.

El último ejemplo de transformación lenta corresponde a uno de la escuela “A.S.” En este ejemplo, el director de la escuela relata el significativo proceso para la comunidad educativa de pasar de una escuela categorizada como “insuficiente” a “bajo medio”.

Ej. 3: Escuela “A.S.” Transformación lenta (evaluación)

“...A propósito de eso y con esto espero callarme eh, nosotros tuvimos y “G” debe acordarse, nosotros tuvimos por largos años en condición de **insuficiente**ⁱⁱ [-va, juicio: capacidad]. Una de las cosas que yo anoto como un hito **importante** [-va, apreciación, valuación: relevancia] y que resulta, y que es la resultante de muchas cosas, el año 2020 nosotros **dejamos de ser insuficiente** [+va, juicio: capacidad] y con eso **nos sacaron una tremenda mochila** [+va, afecto: satisfacción: placer] donde la escuela vivía año a año el **temor** [-va, afecto: miedo] de que fuera cerrada, y vivir con el **estigma** [-va, afecto: insatisfacción] de ser **insuficiente** [-va, juicio: capacidad] es decir ser una escuela **pobre** [-va, apreciación, valuación: beneficio], en **mal estado** [-va, apreciación, valuación: daño] y que **no hace su pega** [-va, juicio: capacidad] por último es la interpretación así pública. Pero **dejamos de ser insuficientes** [+va, juicio: capacidad], creo que nos sacaron de encima del colectivo un tremendo peso, que es un **estigma** [-va, afecto, insatisfacción: displacer]. Bueno hoy estamos en la condición de **medio bajo** [+va, juicio: capacidad] y los colegas están convencidos de que podemos ser lo necesario y que **tenemos las capacidades** [+va, juicio: capacidad] para seguir avanzando. Pero eso fue **importante** [+va, apreciación, valuación: relevancia]. Mientras desaparezcan esas condiciones, esas **estigmatizaciones** [-va, afecto: insatisfacción] del sistema, pucha, poco se puede hacer con escuelas que hacen la pega como la escuela Santa María y que tiene que estar respondiendo a una macroestructura que la califica, no con un número, pero con un concepto que es más **crudo** [-va, apreciación, composición: complejidad]...”

En este ejemplo se valoran principalmente tres entidades, la comunidad educativa (profesores), la escuela (como institución) y el hito (evento). Comenzaremos con el hito en vista de que funda el resto de los patrones valorativos en este ejemplo. El hito es el evento de evaluación en la cual la escuela (y sus integrantes) pasan de estar evaluados como insuficientes a bajo medio. Este hito es valorado como “*importante*” lo cual instancia una valoración negativa de apreciación por relevancia. La relevancia de este hito se expresa justamente en las valoraciones de capacidad y afecto que veremos a continuación.

Respecto a la comunidad educativa, el pronombre “*nosotros*” incluye a los y las docentes (a pesar de que el entrevistado es un directivo). Además, las acciones realizadas en la labor docente (metaforizado como la acción de la escuela) se evalúa como “insuficiente” activando una valoración de juicio negativo de capacidad. Esto a su vez se contrasta con la acción de dejar de ser insuficiente lo que se valora con capacidad positiva, y que además se complementa con afectos que se contrastan entre experiencias pasadas y la experiencia presente de la comunidad. El pasado corresponde al “*temor*” afecto negativo por miedo, y el “*estigma*” que da cuenta de un afecto negativo por insatisfacción. Por otra parte, el presente de la comunidad se da cuenta desde el sacarse “*una tremenda mochila*” lo cual es una expresión metafórica de alivio frente a un malestar (peso emocional) que activa un afecto positivo de satisfacción. Esta instanciación implica una gradación fusionada, en vista de que si bien existe una satisfacción (se expresa un alivio), la condición presente sigue siendo dificultosa.

