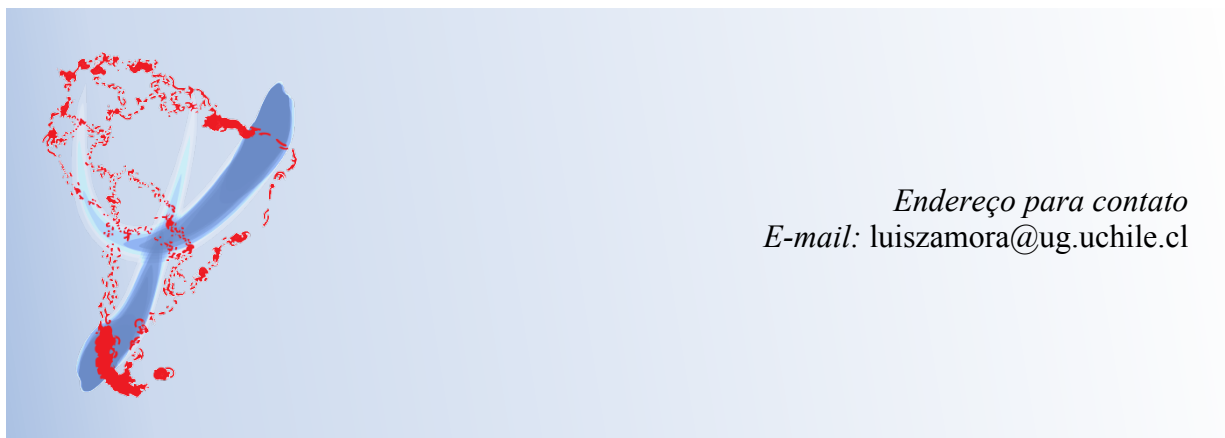


LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES Y DIRECTIVOS, SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA

Teachers and principals' social representations about the implementation of full school day

As representações sociais de docentes e diretores a respeito da implantação da jornada escolar completa

Luis A. Zamora E – *Escuela F 252 DE Maule*



Luis A. Zamora E
Profesor de Educación General Básica, licenciado en Educación de la Universidad Católica del Maule, Master en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile y Diplomado en Liderazgo Educativo para el Cambio Organizacional de la Universidad Católica Silva Henríquez. Profesor titular de la escuela F 252 DE Maule

Este artículo de investigación científica y tecnológica es una síntesis de la Tesis del mismo nombre para optar al grado de Magister en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa en la Facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. Fue financiado por Beca Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Gobierno Chileno durante los años 2011 - 2012 y aprobada con distinción.

Resumen

El siguiente trabajo de investigación busca conocer las representaciones sociales de docentes y directivos en torno a la implementación de la Jornada Escolar Completa (J.E.C), con la finalidad de analizar las influencias y determinaciones que estas representaciones tienen en la implementación de la misma, más su relación con el contexto socio-histórico-cultural de una comuna determinada. Desde este contexto, se analiza el proceso de reforma implementado en el país, avanzando retrospectivamente hasta el periodo de 1980, donde se describen las diversas políticas y programas implementados con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad de la educación, puntualizando en educación municipal. El cuerpo teórico se basó en el trabajo de Moscovici, que aporta su visión acerca de las estructuras mentales o cognitivas a través de las cuales las personas manejan el mundo social, dialécticamente y como producto de la internalización de las estructuras del entorno. Como marco empírico se contemplaron diversos textos que reflejan la complejidad de la implementación de la J.E.C. Entre ellos, se revisó el primer informe de la Comisión de Educación, más estudios críticos a la implementación de la Jornada Escolar Completa.

Palabras claves: reforma de la educación, escuela, psicología social.

Abstract

The following research seeks to understand the social representations of teachers and principals about the implementation of the full school day (JEC), in order to analyze the influences and determinations that these representations have in implementing and the relation to the socio-historical and cultural context of a particular community. From this context, the reform process implemented in the country is discussed, moving retrospectively to 1980 period, where the various policies and programs implemented in order to improve the quality and equity of education programs are described, pointing in municipal education. The theoretical framework was based on the work of Moscovici, who shares his vision of mental or cognitive structures through which people manage the social world, dialectically and as a result of the internalization of environmental structures. As empirical framework different texts that reflect the complexity of the implementation of the contemplated JEC Among them, the first report of the Committee on Education, critical to the implementation of the full school day studies are reviewed.

Keywords: educational reform, schools, social psychology

Resumo

A presente pesquisa busca compreender as representações sociais de professores e diretores sobre a implementação da jornada escolar completa (JEC), a fim de analisar as influências e determinações que essas representações têm na sua aplicação, mais a sua relação com o contexto sócio-histórico e cultural de uma comunidade particular. A partir deste contexto, o processo de reformas implementadas no país é discutida, movendo-se retrospectivamente a 1980, período no qual as várias políticas e programas implementados a fim de melhorar a qualidade e a equidade dos programas de educação são descritos, pontuando na educação municipal. O referencial teórico foi baseado no trabalho de Moscovici, que compartilha sua visão de estruturas mentais ou cognitivas pelos quais as pessoas gerem o mundo social, dialeticamente e, como resultado da interiorização das estruturas ambientais. Como marco empírico, diversos textos que refletem a complexidade da implementação do JEC foram contemplados. Entre eles, foi revisado o primeiro relatório da Comissão de Educação, entre outros estudos críticos para a implementação da Jornada Escolar Completa.

Palavras-chave: reforma educativa, escolas, psicologia social.

Introducción

El siguiente artículo busca conocer las representaciones sociales de docentes y directivos en torno a la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), con la finalidad de analizar las influencias y determinaciones que estas representaciones tienen en la implementación de la misma, más su relación con el contexto socio-histórico-cultural.

Las representaciones sociales configuran una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. Son actividades mentales que construyen los sujetos sociales, su relación con el mundo en el marco de un contexto sociocultural determinado (Moscovici, 1985). Para concretizar dicho propósito, se analizaron en el primer apartado, el proceso de reforma implementado en el país, avanzando retrospectivamente hasta el periodo de 1980, describiendo las diversas políticas y programas implementados con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad de la educación, puntualizando en la educación municipal. Entre ellas se puede mencionar: la aplicación de evaluaciones estandarizadas, aumento del gasto público escolar lo que se refleja en una mayor asignación de recursos, supervisión del marco institucional educativo (SACGE), la implementación de la modalidad de programas de apoyo dirigidos a aquellos establecimientos educacionales que presentan mayores dificultades (P-900, Enlaces, Programa Liceo para Todos) y la implementación de la Jornada Escolar Completa, siendo ésta parte fundamental de este artículo (Cox, 2003; Pérez, 2002).

