



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Centro de Estudios de Género
Magíster de Género y Cultura en América Latina

Relatos de maestras y maestros; la responsabilidad hacia el otro/a, en la búsqueda de una pedagogía de la hospitalidad

Tesis para optar al grado de Magíster de Estudios de Género y Cultura en América Latina
con mención en Humanidades

Estudiante: MARISOL ANGELA RAMÍREZ MUGA

Profesora guía:

MAGÍSTER PATRICIA SOTO

Profesora co-guía

DOCTORA MARCELA GAETE

Santiago, Octubre 2012

Este intento de indagación está dedicado a todos y todas las profesoras jefas que hacen su mayor esfuerzo para empoderar a sus estudiantes frente a todas las adversidades, que el sistema así como el contexto educativo y sus propias configuraciones, les impone, como dijo una de ellas en la entrevista es una *lucha constante*. Por ello, mi gran aprecio y admiración al cuidado y dedicación que brindan a sus estudiantes, que sin duda, colaboró en la gran movilización estudiantil del año 2011.

Quiero expresar mi agradecimiento en primer lugar, a los profesores y profesoras que me entregaron desinteresadamente las narraciones de sus experiencias como profesor/es jefe/as. En segundo lugar, a mi familia materna compuesta por una comunidad de mujeres que colaboraron en mi cuidado para realizar este trabajo, y finalmente a mi esposo Claudio que ha aprendido a cuidarme y acogerme, y a mis hijos, Alonso, que ha respetado el tiempo que he tenido que dedicar a la elaboración de esta tesis, y a Violeta que siempre está atenta para entregarme sus cariños, ya que sin todas estas colaboraciones me habría sido demasiado difícil poder terminar este proceso.

ÍNDICE

Introducción.....	7
Capítulo I , Antecedentes y fundamentación del problema.....	9
Capítulo II , Fundamentos teóricos.....	21
Capítulo III , Ejes metodológicos.....	34
Metodología cualitativa.....	34
Los/as Sujetos/as.....	35
El instrumento de recolección de datos: la entrevista en profundidad.....	37
Condiciones de la entrevista.....	40
El Método de análisis.....	41
Criterios de autenticidad y éticos.....	42
Capítulo IV , Percepciones de los/as profesores/as.....	44
1. Características de los/as profesores/as jefes/as.....	46
2. Relaciones de Género.....	51
3. Relaciones con los/as estudiantes.....	61
4. Relaciones con los/as apoderados/as.....	71
5. Relaciones con las autoridades.....	78
6. Estrategias pedagógicas.....	83
7. Diferencias cuando se es profesor/a Jefe/a.....	90
8. Formación.....	91
9. Desafíos.....	94

Capítulo V, Análisis e interpretación	98
1 El género: construcción desde la labor de la jefatura y/o la mirada estereotipada.....	99
2. El Rol Social: Construcción desde el deber.....	112
3.Construcción desde las demandas y recorridos de formación.....	116
4. La vivencia cotidiana: Construcción desde el hacer.....	128
Capítulo VI, Conclusiones	146
Bibliografía	148
Anexos	151

RESUMEN

En esta investigación analizo los discursos que construyen los/as profesores/as jefes en relación a su labor como profesores/as jefes/as y en relación a sus estudiantes en el Consejo de Curso, espacio que nace principalmente para la participación democrática de los/as jóvenes, y que gradualmente ha ido incorporando ejes de orientación, de desarrollo pedagógico y de valores. Este análisis lo abordo desde una perspectiva de género, por lo que puedo concluir que la mayoría de los/as docentes construyen relaciones con sus estudiantes en base a estereotipos sociales. Sin embargo, cuando se refieren a su labor, tanto mujeres como varones reconocen actitudes de cuidado, responsabilidad y compromiso hacia sus estudiantes, actitudes consideradas “femeninas”, pero adecuadas en las relaciones de la jefatura.

Desde esta perspectiva, el rol del profesor/a jefe/a lo conciben como un rol social, porque abarca aspectos del ámbito privado de sus estudiantes, manifestándose relaciones asistencialistas. Por otro lado, las relaciones también se manifiestan desde una lógica tecnicista de la educación en que los/as profesores/as pretenden alcanzar logros emanados institucionalmente, persiguiendo resultados disciplinarios y académicos.