Respecto a la entidad “*escuela*”, esta se valora con apreciaciones negativas de beneficio instanciado con el epíteto “*pobre*” además de una apreciación negativa de valuación por daño en la instancia “*en mal estado*”. Estas dos instancias corresponden a valoraciones de la escuela tanto en su dimensión institucional como arquitectónica. Esta valoración de la escuela se combina con la de los actores, por lo que el paso de una evaluación negativa a una positiva de los actores impacta también en el posicionamiento institucional. Esta valoración institucional se expresa en la instancia “*importante*” la cual corresponde a una apreciación positiva de beneficio. Por tanto, en este ejemplo tenemos tres entidades valoradas: la comunidad educativa (profesores), la escuela (institución) y el hito (evento de evaluación) que gatilla la vinculación entre las entidades. Es decir, el hito de que la escuela pase de “deficiente” a una evaluación mejor se valora con apreciación de valuación por relevancia lo cual a su vez se vincula con la capacidad negativa o positiva de los y las profesoras lo que gatilla los afectos de satisfacción e insatisfacción instanciados. La evaluación de los y las profesores(as) a su vez se relaciona con la valoración de la escuela como entidad en términos de apreciaciones negativas de beneficio. Ya presentado los posicionamientos valorativos sobre la transformación lenta, a continuación, se presentan los ejemplos de transformación rápida.

Respecto a los procesos de transformación rápida el primer ejemplo proviene de la escuela “A”. En este ejemplo se relata el anhelo de participación en una actividad del Centro de Investigación que corresponde a la “Escuela de Invierno”.ⁱⁱⁱ Este anhelo es un procedimiento que tiene un alcance inmediato y que se puede gestionar de acuerdo con las posibilidades del mismo Centro y la disposición de la escuela, por tanto, produce una transformación visible y rápida como se aprecia en el ejemplo 4:

Ej. 4: Escuela "A." Transformación rápida

“...Ahí a mí me gustaría, a lo mejor, un trabajo. A lo mejor, una escuela de invierno, de primavera, con estudiantes. También sería **bonito** [+va, apreciación, cualidad: estética]. Donde invitáramos a los **mejores** [+va, juicio: capacidad] estudiantes de curso superior, que ellos también puedan tener esta... esta instancia de **formación** [+va, apreciación, valuación: beneficio], de **participación** [+va, apreciación, valuación: beneficio], con otros chiquillos de otros colegios, también. Creo que sería una... una línea **interesante** [+va, apreciación, valuación: relevancia] desde EduInclusiva, llegar también a nuestros estudiantes. Así como lo han hecho con nosotros, con profesores, como parte de la comunidad...”

En términos discursivos lo que se valora en este ejemplo es la instancia de formación, el poder reunirse a aprender respecto a ciertos temas. Este espacio de formación se valora positivamente con apreciaciones de estética “*bonito*”, de valuación por beneficio “*instancia de formación [de aprendizaje]*” “*[instancia] de participación*” así como apreciación positiva de valuación por relevancia “*interesante*”. Cabe mencionar que además se produce una valoración de los estudiantes que deberían participar en la instancia en discusión, instanciado como capacidad positiva como los “*mejores*” estudiantes. Así, en esta transformación rápida se resaltan valoraciones respecto a un evento (la escuela de invierno) y se genera un posicionamiento respecto a un valor estimado positivo: proceso de formación o aprendizaje.

El ejemplo 5 corresponde a uno de la escuela “D.S.M.” en donde se enuncia un proceso perceptible e inmediato de transformación. Esto corresponde a aspectos disciplinarios que se dan cuenta a continuación.

Ej. 5: Escuela “D.S.M.” Transformación rápida (Transformación de la escuela)

“...una de las cosas que le dimos harto **énfasis** [+va, apreciación, valuación: relevancia], tenía que ver con a qué estaban expuestos nuestros chiquillos; como contextos de **violencia** [-va, apreciación: integridad], por ejemplo, el tema de... del **abuso** [-va, apreciación: integridad], por ejemplo, que también se daba mucho. Lo que tiene que ver con el contexto de **pobreza** [-va, apreciación, valuación: beneficio] y cómo eso se replicaba en las conductas de los niños dentro de la de las salas de clases, entonces por ejemplo, en quinto y sexto, en ese minuto un diagnóstico que hicimos que, una de las cosas que condicionaba al aprendizaje, tenía que ver con la **falta de estructura** [-va, apreciación, calidad: manejabilidad] que nosotros como escuela le presentábamos los chiquillos y claro, la única la única solución que había frente a esa **falta de estructura** [-va, apreciación, calidad: manejabilidad], tenía que ver con este elemento **más normativo** [-va, apreciación, cualidad: propiedad], como establecer **normas** [-va, apreciación, cualidad: propiedad], **normas** [-va, apreciación, cualidad: propiedad], **normas** [-va, apreciación, cualidad: propiedad], pero sin un fundamento que le permitiese como situarlo en un contexto de aprendizaje. Entonces todo eso con el 2019, en octubre,

como que **explotó** [+va, apreciación: impacto] hacia afuera, pero hacia adentro también, hizo **mucho sentido** [+va, apreciación, valuación: relevancia] también. Entonces, nosotros en este contexto, los momentos que tuvimos de presencialidad, porque suspendieron las clases, en fin... los momentos que tuvimos de encuentro los utilizamos mucho para hacer esa reflexión...”