En el segundo apartado, se presentan antecedentes teóricos y empíricos. El cuerpo teórico se basó en el trabajo de Moscovici (1985) que aporta su visión acerca de las estructuras mentales o cognitivas a través de las cuales, las personas manejan el

mundo social, dialécticamente y como producto de la internalización de las estructuras del entorno.

Como la Jornada Escolar Completa es considerada un pilar fundamental de la reforma educacional de este país, los aportes de Elliot Eisner (2001) sirvieron de base para ampliar la mirada a los errores estructurales que suelen darse, desde los inicios, en la creación de cualquier intento de mejoramiento y aplicación de las políticas educativas.

Como marco empírico se consideró el primer informe de la Comisión de Educación, quien desde muy temprano sacaba cuentas alegres, sobre la implementación de la Jornada Escolar Completa, señalando que el proceso de reforma actúa sobre cuatro ámbitos claves: la Reforma Curricular, el desarrollo profesional docente, los programas de mejoramiento e innovación y la Jornada Escolar Completa, de la que concluyen como evidente que el mayor tiempo de instrucción escolar es una de las variables con mayor incidencia en el logro de los aprendizajes de los alumnos (Cox, 2003; Diez, 2005).

En contra parte, existen investigaciones que muestran una cara menos positiva de la implementación de la JEC, tales como Valenzuela (2005) García Marín (2006), así mismo un estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile (2005), quienes en su conjunto, dejan entrever una problemática no resuelta por la implementación de la JEC, sobre todo en materia de calidad educativa, como así mismo una serie de objetivos planteados y no cumplidos por la JEC.

Estas dos visiones reflejan un problema dialéctico importante entre dos visiones antagónicas sobre la implementación de la JEC. Desde este contexto se ha seleccionado, en el apartado tres, un diseño metodológico bajo el paradigma cualitativo, con el diseño de estudio de caso (Hernández, Fernandez & Baptista, 2006). Para recoger información,

se llevó a cabo un grupo focal (Canales, 2006) y se procedió a su análisis con la modalidad de análisis de contenido por teorización anclada (Cariola, Schieferlbein, Swope & Vargas, 2007).

En el apartado cuatro, se da cuenta de las categorías que se construyeron a partir de los discursos de los docentes y directivos participantes en torno a la implementación de la jornada escolar completa. Finalmente, en el apartado cinco se presentan las conclusiones de los aspectos más fundamentales considerados por los sujetos participantes, aquellas debilidades y puntos de tensión que sirven de base para la propuesta del apartado seis.

Planteamiento del problema

Desde 1980 a la fecha, en Chile se han experimentado una serie de cambios estructurales en función de “mejorar” la educación impartida (Cox, 2003). Desde esa fecha ya comienzan a consolidarse una serie de cambios bajo un paradigma económico neoliberal, donde se traspasa a las municipalidades la administración de los establecimientos educacionales públicos del país (Cornejo, 2004; Cox, 2003). Una de las características de esta nueva política fue la disminución del gasto público en educación. En octubre de 1986 se finaliza el traspaso de la totalidad de las escuelas restantes (Cox, 2003; Carrillo, 2005).

Con la vuelta de la democracia, se buscó fortalecer el mejoramiento cualitativo del aprendizaje, en la mayoría de los establecimientos de educación pública. De esta forma, se promueven políticas educacionales para elevar la calidad y equidad. Pese a este nuevo enfoque, el gobierno no revierte la municipalización ni su sistema de financiamiento (Cox, 2003). Desde el primer gobierno democrático al cuarto de la misma coalición y el actual gobierno, se ha sido testigo de los innumerables cambios

que buscan mejorar la educación del país, sin grandes avances en materia de calidad (Cox, 2003; Carrillo, 2005).

Entre 1990 y 2002 se triplica el gasto público escolar en un 8% anual, pese a que el PIB decrece en 1999. El rol subsidiario del estado apunta al logro de estándares y fortalece la competencia por matrícula. Las principales características de este rol se reflejan en una mayor asignación de recursos, supervisión del marco institucional educativo y la creación de la modalidad de programas en apoyo de aquellos establecimientos educacionales que presentan mayores dificultades. Es así como nacen, en sucesión de años, el Programa de las 900 escuelas, la red Enlaces, el sistema de aseguramiento de la calidad SACGE, el Programa Liceo para Todos, entre otros, desaparecidos programas o que se mantienen en el tiempo con ciertas modificaciones (Cox, 2003; Carrillo, 2005).

En este contexto surge la modificación de la media jornada, al régimen de Jornada Escolar Completa (JEC), que contempla una jornada completa de 8 horas diurnas (biblioteca congreso nacional, 2004). El énfasis de la JEC está en la mejor distribución de los tiempos para el aprendizaje y actividades extracurriculares, buscando mejorar el sistema educacional, fomentar el conocimiento y exigencia académica, avalados, en consecuencia, por incrementos a nivel nacional. El rol del estado pasa de la subsidiaridad al de responsable y promotor, potenciando, para esto, los criterios de calidad, competitividad, equidad e igualdad de oportunidades. Asimismo se extiende la educación obligatoria a 12 años, por lo que se modifica la Constitución del 2003 (Cox, 2003).

Surgen entonces las primeras interrogantes en relación al contexto histórico y de fuerte inversión en la educación chilena, y de la incorporación e implementación de la JEC; *¿Por qué no mejoran los resultados, pese al incremento sistemático de programas*

e iniciativas que buscan su fortalecimiento?, ¿Cómo enfrentan los docentes y directivos este nuevo escenario de mayor permanencia en los establecimientos educacionales?, ¿los profesores y directivos se sienten partícipes y beneficiados de esta política pública? ¿Éstos, observan cambios positivos en los resultados alcanzados de sus alumnos?

Los resultados de aprendizaje resultan insatisfactorios en pruebas nacionales SIMCE, e internacionales PISA (Cox, 2003). Esta última con resultados muy por debajo de lo esperado en el mínimo de competencia ya que no existe una mínima comprensión lectora por parte de los estudiantes.

La realidad del SIMCE no es mejor, pese a que en los últimos años se logró incrementar los resultados, estos no son constantes en el tiempo, presentando incluso disminuciones, pese a la incorporación del mayor gasto público en educación de toda la historia de nuestro país (Cox, 2003).