Reconozco de esta manera un sistema androcéntrico y de educación “bancaria”, que por un lado construye la labor del/a profesor/a jefe/a en aspectos asistencialistas y no de formación cívica, como era más claro en sus inicios; y, por el otro, permea la forma en que los/as profesores/as jefes/as se relacionan con sus estudiantes. A pesar de ello, hay algunos/as docentes que no se determinan totalmente bajo esta estructura y manifiestan actitudes de reconocimiento hacia algunos de sus estudiantes, pero no desde el ámbito de lo público, es decir, desde lo colectivo, sino que a nivel individual.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace a partir mi experiencia personal como profesora jefe y de sentir en este proceso una cierta incertidumbre de lo que es necesario realizar en dicha labor. Tal sensación de vacío respondía a que en esa tarea existía un espacio, el Consejo de Curso y Orientación, que no está mediado por contenidos disciplinarios. Además, en mi formación pedagógica, éste no estaba incluido. Esta experiencia concuerda, con las conclusiones a las que llega Soto (1999) afirmando que no existe profesionalización docente en esta área, a pesar que desde el ministerio se planteen objetivos para esta área.

Independientemente de la formación que existe para la labor de la jefatura, los/as profesores/as tienen que hacerse cargo de un curso, siendo el Consejo de Curso un espacio en el que se reúnen con sus estudiantes y se organizan en base a cuatro ejes: pedagógico, valórico, político y social, entablándose una relación que percibo de mucha responsabilidad y cuidado hacia ellos/as, donde la ética del o la profesora jefa se pone a prueba.

En este sentido, la ética del cuidado, como un valor considerado “femenino”, pero no exclusivo de las mujeres, será adecuado para la labor docente, como lo asumirán tanto los profesores jefes como las profesoras, lo asumen de la misma forma, por esta razón, en esta tesis abordo una perspectiva de género, que me permitirá comprender de que manera la condición sexual de los/as profesores/as incide en la percepción de los comportamientos y atributos que tienen en la relación que entablan con estudiantes hombres y mujeres.

Por otro lado, e independientemente de la condición sexual de los/as profesores/as jefes/as, y considerando que entablar las relaciones con los/as estudiantes en este espacio constituye una alta responsabilidad y que en la mayoría de los casos, no se asume voluntariamente, he querido abordar la comprensión de este ámbito desde las percepciones de los propio/as profesor/as de diferentes tipos de colegios. Esto último, porque el sistema educativo chileno es considerado como altamente segregado, y las y los profesores/as jefes/as asumen la jefatura de un curso a través de la designación de la dirección de los establecimientos educativos. Con ello, se hacen cargo del Consejo de

Curso, que en este momento, entre otros objetivos, constituye uno de los pocos espacios de acompañamiento en la organización de la/os estudiantes en las escuelas.

Metodológicamente este estudio es de carácter cualitativo, porque indaga en los discursos de los/as profesores/as jefes/as para tratar de comprender el significado que les dan a las relaciones que entablan con sus estudiantes en el Consejo de Curso. La recolección de datos la realice según una muestra estructural, es decir seleccionando profesores/as en base a su género, situación profesional, según el tipo de liceos en los que desempeñan y las asignaturas que imparten. Realice diez entrevistas a profesores/as de diversas áreas del curriculum: Artes, Humanidades, Ciencias y Deportes, que han ejercido o ejercen en la jefatura. Dicho/as profesor/as trabajan en diferentes liceos de la región metropolitana, particulares, subvencionados, municipales, y de carácter científico-humanista o técnico. La información obtenida fue sometida a un análisis de contenido a través del método comparativo constante.

Esta tesis está organizada en capítulos, en el primero de ellos expongo el problema y los antecedentes, en el segundo los fundamentos teóricos. En el tercero, describo la metodología, en el cuarto, doy cuenta de categorías descriptivas. En el quinto, realizo el análisis e interpretación de los datos obtenidos y en el sexto expongo las conclusiones y consideraciones finales de ésta investigación. Se adjunta finalmente la bibliografía consultada y los anexos.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

El problema de la segregación en nuestro sistema educativo es un tema conocido. La OCDE (1999) plantea que hay una separación de grupos sociales en las escuelas, principalmente por su nivel socioeconómico. Tal segregación se acentúa a partir de 1980 cuando la dictadura militar elimina la educación estatal y procede a la municipalización de las escuelas. Con dicho episodio nuestro sistema educativo deviene en tres tipos de escuelas: las subvencionadas, administradas por sociedades privadas con y sin fines de lucro, financiadas mayormente por recursos estatales y en menor medida por cobros de mensualidad; las escuelas privadas, que se financian mediante el cobro de matrícula y mensualidad; y las escuelas públicas, administradas por las municipalidades, financiadas con recursos estatales y gratuitas para las familias.