En este ejemplo de transformación rápida se puede apreciar un cambio a la vista a través de la modificación a corto plazo de algunas variables en las relaciones educativas. La primera entidad valorada es el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes, lo cual se presenta con una valoración positiva de relevancia instanciada como “*énfasis*” y que luego se caracteriza este contexto con valoraciones negativas de apreciación por integridad en las instancias “*violencia*” y “*abuso*”. Ambas valoraciones dan cuenta de una despersonalización de las valoraciones y las responsabilidades respecto a la violencia y el abuso, en tal sentido, la violencia y abuso es ejercida por el contexto, el cual a su vez se caracteriza como uno de “*pobreza*” instanciando una apreciación negativa de beneficio.

Las tres características del contexto que se expresan como violencia, abuso, pobreza dan cuenta de una “*falta de estructura*” lo cual se valora como una apreciación negativa manejabilidad, en vista de que no es lo apropiado para el desarrollo del comportamiento de los estudiantes según la evaluación de los entrevistados. Posteriormente, se presenta una saturación de apreciación negativa de propiedad instanciada como “*normas*” en el sentido de que las normas no producen el efecto deseado de modificar la conducta. Este intento de cambio del contexto educativo tiene un punto histórico relevante que es el octubre del 2019 para la revuelta social de Chile, la que se caracteriza en el corpus como “*explotó*”, y se valora como una apreciación positiva de impacto, un cambio radical, que a su vez hace sentido en la escuela (dentro) valorado como apreciación positiva de valuación por relevancia. La revuelta produjo un reflejo de lo que ocurría en la escuela y permitió modificar el sentido de las prácticas, lo cual tuvo un efecto visible e inmediato según el relato de los entrevistados al cambiar su marco normativo (la cultura escolar) para darle un sentido diferente.

Respecto a la transformación rápida, el liceo “W.T.” da cuenta a través de los participantes entrevistados sobre la expectativa del proceso iniciado por el Centro de Investigación. Esto resulta un foco relevante de compartir en términos de cómo se identifica un proceso de transformación al tener una entidad -en este caso de investigación- para reflexionar y discutir conjuntamente. A continuación, se presenta el ejemplo 6 con tales antecedentes

Ej. 6: Liceo “W.T.” Transformación rápida (reconocimiento de la transformación)

“...Mira, al principio yo no fui la persona que... entró como de lleno a trabajar con esto, sino que “I” nos comentó de una investigación que se quería hacer en el colegio, me acuerdo, hace un tiempo atrás. Ella fue como la persona que vinculó al principio con... con esto y nos contó de qué iba a hacer una investigación, si no me equivoco. De qué tan inclusivo era el colegio o algo así. Se iba a observar, en las salas, iba a haber una investigadora, me acuerdo de ese tiempo. En realidad, **no** había como **mucho**... **mucha expectativa** [-va, afecto: satisfacción: interés], porque era la primera vez que venía o que nos acercamos al área de investigación, que íbamos a ser investigados, por decirlo de alguna manera, y bueno después cuando nos vinieron a entregar el... como el reporte a mí me **sorprendió** [+va, afecto, inseguridad: sorpresa]. Me sorprendió el feedback que nos pudieron hacer de lo que se había observado, de que... a lo mejor lo que nosotros pensábamos, nosotros nos declarábamos **inclusivos** [+va, juicio: integridad], era... de esa manera, pero que había que **mejorar** [+va, juicio: capacidad], en ciertos aspectos. Y obviamente nos hemos ido... nos hemos ido... o hemos generado reflexión en esa caminata, hacia la **mejora continua** [+va, juicio: capacidad] que le llamamos nosotros...”