Como se observa, pese a los diversos intentos de mejoramiento a nivel estructural del sistema, se sigue predominando la incorporación de estrategias emanadas desde nivel central, donde los encargados directos de llevarlos a cabo, es decir, docentes y directivos, alumnos, padres y apoderados, solo son meros receptores (Eisner, 1985) de poner en práctica la política pública. Nace así, desde los tiempos de la dictadura, pasando por la vuelta a la democracia y la actualidad, la promoción de una cultura educativa caracterizada por la imposición de políticas educativas hacia estos actores, que poco o nada participan de la elaboración de una u otra política (Pérez, 1998). Este es uno de los escollos que enfrenta el sistema educativo a nivel nacional, y por eso la importancia de conocer las representaciones que de ello tienen los docentes y directivos de una comuna en particular, quienes están “en el ojo del huracán, de la innegable

situación de crisis social, económica, política y cultural que vive nuestro entorno al final del presente milenio” (Pérez, 1998, p. 11).

Analizado el contexto de la ciudad, donde fueron recopilados los datos para este artículo, es posible concluir que existe una clara consecución de bajos resultados desde la enseñanza básica, que se mantiene en la enseñanza media y con dramáticos resultados en la obtención de puntajes de los jóvenes en la PSU.

Si a esto se le suma una población con bajos niveles socioeconómicos, y una fuerte inversión de recursos, emanados desde el nivel central, a través de programas y políticas educativas que buscan revertir los bajos resultados, se puede constatar que esto no ha sido posible y aparece como una tarea pendiente el poder lograr resultados de calidad, sobre todo, de la educación municipalizada.

Otro aspecto que amplía esta descripción del problema, es lo declarado por directores y jefes técnicos, como asimismo los encargados de la administración del DAEM en el PADEM 2011, quienes reconocen que entre el 47% y 58% de las escuelas y liceos de la comuna, respectivamente, desarrollan en sus alumnos aprendizajes que, según la prueba SIMCE de 4° y 8° año, solo alcanzan el nivel inicial.

Dentro de los factores que indican como las principales causas de esta situación establecida en el FODA como **NEGATIVA**, se mencionan aspectos que son claramente solucionables desde la propia iniciativa y gestión del DAEM y DIRECTORES. Para ejemplificar dicha situación se nombran solo tres causas: (1) Falta de autonomía de directores, (2) Oferta educativa de la educación particular subvencionada, más atractiva que la educación municipal. (3) Falta de una política comunal de perfeccionamiento permanente dirigida a equipos directivos y técnicos.

Se cree que para estas causas, señaladas como factores principales de la situación negativa que vive la educación municipal de esta comuna en particular, existen actualmente, todas las condiciones legales y económicas que permitirían corregirlas. Es decir, es posible atribuir dichas falencias solo a la falta de voluntad profesional para poder subsanarla.

Concluyendo esta primera parte, se puede señalar que no se observa el cumplimiento de los ambiciosos objetivos propuestos por la ley de Jornada Escolar Completa. Entre estos objetivos se encontraba el mejoramiento de la calidad y la igualdad de oportunidades, como asimismo, la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión docente.

A los datos presentados, tanto de nivel nacional como regional de la comuna de Talca, se puede agregar la serie de críticas que han manifestado a lo largo de su implementación, tanto los docentes, directivos y alumnos del sistema educacional. Demandas que se hicieron públicas en los conflictos estudiantiles de las últimas protestas en el país.

Asimismo, y uno de los objetivos de este trabajo, es conocer en mayor profundidad y teniendo presente el contexto descrito, las representaciones de docentes y directivos en relación a la implementación de la JEC: *¿Cumplió esta nueva modalidad con las expectativas de los docentes y directivos en función de: la utilización del mayor tiempo pedagógico adicional, horas de reflexión pedagógica, utilización de los espacios, tiempos de colación y esparcimiento?*

En fin, conocer las necesidades e inquietudes planteadas por ellos mismos y que podrían explicar, de algún modo, el bajo nivel de resultados que se observan a nivel nacional y regional.

En consecuencia, al poner en práctica las teorías existentes, dará un conocimiento más acabado de la realidad en estudio, comprobando, en la práctica, lo que diversos autores manifiestan en relación a las representaciones sociales. Este conocimiento es clave al momento de elaborar propuestas de mejoramiento hacia la problemática señalada.

Surge en este contexto la pregunta, ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen docentes y directivos sobre la implementación de la Jornada Escolar Completa? El objetivo general del artículo será Comprender las Representaciones Sociales que poseen docentes y directivos de la comuna de Talca en relación a la implementación de la Jornada Escolar Completa

Antecedentes teóricos

Hacia el conocimiento de la cultura escolar

Cada miembro de la sociedad construye su realidad desde la propia experiencia que le ha tocado vivir, lo que a su vez, se traduce en valores, creencias y formas de enfrentar la realidad en la que le tocó desenvolverse.

Según Mead (1934, citado en Ritzer, 1996) “la sociedad representa el conjunto organizado de respuestas que adopta el individuo en la forma de mí. En este sentido, los individuos llevan en torno a ellos la sociedad, y esto es lo que les permite, a través de la autocrítica, controlarse” (p. 25). Este conjunto de valores, imaginarios y creencias conforman el capital cultural, social y material que las personas adquieren en su proceso de socialización. Lo que según Bordieu (citado en Ritzer, 1996) lleva a un “*habitus*” diferenciado de enfrentar la vida en sociedad. Asimismo, Ritzer (1996) señala que el *habitus* incluye las estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales las personas

manejan el mundo social, dialécticamente, es el producto de la internalización de las estructuras del entorno.

En esta construcción de representaciones individuales y colectivas es fundamental el proceso de socialización que se realiza al interior de los establecimientos educacionales, ya que en éstos se define y se delimita lo que se debe saber y hacer, y de esta forma, responder, tanto a organismos gubernamentales como asimismo, a las expectativas de padres, apoderados y alumnos de un determinado establecimiento educacional. Según Mead (1934, citado en Ritzer, 1996) “la educación es el proceso mediante el cual los hábitos comunes de la comunidad (la institución) se internalizan dentro del actor” (p. 97). De esta forma, la escuela tiene que lidiar, por un lado, con el conjunto de creencias, intereses y valores propios de esas comunidades, lo que determina una cultura escolar en particular, y por otro, responder a una ideología dominante que también pretende traspasar creencias y valores legitimadas por la ideología de la clase dominante.