Con esto, la capacidad de pago de las familias de los estudiantes, (exceptuando a los liceos municipales) adquiere importancia en el mercado de la enseñanza, dado que las escuelas aseguran, en cierto modo, que sus estudiantes se adecúen al perfil de cada una dichas escuelas.

Además, las escuelas tienen diferentes orientaciones formativas: hay escuelas científico- humanistas, que preparan a los/as estudiantes para la enseñanza superior; escuelas técnico profesionales, cuyo fin es la formación profesional en las áreas comercial, industrial y de servicios; y escuelas polivalentes, con formación científico humanista y técnico profesional a la vez. En relación a la segmentación según el género, hay escuelas mixtas, que reciben a niños y niñas; y escuelas segmentadas, es decir, que reciben solo niños o niñas en sus dependencias.

Actualmente, la mayoría de los establecimientos educacionales aplican mecanismos de selección de sus estudiantes, especialmente a través de pruebas y, en el caso de las escuelas religiosas, certificados que acrediten pertenencia de fe. Tal situación produce que cada establecimiento esté integrado por estudiantes con situaciones socioculturales similares; sin embargo, entre distintas instituciones, el nivel de heterogeneidad es muy

alto; es decir, los/as estudiantes de un liceo municipal técnico profesional son socioculturalmente diferentes a los/as de un liceo particular pagado científico humanista.

El interés investigativo por la segregación escolar es actual en nuestro país, y por ello existen pocos estudios referidos al tema. En uno de estos estudios, Treviño y otros (2011) plantean que es evidente que “la segregación escolar es un fenómeno arraigado en Chile y que la organización del sistema educativo y su forma de financiamiento alientan la separación de clases sociales en las escuelas”¹. De ahí que el sistema educativo chileno es altamente segmentado, “conclusión aplicable a los estudiantes más vulnerables y a aquellos de mejores condiciones económicas”².

Por otro lado, Bourdieu (1996) afirma que la escuela es una institución que transmite los valores culturales de las clases sociales dominantes. En este sentido, la enseñanza que se imparte en los establecimientos educacionales sería un agente crucial de reproducción de la estructura de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre las clases, y por ello, la clave del éxito para los estudiantes estaría demarcada por el capital cultural heredado de la familia. Dicha reproducción, según Bourdieu (1996) se realizaría a través de la acción pedagógica en la que el profesor o profesora transmitiría consciente e inconscientemente la cultura dominante. Pero en sistemas educativos segmentados como el nuestro podemos suponer que lo planteado anteriormente se profundiza toda vez que las escuelas dirigidas a los estudiantes más vulnerables suelen centrar su educación, en lo que Foucault (1976) señala como producción de cuerpos dóciles, esto se da inconscientemente a través del currículo oculto. En tal producción se mira y se vigila para controlar, distribuyendo a los/as individuos en rangos jerarquizados, configurando espacios y dispositivos con el objetivo de vigilar para encauzar la conducta de los/as estudiantes.

Si esto es así, se hace necesario indagar en los discursos de los/as profesores/as sobre las relaciones con sus estudiantes, si serán similares las percepciones de los/as profesores/as que se desempeñan en liceos con estudiantes vulnerables, y en los que no los hay.

¹ Treviño, Ernesto y otros, en Revista Docencia N° 45 ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación, Dic. 2011

² Valenzuela, Juan Pablo, “Evolución de la segregación socioeconómica de los Estudiantes chilenos y su relación con el Financiamiento compartido” proyecto FONIDE N° 211-2006

Estudios feministas han analizado el sistema educativo a través del aporte de la microfísica del poder, constatando que este sistema es también un reproductor del sistema androcéntrico. Subirats (1999) lo advierte afirmando que “el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad”.³ Desde esta perspectiva, la escuela como institución ha contribuido a la subvaloración de las mujeres, inicialmente retrasando su oportunidad de educarse, y posteriormente interiorizando roles socialmente poco valorados, perpetuando con ello comportamientos esperables para las niñas y los niños. Esto se refuerza si se observan estos comportamientos desde una perspectiva de sexo-género, ya que lo “masculino” y “femenino” son categorías que corresponden al orden sociocultural configurado sobre la base de la sexualidad, orden que se ha construido jerárquicamente desvalorizando lo femenino.