En términos discursivos en el ejemplo 6 se comienza con un posicionamiento evaluativo respecto a la expectativa instanciando un afecto negativo de interés “*no mucha expectativa*”. Esta falta de interés contrasta con los resultados que encuentra el participante al conocer el reporte de investigación realizado por uno de los equipos del Centro de Investigación instanciando un afecto positivo de sorpresa. Finalmente, en el ejemplo se saturan valoraciones de juicio, en primer lugar, de integridad positiva y en segundo lugar de capacidad. Esto último implica una alta estima ética sobre la acción que se presenta en términos de proceso verbal (declarábamos) y se proyecta esta declaración en las acciones continuas de mejora. En conclusión, se da cuenta de una baja expectativa que se expresa en afecto de interés negativo contrastado con interés positivo producto de esta misma condición de expectativa además de presentar la caracterización de la comunidad educativa como inclusiva lo que implica una alta integridad y capacidad.

Este último ejemplo tiene elementos de transformación rápida y lenta. Lo rápido en el reconocer la falta de inclusión, mientras que lo lento es el proceso de avanzar hacia la inclusión, o más precisamente modificar la cultura escolar de modo tal de auto percibirse como inclusiva. En tal sentido, más que una categorización fija de transformaciones lentas y/o rápidas, es posible determinar un continuum de transformación.

Patrones evaluativos en los procesos de transformación

En esta sección se presentan los patrones respecto a las entidades valoradas en los relatos de los directivos y docentes entrevistados. Se han seleccionado tres entidades que pueden considerarse también tópicos que se abordan en los procesos de transformación de los y las participantes. En la tabla 2 se muestran entidades a través de la pregunta ¿qué se valora? y el sistema que se activa a través de la pregunta ¿cómo se valora?

Tabla 2 Patrones evaluativos

¿qué se valora?	¿cómo se valora?
1. La comunidad (docentes)	+va, juicio: integridad +va, juicio: capacidad
2. Eventos	+va, apreciación, valuación: beneficio +va, apreciación, valuación: relevancia
3. Contexto	-va, afecto: miedo -va, afecto: insatisfacción -va, apreciación: integridad -va, apreciación: propiedad

En el patrón valorativo respecto a “la comunidad” los participantes entrevistados dan cuenta de acciones y actividades principalmente de docentes. La valoración discursiva preponderante a los docentes es de alta integridad en términos de los apoyos que brindan y del trabajo que realizan. Esta valoración de integridad da cuenta del sistema de valores en torno a la representación de los y las docentes. Al mismo tiempo, los y las docentes se

evalúan con una alta capacidad, son capaces de apoyar el desarrollo de la comunidad y de producir o verse afectados(as) por las transformaciones.

Respecto a la entidad “eventos” se destacan en el corpus principalmente apreciaciones positivas de valuación por beneficio y relevancia. El beneficio en términos de eventos que trajeron un cambio visible a las comunidades educativas y en términos de relevancia respecto al sentido que se le da a un determinado evento de transformación.

Finalmente, sobre la entidad de “contexto” se aprecian efectos emocionales gatillados por los estudiantes sobre los docentes/directivos que interpretan estos afectos. Así, los y las estudiantes se enmarcan en afectos negativos de miedo y, por otro lado, se presentan afectos de insatisfacción en términos comunitarios por las consecuencias de algunas evaluaciones estandarizadas. Esos aspectos afectivos dicen relación con los contextos que atañen directamente a la comunidad educativa, sin embargo, también existen valoraciones al contexto propiamente tal, las cuales activan los sistemas de apreciación por integridad y propiedad. Estas valoraciones implican la valoración negativa de los contextos educativos en términos éticos y respecto a lo que es pertinente o no realizar como práctica.

Conclusión

Las comunidades educativas son grupos extremadamente complejos. Si combinamos esta complejidad con el funcionamiento de un centro de investigación tenemos un conjunto de derivas que debe ser dirigido de alguna manera. La transformación social-educativa es lo que dirige en principio la energía de ambos grupos. Claramente, los objetos y objetivos de transformación son diferentes para cada comunidad, además de las expectativas que cada uno puede tener o desear.