Esta dualidad de múltiples intereses, crea lazos de tensión al interior de la comunidad escolar, (alumnos, padres, apoderados, profesores y directivos, entre otros), la que se intensifica al presentar características de pobreza, bajos resultados académicos, tanto internos como externos, es decir una cultura determinada por bajas expectativas que se visualizan negativamente en los resultados académicos, repitencia, indisciplina, entre otros factores propios de la Jornada Escolar Completa que ya se han mencionado (Gimeno, 2001).

La tensión descrita anteriormente es parte de las distintas representaciones que los actores asumen del proceso de enseñanza aprendizaje al interior de la escuela y cómo estas influyen en la interacción de los actores de una realidad determinada. Una representación negativa de los padres hacia la comunidad escolar provocará

desconfianza, rechazo, antipatía e inconformismo hacia la educación que reciben sus hijos. Por otro lado, una imagen negativa por parte de los docentes, del “poco” compromiso de los padres, creará una sensación de escasas posibilidades de mejorar los resultados académicos de los estudiantes y un cierto conformismo que justifica el no lograr mejores resultados con sus alumnos. Finalmente, esta cultura de visiones negativas, influye en los propios estudiantes, que internalizan y enfrentan con poco compromiso el proceso de enseñanza aprendizaje (Gimeno, 2001).

De esta forma se cumple lo que Charon (1985, citado en Ritzer 1996) plantea sobre los significados que se le confieren a la acción social y a la interacción social, ya que según él, la acción social es aquella en la que el individuo actúa teniendo en mente a los otros, es decir, las personas tratan simultáneamente de medir su influencia sobre el otro u otros actores implicados. Por otro lado, también señala que “en el proceso de interacción social las personas comunican simbólicamente significados a otra u otras implicadas en dicho proceso”. Es así como las demás personas interpretan estos significados y orientan respuestas en función de su interpretación de la situación. En otras palabras, en la interacción social los actores emprenden un proceso de influencia mutua donde las relaciones sociales son los ejes que nutren y dan forma a las distintas formas de interacción. Gimeno (2001) menciona al respecto: “Dos amarres nos conectan al mundo. Por un lado, la compleja red de relaciones, interdependencias y sentimientos que nos unen o separan de los demás. Por otro, la cultura que aporta la sustancia que nos alimenta, a través de la que nos expresamos, por la que damos sentido al mundo y comprendemos a los otros y a nosotros mismos”.

Por lo tanto, la misión de la escuela ya no solo es adoptar la tarea fundamental de educar a los educandos, sino más bien, asumir un rol protagonista, abierto y proactivo que intente conocer y luego mejorar a partir de cada cultura particular vivida

en las diferentes comunidades educativas y que están conformadas con las distintas visiones, imaginarios individuales y colectivos que confluyen en las realidades subjetivas en torno a cada establecimiento educacional, es decir, hacerse cargo de esta realidad. En palabras de Gimeno (2001) “En los tiempos que corren, la educación debería tener unos grandes fines”.

Hacia esos grandes fines se pretende fijar la atención en el siguiente artículo. Conocer la compleja red de significados y sentimientos que han adquirido docentes y directivos en torno a la Jornada Escolar Completa, con la convicción de que al conocerlas puedan adentrarse a un mundo de entendimiento del fenómeno en cuestión y de ahí la posibilidad de plantear posibles soluciones, atingentes y contingentes al problema que se ha propuesto. Para conocer esta compleja red de significados, hay que tener presente cada uno de los elementos de la acción social, como lo plantea Davis (1949) “estos elementos son distintos entre sí, pero dependen los unos de los otros, y si se quiere analizar la conducta desde el punto de vista subjetivo, no se puede hacer caso omiso de ninguno de ellos”.

Para llevar a cabo esto, se consideran a docentes y directivos de la comuna de Talca, inmersos en la problemática de la realidad social específicamente en torno a la implementación de la Jornada Escolar Completa. A partir de los aportes de Sergei Moscovici, se pretende buscar un aproximamiento más acabado del sentido común, considerando para ello la problemática social e intelectual como construcción social de la realidad, al conocimiento del pensamiento, de la visión de mundo y realidad que los docentes y directivos como actores de la educación la emplean para actuar o tomar decisiones ante determinada realidad social, en este caso la Jornada Escolar Completa.

Desde este contexto, conocer la diversidad cultural mencionada anteriormente, lleva a plantearse la necesidad de interiorizarse más claramente en la definición que hace la diferencia entre las representaciones individuales y colectivas, para, posteriormente, llegar al concepto de representación social para entender el sentido que del fenómeno tienen estos actores. Al respecto Eisner (1982) señala que la capacidad de dar sentido, a partir de las formas de representación no es solo un modo de extraer significados – por importante que esto sea- sino también un medio de desarrollar destrezas cognitivas.

Representación social

Moscovici (1985) señala que la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. De esta forma, la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1985). Es decir, se trata del conocimiento de sentido común que busca comunicar, mantener vigencia y considerarse parte del ambiente social, lo que nace del intercambio comunicacional del grupo social. Nace, de esta forma, un pensamiento social que designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social.

Siguiendo con la teoría de Moscovici (1985), se puede señalar que las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propio. Al respecto, Farr (1988) sostiene que estas representaciones sociales no representan simplemente opiniones acerca de, imágenes de, o actitudes hacia, sino teorías o ramas del conocimiento, con derechos propios para el descubrimiento y la

organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar, sin ambigüedades, los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

De acuerdo a lo anterior, en esta investigación se debe considerar un grupo humano (docentes y directivos) que presenta un corpus organizado de conocimientos, producto del ejercicio docente efectuado durante sus años de servicio en la educación de este país. Asimismo, un conjunto de representaciones enraizadas en la cultura educativa con características muy marcadas en todo el territorio nacional. Estas son las representaciones que son posibles de modificar, siempre y cuando los intentos de mejora, ya sea a través de nuevas políticas educativas o intentos de reforma escolar, las consideren al momento de su implementación. De no ser así, y como bien lo señala Eisner (1985), todo intento de mejora va directo al fracaso. Para Moscovici (1985) Los elementos constitutivos de las Representaciones Sociales son los siguientes:

La Información: Este elemento se relaciona con lo que “yo sé”, la imagen que se relaciona con lo que “veo”, las opiniones relacionadas con lo que creo y las actitudes con lo “que siento”. Por lo tanto, la información es la suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social Moscovici (1985).

El Campo de Representación: Es aquel que expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada y permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra

informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas Moscovici (1985).

La Actitud: Consiste en la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de representación social Moscovici (1985).

Por todo lo anterior, al momento de intentar implementar cambios a nivel de política educativa en el interior de cada escuela o liceo, hay que tener presente que existen elementos constitutivos de la representación social que juegan, dependiendo de cómo se aborden, en favor o en contra de esta implementación.

Al considerar a los docentes y directivos en sus representaciones sociales, pedagógicas, afectivas y psicológicas, no solo se toma su “parecer” para que éste asuma con mayor entusiasmo el cambio, sino que amplía su campo de representaciones en torno a las políticas o modificaciones que se quieren instaurar.

Antecedentes empíricos

La Visión del Gobierno ¿antagónica o ilusa?

En el año 2001 el presidente Ricardo Lagos Escobar redactó un mensaje a la comisión de educación, quienes estaban a cargo de presentar modificaciones a la Ley 19.532 en relación a los plazos de incorporación de los colegios y liceos, entre otros, que no analizaremos por no ser el foco de esta investigación. Pero llama la atención que él se refiera a este nuevo régimen educacional como “exitosa y masiva” (biblioteca Congreso nacional, 2004).

Es posible atribuir que el éxito de esta implementación considerada por el entonces Presidente Lagos, tenga relación con la incorporación masiva, lo que correspondería al principio de equidad, pero en términos de calidad educativa, uno de

los pilares fundamentales de la reforma escolar queda aún pendiente, según los datos que se presentan más adelante.

El primer informe de la comisión de educación realizado el año 2002¹, mencionaba que desde el inicio de los años 90, se estaba implementando una reforma educacional que se fijó como propósito central mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile. En él también señalan que uno de los pilares fundamentales de esa reforma es la creación del régimen de *Jornada Escolar Completa*. Su establecimiento, sumado a la serie de programas de mejoramiento educacional impulsados desde ese año, ha buscado producir una transformación educativa de carácter global, que busca sentar nuevas bases pedagógicas, que permitan, en último término, mejorar el quehacer docente y asegurar una educación de calidad equitativamente distribuida (Cox, 2003).

Luego señala la gran cantidad de programas que se han llevado a cabo en las escuelas y liceos indicando que, en su conjunto, buscan el acento en la renovación pedagógica profunda de las escuelas y liceos de todo el país, propiciar el trabajo colectivo de los profesores para revisar prácticas pedagógicas que tengan al alumno como centro y protagonista de su propio aprendizaje e impulsar a que las comunidades creen sus propios proyectos educativos (Cox, 2003).

Continúa señalando que el proceso de reforma actúa sobre cuatro ámbitos claves que son: la Reforma Curricular, el desarrollo Profesional Docente, los Programas de Mejoramiento e Innovación y la Jornada Escolar Completa. Cada uno de estos pilares se puede conceptuar, en palabras de la Ministra de Educación, como saberes y competencias para hoy y el futuro, y nuevos modos de aprender y enseñar; apoyos y estímulos para los materiales y recursos y más tiempo para aprender.

¹ Informe presentado a la cámara de diputados el 04 de septiembre del 2002 en sesión 04 legislatura 348 y redactado en el Documento Historia de la Ley N°19.979, D. Oficial 06 de Noviembre, 2004.

Asimismo, el informe señala que resulta “evidente” que el aumento del tiempo de instrucción escolar es una de las variables que “mayor incidencia” tiene en el logro de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, el mayor tiempo proporcionado por la JEC, favorece a los profesores con más tiempo de trabajo con los alumnos, el desarrollo de un proyecto de utilización del mayor tiempo disponible, un rediseño de los métodos pedagógicos y la incorporación de la comunidad y las familias a la escuela. El informe finaliza señalando que todos estos elementos significan una modificación a la cultura actual.

Se ha querido considerar la voz de los gestores de las actuales características de la reforma educacional, incluyendo la JEC, para determinar que en el pensamiento colectivo estaba la idea de que con el solo hecho de instaurar todo este sistema, se lograría impactar de tal forma que modificaría casi automáticamente cada uno de los elementos mencionados en cada uno de los puntos anteriores.

La experiencia indica otra cosa, y las investigaciones realizadas a lo largo del periodo de reforma avalan que, si bien es cierto, se ha logrado avanzar en materia de equidad e incorporación de mayores recursos, no se ha logrado cumplir a cabalidad con los objetivos planteados en la JEC. Para graficar esta situación se presenta a continuación una serie de investigaciones al respecto.

Las Primeras evaluaciones de la JEC: la otra cara de la moneda

Su implementación rápidamente comenzó a presentar dificultades y diferencias en relación al uso del tiempo pedagógico adicional, (¿más de lo mismo?), la falta de mejoramiento de la infraestructura, (espacios para almorzar, de recreación, baños), el no cumplimiento de las horas de reflexión pedagógica, demandas que se han hecho notar

por alumnos y docentes, académicos e investigadores, que en su conjunto representan el estado del arte para la siguiente investigación (Cornejo, 2004; Cox, 2003).

A cinco años de su implementación el Ministerio de Educación (2006) entrega un estudio sobre el impacto de la JEC. En ella se muestra que existe un impacto positivo en lenguaje y matemática de 2,5 y 1 punto, aproximadamente, señalando además, que tiene un mayor efecto sobre alumnos con peores puntajes. Sin embargo, estos resultados no pueden considerarse como significativos, debido a lo modesto del alcance (Valenzuela, 2005), y por otro lado, no ha existido una tendencia positiva que se mantenga en el tiempo. Así lo demuestra García (2006), en un estudio de impacto realizado entre los años 1999 y 2002. Este autor determinó que los resultados encontrados tienen efectos heterogéneos, esto último determinado según pruebas, dependencia educacional, y el grupo tratado. Agrega además, que en la prueba de matemática la JEC no muestra un impacto significativo bajo ninguna de las estimaciones realizadas para los colegios municipales (García, 2006).

Siguiendo con las conclusiones de García (2006), señala que el rezago de los incrementos de los puntajes SIMCE muestran un efecto negativo y significativo, ya que los establecimientos que experimentaron incrementos de 10 puntos entre el Simce 96 – 99 en promedio, disminuyen sus puntajes en 3.5 en el año 2002 con respecto al año 1999, tanto en las pruebas de lenguaje como en la de matemática.

Entre los años 2005 y 2009 el centro de estudios e investigación Libertad y Desarrollo, realizó un estudio de impacto sobre el desempeño de la Jornada Escolar Completa, utilizando la misma metodología que el estudio anterior. Para tal efecto consideró los resultados de los puntajes obtenidos en la evaluación SIMCE de los mismos años. Los resultados indicaron que el tiempo adicional en las aulas, debido a la

implementación de la JEC, no se ha traducido en una mejora importante del rendimiento escolar.