Este artículo impacta a los estudios del discurso y la investigación educativa al menos en cuatro aspectos. Primero, utilizamos diversas aproximaciones teóricas y metodológicas para un problema social complejo, esto implica abordar el discurso desde una perspectiva multidimensional en términos lingüísticos-sociales. En segundo lugar, trabajamos con los agentes de transformación de los contextos educativos lo cual aporta datos respecto a las operaciones internas de las instituciones educativas chilenas y potencialmente latinoamericanas. Particularmente, esto último se focaliza en las aspiraciones de las comunidades educativas sobre los grupos que investigan las escuelas. Sumado a lo anterior, el dato de cuáles son los y las participantes que agencian procesos de transformación en contextos educativos puede generar un impacto en las comunidades que están en procesos de transformación desde abajo (contexto educativo) hacia arriba (política pública). Además, esto último permite focalizar las posteriores

investigaciones en actores particulares, ya sean docentes, directivos, asistentes de la educación, estudiantes y/o apoderados. Finalmente, en términos de los centros o equipos de investigación, se da cuenta del efecto que estos pueden tener en un contexto educativo. Principalmente, un efecto enmarcado en la posibilidad de acción que pueda abrir una investigación en los procesos de transformación de las propias comunidades educativas.

Los impactos descritos anteriormente aportan en relación a otras investigaciones en términos de su foco investigativo-político, de los actores con que se trabaja y de la aproximación teórica-analítica. Respecto al foco investigativo-político, como equipo de investigación nos hemos posicionado como un dispositivo para que las comunidades educativas puedan construir sus problemáticas y proyectos críticos, esto produce necesariamente el interés en explorar los discursos de las comunidades que se han iniciado en esos procesos (Erstad et. al., 2021). Sobre los actores con que trabajamos, consideramos relevante focalizarnos en los directivos de las escuelas en el contexto de este trabajo, en vista de haber explorado discursos de docentes, estudiantes y asistentes de la educación los cuales dan cuenta de la relevancia de los directivos, ya sea como apoyo o como barrera para las transformaciones (Saldaña-Duque et. al., 2020; Guerra y Pinochet, 2021). En términos teórico-analíticos, nuestra aproximación desde el modelo de VALORACIÓN aporta a comprender las prácticas educativas de transformación respecto al posicionamiento intersubjetivo de los participantes. Generalmente, las investigaciones abordan los procesos de transformación educativa (Erstad et. al., 2021) por un lado, y los discursos educativos por el otro (Palacios Díaz, et. al. 2019), este trabajo genera una relación directa entre ambos fenómenos.

Respecto a los resultados, las dimensiones de *transformación lenta* y *transformación rápida* deben ser entendidas como un continuum de posibilidades que se va ajustando en un proceso de intervención o de encuentros. El análisis del discurso, enmarcado en la aplicación del modelo de VALORACIÓN nos ha permitido dar cuenta del posicionamiento valorativo percibido por los equipos directivos sobre las transformaciones ocurridas en las escuelas a partir de la interacción con un centro de investigación (2017-2020).

Los procesos de *transformación lenta* se vinculan a juicios de capacidad e integridad sobre los docentes y comunidad educativa en términos de su habilidad técnico-pedagógica y su posición ética sobre los problemas que emergen -revuelta social y pandemia de COVID 19-. De igual forma, se apreciaron entidades sistemáticamente valoradas, como son la comunidad educativa, la escuela y los eventos o hitos que operan en este contexto saturando el discurso con valoraciones de apreciación negativas. Respecto a las transformaciones rápidas se resaltan valoraciones sobre la

revuelta social producida en Chile en 2019-2020, la cual produjo un reflejo - en relación con la desigualdad social- de lo que ocurría en la comunidad escolar y permitió modificar el sentido de las prácticas, lo cual tuvo un efecto visible e inmediato al modificar su propio marco normativo escolar para darle un sentido diferente.

En términos de lo que denominamos el *universo educativo*, cabe destacar la relación entre la dimensión contextual y temporal con el proceso de transformación. La temporalidad marca las percepciones de transformación al interior de los espacios educativos, las transformaciones lentas son valoradas negativamente y son menos perceptibles en vista de que se vinculan al *macrocosmos educativo*, es decir, cambios a nivel cultural, de políticas públicas o curriculares. Mientras que las acciones rápidas provienen en su mayoría de los agentes educativos contextualizados dentro de sus propias prácticas, las cuales se valoran positivamente. Esta transformación rápida se enmarca en el *microcosmos educativo*, es decir, en las prácticas consensuadas y cotidianas dentro del contexto escolar. La idea del *universo educativo* busca mirar de manera interaccional tanto la dimensión macro como micro del contexto escolar, en este sentido, pensamos que las transformaciones corresponden a un continuum de gradación que cambia dependiendo de si se aprecia desde una perspectiva más amplia o estrecha.