En ese mismo contexto un estudio realizado por la dirección de estudios sociológicos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (DESUC, 2005), constata que en relación a los tiempos, en promedio, respetan el tiempo normativo global de la jornada y el tiempo pedagógico (conformado por las horas dedicadas al plan de estudio y las horas de libre disposición del establecimiento).

Asimismo, documenta que una de cada cuatro escuelas aún no ha alcanzado la cantidad de horas mínimas exigidas por la JEC y un 45% de los centros escolares destina menos tiempo que el esperado a los recreos. En cuanto al Plan de Estudios, la gran mayoría de las escuelas (83.2%) cumplen o están por encima del tiempo semanal mínimo normativo (DESUC, 2005).

Un poco más de la mitad de las escuelas (54.9%) dedica igual o más horas que las esperadas a las actividades de libre disposición, y un tercio le dedica menos que las correspondientes. Según esta investigación, estamos frente a un “estrechamiento curricular”, vinculado a la existencia de evaluaciones de rendimientos, en especial las pruebas del SIMCE.

Asimismo determinó que las escuelas destinan alrededor de 30.7 horas pedagógicas al cumplimiento del Plan de Estudios. Esta cifra se incrementa a 31.64 horas si incluimos el tiempo promedio de las horas de libre disposición que también se destinan a sectores de aprendizaje obligatorios. Así, la gran mayoría de los establecimientos le dedica más horas que las esperadas a Lenguaje, Matemáticas y Ciencia (DESUC, 2005).

Los sectores de ciencias también tienen una alta carga horaria. Otro indicador de la concentración curricular es el uso que se le da a las horas de libre disposición. Un 34.6% de los establecimientos utiliza el tiempo de libre disposición en el incremento de horas en la enseñanza de sectores y subsectores de aprendizaje obligatorio, en tanto nueve de cada 10 (90%) implementa actividades complementarias a los sectores de aprendizaje de lenguaje, matemáticas y ciencias.

En relación a la participación del cuerpo docente, el mismo estudio reveló que ha sido débil, ya que en la decisión sólo intervienen el sostenedor y el director. Asimismo, es baja la participación de los padres y apoderados (Guajardo, 2009).

También informa que más de la mitad de los establecimientos han logrado solucionar la reorganización del tiempo, el problema de los almuerzos y las condiciones laborales de los docentes, lo que no ocurre en la dotación de infraestructura y equipamiento, que solo alcanza a un 16 o 23 por ciento (Guajardo, 2009).

En relación a esto es posible determinar que para el correcto funcionamiento de estos espacios, ya sean la hora de almuerzo, como la realización de talleres, se ha tenido que apelar a la creatividad del equipo docente y directivos que realicen las modificaciones correspondientes al no contar con la infraestructura adecuada. Vale decir, se apela a la buena o mala gestión que cada equipo realice con los medios con que se cuenta.

Al no contar con la infraestructura adecuada, el desarrollo del almuerzo, como asimismo, las horas en que se implementen talleres que necesiten un espacio distinto, estará sujeto a la gestión de cada uno de los actores. Es de esperar que no todos los docentes y directivos asuman con el mismo criterio la búsqueda de soluciones frente a los aspectos debilitados de esta implementación (DESUC, 2005).

Ejemplo de ello resulta la utilización de las horas de reflexión pedagógica, mientras en algunos establecimientos se utiliza en la efectiva reflexión que está en las bases de esta ley, en otros simplemente son utilizadas para realizar reuniones informativas por parte del equipo directivo.

Otro ejemplo es la utilización de los talleres de la JEC, ya que al ampliar la cantidad de horas de permanencia en los establecimientos por parte de los alumnos, se espera que utilicen mejores estrategias metodológicas, pensando sobre todo en el cansancio que manifiestan los alumnos y alumnas por la tarde. Sin embargo, diversos estudios reflejan que no en todos los colegios y liceos se prioriza el cambio metodológico como un factor importante de mejoramiento, sino que, ese tiempo es utilizado para seguir reforzando las asignaturas de lenguaje, matemática y ciencias (García, 2006).

Para conocer las representaciones sociales de docentes y directivos de la comuna de Talca en torno a la implementación de la Jornada Escolar Completa, se utilizó la técnica de grupo focal (focus groups).

Los criterios de credibilidad de los datos, como asimismo la validez de las interpretaciones, no se sustentan en datos estadísticos, sino en la profundidad, comprensión e interpretación de los discursos individuales y sociales de los docentes y directivos de la comuna de Talca. Las variables no son controladas ni manipuladas, (incluso no definimos variables sino conceptos generales, como emociones, vivencias y mecanismos de confrontación (Rothery, Tutty & Grinnell, 1996, citado en Hernández, et. al 2006).

Resultados

Los resultados que presentamos serán organizados en función de los elementos centrales de las Representaciones Sociales propuestos por Moscovici.

En este elemento se configuran aspectos importantes como “lo que sé”, “lo que veo” y “lo que siento”. Entre los docentes y directivos entrevistados existe un elemento común y es la falta de información al respecto de la implementación de la JEC. Esto se ve materializado en la creencia de que muchas de las decisiones sobre la implementación de la misma, carecen de fundamentos técnicos basados en la espiritualidad de la ley, lo que hace poco creíble el respaldo de estas políticas por parte de los docentes. De esta forma, los discursos de los docentes y directivos participantes de esta investigación emplean mucho el “lo que veo”, o “lo que sé”, lo que hace que sus discursos reflejen la falta de información objetiva de un profesional que ejerce un rol tan importante.

La ley se encuentra desde un principio en cada uno de los establecimientos educacionales, por esta razón, se cree que existe una falta compartida por el DAEM, directivos y docentes en mejorar el flujo de información que se tiene de la ley de jornada escolar completa. Por otro lado, han llegado desde el ministerio de educación a las escuelas una serie de revistas informativas que intentan explicar la ley de jornada escolar completa y sus posibles formas de abordaje, como por ejemplo “el reloj” en su momento y hoy día, las distintas publicaciones digitales emanadas desde el nivel central. Por lo tanto, el que aun exista desinformación por parte del profesorado no es atribuible solo a las autoridades educacionales. Esta falta de información de aspectos estructurales que demanda la JEC a docentes y directivos influye en que estos asuman una resistencia pasiva de rechazo frente a las nuevas demandas que trae consigo la modificación de la jornada escolar completa. Al respecto, Eisner (1982) señala que, los

cambios escolares que requieren nuevos contenidos y nuevos repertorios tienden a chocar con la resistencia pasiva de los docentes experimentados que ya tienen establecidas una serie de rutinas que saben emplear con eficiencia. Por otro lado, la falta de información influye en el campo de representación como lo veremos a continuación:

El campo de representación: El campo de representación de los docentes y directivos es muy amplio en torno a las diversas características que giran en torno a la JEC. Partiremos analizando lo que tiene relación con la incorporación de los padres y apoderados. Por ley se establece que el trabajo con las familias requiere de una organización y apertura de los espacios educativos hacia estos, buscando fortalecer el involucramiento que refuerce la tarea educativa de la escuela. Sin embargo, según los docentes y directivos esto no ha sido posible ya que los padres y apoderados ven como una guardería a la escuela, permitiéndoles a las mamás (que son las que históricamente tienen una mayor participación en las labores educativas de sus hijos) poder acceder a diversas fuentes laborales: *“allá no hubo muchos problemas, a los apoderados les convenía mucho que nosotros tuviéramos JEC, por el entorno”. () Complemento un poco más, no sé, si ellos comparten la apreciación que yo tengo (...) tú tienes dos o tres niveles en Ens. Básica y la pre-básica, el 1° y 2° ciclo, los apoderados en pre-básica, van a todo (...) en °- 1° ciclo casi a todo; 3°-4° básico, ya empiezan a desconectarse de ello (...) de 5° hacia arriba, olvídate el respaldo es casi nulo...*

Un discurso que resalta al respecto es el siguiente: *no asisten a reuniones, de 5° a 8° vienen pocos apoderados... yo tengo un apoderado que no llega, no ha ido a buscar la libreta, pues para ella es un problema salir de su casa, y que a ellos se les ha facilitado la JEC, porque hay mamás que no salen a trabajar... pero si los mandan igual llueva o no llueva, porque así pueden ver televisión y ellas lo dicen (...) señorita nosotros ya no sé qué hacer con mi hijo, ya no obedece, entonces que más queda para uno... delegaron todo en nosotros, se lo tenemos que cuidar.*

En el punto anterior llama poderosamente la atención, que si bien es cierto se reconoce por parte de las comunidades educativas la importancia del buen involucramiento de los padres y apoderados al quehacer educativo, en los discursos solo existe el imaginario que la extensión horaria es vista por las familias como una oportunidad para contar con mayor tiempo para acceder a labores remuneradas. De esta forma, el campo de representación es casi determinante, ya que ninguno de los docentes y directivos mencionó alguna instancia creada en sus establecimientos educacionales, dirigida especialmente para subsanar dicha situación.

La actitud: Considerando el campo de representación anterior, es posible observar que la actitud de los docentes y directivos es más bien de una cierta complacencia de que no se pueden obtener mejores resultados con los alumnos y alumnas, ya que no cuentan con el apoyo de sus padres y apoderados, se suma la falta de infraestructura adecuada, la escases de materiales para la realización de los talleres entre otros. Esta actitud la podemos observar en los distintos discursos:

... *“en calidad por ejemplo no podrían pedirle lo mismo que a cualquier otra escuela que no tenga ese tipo de niños. En ese sentido nosotros estamos como conforme con nuestros resultados porque de verdad los profesores de mi escuela lo dan todo por su trabajo y...y lo hacemos con abnegación, con amor y con todos los problemas que han descrito, nosotros tenemos lo mismo que tienen todas las escuelas”.*

En este aspecto es posible observar que la actitud de los docentes y directivos es restringida y no existe una búsqueda constante de posibles soluciones a las necesidades que presentan los estudiantes. Esta visión es compartida por casi la mayoría de los docentes y directivos entrevistados, conformando una **opinión común, una imagen** internalizada y auto asumida, que no permite la apertura a posibles soluciones pese a los problemas de implementación que existen en torno a la JEC. Esta falta de soluciones a

los problemas que demanda la JEC es parte de la re organización que se esperaba realizaran los equipos de docentes y directivos, consideran la mayor permanencia en las escuelas y liceos con JEC.

La imagen: Finalmente esta imagen internalizada es complementaria al campo de la representación. Aparece en los distintos discursos como deteriorados por parte de los docentes y directivos. Se cree que esta imagen dañada de los distintos aspectos de la JEC, debilitan el accionar profesional acorde a las necesidades que se espera de una comunidad educativa que favorezca aprendizajes de calidad. Si continuamos con el ejemplo sobre la imagen que los docentes tienen de los padres y apoderados se puede resumir así:

“Yo siento también que los papás han descansado un poco en el colegio... como que somos una guardería, tenemos jornada en la mañana, damos el almuerzo e incluso reclaman que llevan tareas para la casa, porque el niño llega muy tarde”

Es posible atribuir la falta de estrategias que subsanen esta imagen que de los apoderados se tiene. En este punto es posible identificar una representación colectiva por parte de los docentes y directivos participantes, que necesariamente deben ser trabajados y asumidos por los equipos directivos con la finalidad de poder orientar las percepciones y juicios que de seguro tienen influencia directa en el trabajo que se realiza con las familias.

La representación y la imagen son un fuerte conocimiento cognoscitivo asumido por parte de los docentes y directivos que están dirigidos mucho más allá de la participación en el establecimiento ya sea esta buena, mala o regular por parte de los padres y apoderados:

“Yo creo que participan los padres cuando son padres de sus hijos y nunca los van abandonar en la básica ni en la media... jamás. (...) Ellos son los que están pendientes de los

alumnos y esos son... buenos alumnos y esos padres que abandonan a su hijo ya sea en básica... ya no hay para que decir... no responde bien, está abandonado, como dice la colega”.

Esta situación de casi abandono por parte de los padres hacia sus hijos, debiera ser un punto importante de constante búsqueda de alternativas por parte de los equipos docentes de cualquier realidad social.

Al respecto Eisner (1982) señala que para introducir cambios significativos en los modos de proceder de los docentes es preciso reemplazar las viejas imágenes por otras nuevas y más adecuadas. De esta forma, la búsqueda de la “nueva imagen” requerirá un trabajo intencionado que considere los aspectos de las representaciones sociales, para este caso los docentes y directivos de la comuna de Talca.

Conclusiones

Las representaciones sociales nos permitieron caracterizar la población y hacer un diagnóstico que entregue propuestas en torno a la organización de las escuelas.