Este artículo nos permitió mostrar que los actores fundamentales para los procesos de transformación son las comunidades educativas, las cuales no están solas en este proceso, sino que están acompañadas por instituciones investigativas y/o sociales que abren espacios de reflexión e introspección comunitaria. Esto permite dar cuenta de la función de los Centros de Investigación -particularmente el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva- como un espacio de construcción y de acción para las instituciones en sus procesos de cambio dependiendo de sus necesidades. Como proyección del estudio, consideramos relevante explorar otras dimensiones contextuales como son las políticas públicas y los procesos de cambios curriculares.

Notas

¹ <http://eduinclusiva.cl/?p=9362>

² Las categorías de “alto”, “medio”, “medio-bajo” e “insuficiente” corresponden a categorías en que son parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, cuyo propósito es dar cumplimiento al deber del Estado de propender a asegurar el derecho de todos los estudiantes a tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/categoria-de-desempeno-de-establecimientos-educacionales>

³ La “Escuela de Invierno” corresponde a un conjunto de seminarios, talleres y charlas que el Centro EduInclusiva realiza enfocado en comunidades educativas. <http://eduinclusiva.cl/escueladeinvierno/>

Referencias

- Alarcón Leiva, J., y Donoso Díaz, S. (2017).** Hitos Significativos de la Política Educacional del Gobierno de la Coalición por el Cambio (2010-2014). *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 43(1), 371-388. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100021>
- Ball, S. (2013).** Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2021).** Traducción de la política educativa. El caso de la Nueva Educación Pública. *Athenea Digital*, 21(2), e2910. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2910>
- Bernal-Ruiz, F. y Tapia, A. (2021).** Análisis crítico de las transformaciones en el sistema educativo chileno: antecedentes y perspectivas actuales. En Silva-Peña, I., Illanes O., M. A., Espinoza, O., & Santa Cruz A., E. (Eds.). (2021). *Estallido social en Chile: Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (1ra edición) (pp. 25-40). Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Bravo V., L. (2014).** Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 217. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i2.3766>
- Bronfenbrenner, U. (1976).** The ecology of human development: History and perspectives. *Psychologia Wychowawcza*, 19(5), 537-549.
- Bronfenbrenner, U. (1987).** *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1999).** Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Ed.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*, American Psychological Association. 3-38. DOI: <https://doi.org/10.1037/10317-000>
- Brown, K. y Cole, M. (2001).** A utopian methodology as a tool for cultural and critical psychologies: Toward a positive critical theory. En M. J. Packer y M. B. Tappan (Eds.), *Cultural and critical perspectives on human development*. Sunny Press, 41-66.
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. y Álvarez, J. P. (2018).** Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile.

- Perfiles Educativos*, 40(159), 126-143.
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.159.58153>
- Díaz Herrera C. (2018)**. Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum. Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. DOI: <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Escudero Muñoz, J. M. (2005)**. Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/91033>
- Erstad, O., Miño Puigcercós, R., y Rivera Vargas, P. J. (2021)**. Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Eriksson, M., Ghazinour, M., & Hammarström, A. (2018)**. Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: What is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory & Health*, 16(1), 414-433. <https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6>
- Freire, P. (2005)**. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fairclough, N. (2003)**. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Flick, U. (2015)**. *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- Fontaine, L. y Eyzaguirre, B. (2001)**. Una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien. In: Beyer, H., y Vergara, R. (Eds.). *¿Qué hacer ahora?* Santiago: CEP, p. 65-111.
- Gentili, P. (2014)**. *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: CITEAL
- Monreal, M.G, y Guitart, M.E. (2012)**. Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. Contextos educativos. *Revista de educación*, 2012, núm. 15, p. 79-92.
- González, J. y Guitart, M.E. (2021)**. Fondos de conocimiento para la justicia social. Alianzas familia-escuela para la transformación educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*10 (1), 5-10.
- Graffe, G.J. (2002)**. Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), pp.495-517.
- Guerra, J. M., & Pinochet, S. P. (2021)**. Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 289-305.

- Hood, S. (2021).** “Appraisal”. En Thompson, G., Bowcher, W., Fontaine, L. y Schöenthal, D. (eds.), 2021: *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 382-409.
- Levitas, R. (2013).** *Utopia as method: The imaginary reconstitution of society*. Springer
- López, V., Guerrero, P., Álvarez, J. P., y Ortiz, S. (13 de agosto, 2020).** Educación en crisis: Una oportunidad para la transformación desde una perspectiva de justicia social [columna de opinión]. *Tu voz, biobiochile.cl*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/opinion/tu-voz/2020/08/13/educacion-tesis-una-oportunidad-la-transformacion-desde-una-perspectiva-justicia-social.shtml>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018).** Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Manghi, D., Godoy-Echiburú, G., Melo-Letelier, G., Aranda, I., Conejeros, L., y Otárola, F. (2022).** *Investigando el universo educativo: La complejidad de las prácticas educativas [inclusivas] en las comunidades*. Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie por una Educación Inclusiva, Nro. 6.
- Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V., & Soto, K. D. (2020).** Understanding inclusive education in Chile: an overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Martin, J. R. y White, P. (2005).** *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007).** *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London/New York: Continuum.
- Martin, J. R. (2020).** The Effability of Semantic Relations: Describing Attitude. *Journal of Foreign Languages*, 43(6), 2-20.
- Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G. y Manghi, D. (2022).** El potencial educativo: Analizando las prácticas de escuelas públicas chilenas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 149-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100149>
- Monarca, H. (2015).** Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.

-
- Moreno Mosquera, E. (2016).** El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, 25, 129-148. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Oteíza, T. y Pinuer, C. (2019).** Sistema de VALORACIÓN como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2). 207-229. DOI: 10.15443/RL2918
- Palacios Díaz, D., Hidalgo Kawada, F., Cornejo Chávez, C., y Suárez Monzón, N. (2019).** Análisis Político de Discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(47) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Pallarès Piquer, M., Chiva Bartoll, Ó., Planella, J., & López Martín, R. (2019).** Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles educativos*, 41(163), 143-157.
- Plá, S. (2015).** Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica*, 44, 1-19.
- Rogers, R. (2011).** Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research. En Rogers, R. (Ed.), (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education* (Second edition) (pp.1-20). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ruiz-Bernardo, P. (2016).** Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>
- Santander, P. (2011).** Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio* (41), 207-224. doi: 10.4067/S0717-554X2011000200006
- Saldaña-Duque, R., Rubio, J. C., Quintero, M. L., & de Brito-Rodrigues, L. R. (2020).** Clivajes educativos: expansión, silencios y sujetos políticos. *Praxis*, 16(2), 215-225. <https://doi.org/10.21676/23897856.3262>
- 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>
- Waissmann, F. G. (2017).** El Análisis Político de los Discursos Educativos: Una tensión sobre lo “crítico”. *Revista IRICE*, 32, 115-132.

Notas biográficas



Gerardo Godoy Echiburú es profesor de educación especial por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y doctor en lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Sus intereses investigativos se enfocan en los discursos identitarios de personas caracterizadas con discapacidad y minorías sociales. Además, se encuentra abriendo nuevas líneas de trabajo en aproximaciones críticas a los discursos religiosos. Actualmente se desempeña como investigador en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE160009 en la Línea de Currículum para la Inclusión (PUCV), Viña del Mar, Chile.

E-mail: gerardo.godoy@pucv.cl

**Fabiola Otárola Cornejo**

Licenciada en Educación (UMCE) y doctora en Lingüística (PUCV). Académica agregada del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como investigadora en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE160009 en la Línea de Prácticas de Aula y Escuelas para la inclusión (PUCV), Viña del Mar, Chile. Realiza Fondecyt de Iniciación 11230929, sobre temáticas de atención temprana con estudiantes Sordos y sus familias

E-mail: fabiola.otarola@pucv.cl



Giselle Melo-Letelier Licenciada en Educación y magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estudiante de teatro en la Universidad de Valparaíso, sus principales líneas de investigación están relacionadas con las prácticas inclusivas de aula y escuela, prácticas formativas que incorporan perspectiva de género y prácticas educativas en comunidades escolares y universitarias.

E-mail: giselle.melo@pucv.cl