Como síntesis en torno a las representaciones sociales es posible atribuir que los docentes y directivos tienen un tipo de información escasa, regular y desorganizada sobre la implementación de la ley de jornada escolar completa. Dicha falta de información repercute en la falta de criterios concretos que busquen soluciones a las distintas problemáticas que se ven enfrentados los profesionales de la educación. A su vez, se establece un precario vínculo con otros actores importantes del sistema educativo, como son los alumnos y alumnas, padres y apoderados. Por ende, las representaciones de los docentes y directivos complementan la compleja red de relaciones sociales que se viven en cada colegio y liceo.

El campo de representación de los docentes y directivos se encuentra debilitado lo que repercute directamente en sus formas de interacción con el sistema en general

que rodea las escuelas y liceos. Por lo tanto, mejorar esta representación significa asumir este debilitamiento de las representaciones hacia propuestas de mejoramiento consensuadas por cada uno de los actores. Es decir, abordar los problemas de una forma seria, asumiendo responsabilidades y compromisos profesionales que mejoren aquellos aspectos más debilitados.

Lo anterior afecta la actitud del profesorado, ya que esta representa el elemento más primitivo y resistente de las representaciones sociales. Para subsanar esta situación es imprescindible mejorar los flujos de información fidedignos sobre lo que ellos creen o piensan de aquellos aspectos más debilitados. Hacerlos comprender que la labor docente en muchas ocasiones implica asumir desafíos, que son posibles de abordar si son considerados estratégicamente y como cuerpo docente. Utilizar estrategias que permitan la reflexión en torno a las representaciones sociales de los docentes, permitirá ampliar y a la vez, focalizar las demandas que implica la ley JEC.

Finalmente es posible señalar, que las representaciones sociales de docentes y directivos se encuentran arraigadas en el pensamiento del sentido común, más que de un tipo de conocimiento más científico. Esto se asume por la falta de instancias más profesionales, como la recogida de datos, percepciones por parte de los distintos actores, que favorezcan la toma de decisiones. En esta tarea será fundamental que los equipos directivos reconozcan, en primera instancia, la necesidad de trabajar en torno a las representaciones sociales. En segunda instancia, el propio reconocimiento por parte de los equipos directivos de sus propias competencias para trabajar esta situación con sus equipos de docentes. De no ser así, acudir a apoyos externos especializados como son las ATE.

Por otro lado, a nivel de propuestas nos parece que es imperativo mejorar los mecanismos de participación de todos los actores pertenecientes a la comunidad

educativa. Mejorar los mecanismos de consulta, a través de encuestas de opinión u otros, con la finalidad de que los actores se sientan verdaderamente participes de la jornada escolar completa.

Por otra parte, se debería mejorar los sistemas de reflexión, planificación y preparación de material pedagógico respondiendo a necesidades detectadas y socializadas tanto con docentes, directivos y alumnos.

Por último, incorporar estrategias que faciliten un mayor involucramiento de los padres y sus familias al trabajo de aprendizaje de sus alumnos, teniendo como referencia el nivel socio cultural en que están insertos dichos alumnos. En este mismo contexto, mejorar los mecanismos de entrega de información a los padres y apoderados y no solo en función del SIMCE.

Para terminar las conclusiones, nos parece fundamental señalar que la herramienta teórica de las representaciones sociales fue un excelente instrumento desde la psicología social que permite hacer un diagnóstico y realizar propuestas de organización que mejore la educación de los niños y niñas de la localidad estudiada. En este sentido, es necesario realizar este tipo de trabajo en otros contextos, en otras realidades, para tener acceso a la subjetividad de los sujetos y la manera cómo se construye el pensamiento colectivo. De esta manera la política pública puede ser más cercana a las necesidades de las personas.

Referências

- Aranda, V. (2008). *Apuntes de sociología y realidad social, interaccionismo simbólico de Geroge Herbert Mead*. Universidad de Chile.
- Baró, M. (1983). *Acción e ideología*. San Salvador; Universidad Centroamericana [UCA].

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2004). *Ley 19.979*. Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales, Aprobada en Octubre de 2004. Recuperada de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146>
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 265-287). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Carrillo, F. (2005). Cuadernos que narran el valor de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 5 (n°346).
- Cariola, P., Schiefelbein, E., Swope, J. & Vargas, J. (1997). *La vinculación entre la investigación y la toma de decisiones en educación: un nuevo enfoque*. Santiago: Centro de investigación y Desarrollo de la educación [CIDE].
- Cornejo, R. (2004). *Apuntes de psicología educacional*.
- Cox, C. (2003). *La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Diez, E. (2005). La nueva gestión pública: El modelo empresarial en los centros públicos. *Cuadernos de pedagogía*, 5 (n°346).
- Dirección de Estudios Sociológicos, Pontificia Universidad Católica de Chile [DESUC] (2005). *Evaluación Jornada Escolar Completa*, Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Informe_final_jec.pdf
- Durkheim, E. (1898). *Representations individuelles et représentations collectives*. *Revue de Méthaphysique et Morale*. Recuperado de: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf
- Eisner, E. (2001). *La escuela que necesitamos*. Buenos aires: Amorrortu.
- Farr, R. (1988). *Las representaciones sociales, Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.

- Guajardo, V. (2009). *Las expectativas de padres y apoderados con educación formal incompleta en torno a la educación que reciben sus hijos en contextos deprivados*. (Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Mención currículo y comunidad educativa). Universidad de Chile, Santiago.
- García, A. (2006). *Evaluación de la jornada escolar completa*. Manuscrito, Universidad de Chile, Magíster en Economía.
- Gimeno, S. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw Hill.
- IIEP/UNESCO (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional*. Estudio de caso en Europa y América Latina. Recuperado de:
http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf
- Luzuriaga, L. (1986). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Ministerio de Educación (2006). *JORNADA ESCOLAR COMPLETA EL RELOJ 2006*, Sugerencias para la Formulación del Proyecto Pedagógico.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Muchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ritzer, G. (1996). *Teoría sociológica contemporánea*. España: McGraw Hill.
- Silva, M. (2002). *La práctica del discurso curricular*. Santiago: Cerro Maquehue.

Valenzuela, J. (2005). *Partial evaluation of a big reform in the Chilean education system: From a half day to a full day schooling*. Ph. D. thesis, University of Michigan.

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Zamora, L. (2012). *Apuntes de cátedra Metodología cualitativa*. Santiago.

Submissão: 23/09/15

Última revisão: 05/11/15

Aceite final: 12/11/15