Si bien las teorías de la reproducción ya enunciadas son un aporte para una comprensión holística de la naturaleza de escolarización y su relación con la sociedad dominante, aun no se han realizado estudios suficientes acerca de cómo los/as profesores/as y estudiantes y otros/as actores actúan para mantener las condiciones de su existencia (Giroux, 1985:3) o las resistencias que generan en este espacio, esto porque se está:

“Subvalorando la importancia de la acción humana (...), y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen poca esperanza para criticar y cambiar los rasgos represivos de la escolarización. Ignorando las contradicciones o luchas que existen en las escuelas, estas teorías no sólo disuelven la acción humana sino que sin saberlo proveen una razón para no examinar a los maestros y alumnos en las escuelas concretas”⁴

Es por ésta razón que en este estudio intento abordar las relaciones como vínculo humano, especialmente para comprender las percepciones que tienen profesores/as jefes/as, La percepción en este sentido es concebida desde un enfoque biocultural porque por un lado, “depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas aprendidas desde la

³ Subirats, Marina. “Género y escuela”. En ¿Iguales o diferentes?, Lomas, Carlos, coordinador, Paídos, Barcelona, 1999. Pág.26.

⁴ Giroux, Henry, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico” 1985, pág. 3

infancia⁵. Entendiendo por ello que las percepciones de los profesores/as no corresponden a un proceso de estímulo y respuesta pasivo, sino que están mediados por una serie de procesos en constante interacción en donde los/as individuos/as y la sociedad a través de pautas culturales de clase, género, roles que tienen un papel activo en la conformación de dichas percepciones, dichos referentes, sin embargo son aplicadas a las distintas experiencias para ordenarlas e incluso transformarlas.

Es importante señalar que son escasas las publicaciones relacionadas con las prácticas y percepciones docentes de las profesoras y profesores en Chile. Si bien existe gran cantidad de investigaciones y publicaciones educativas en nuestro país, estas solo abordan la perspectiva educativa desde enfoques macro, como por ejemplo: la forma en que los estudiantes aprenden, como influye la formación inicial en la calidad de la educación de los estudiantes, y las mediciones de la calidad de la educación basados en los puntajes SIMCE y PSU. En este sentido, Subirats (1999) dice que “para comprender el impacto del sistema educativo sobre los individuos singulares, no basta con un discurso general, habría que analizar cómo se establece la interacción, en forma concreta”⁶. Por ello, urge indagar sobre las relaciones que se dan en la escuela, en un espacio acotado como lo es el Consejo de Curso, y en el que los niveles de responsabilidad frente a los/as estudiantes son mayores, si serán diferentes las relaciones que establecen los/as profesores/as con sus estudiantes cuando enseñan la disciplina, o si será diferente la forma en que se relacionan las profesoras y los profesores jefes con sus estudiantes mujeres y hombres.

Para dar a entender el contexto del Consejo de Curso, como micro espacio desde donde se analizarán las percepciones de los/as profesores/as, realizaré una breve cronología histórica de él. Este espacio, según Soto (2001), “ha sido un “barómetro de las políticas públicas en el medio estudiantil y del rol de la juventud escolar en ellas”⁷. El Consejo de Curso emerge en el año 1929 como asignatura que está “vinculada significativamente con momentos de importantes cambios en la concepción y finalidad que se le quiere asignar a la

⁵ Vargas, Luz María. “Sobre el concepto de percepción” en *Alteridades* 1994, Pág. 47-53. Pág. 2 e <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>

⁶ Lomas, C (Editor) “Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, Paídos, Barcelona, 1999, pág., 21

⁷ Soto, Patricia. “Una mirada al tradicional Consejo de Curso en la educación Media”. En revista *docencia* N° 15, Stgo, 2001. Pág. 47 MINEDUC, 1998

educación en la sociedad chilena”⁸, surge en una década que fue fecunda en propuestas de justicia social, a este espacio se le asignó un o una profesora jefe/a que asume la jefatura de un curso por todo el año y el cargo es asignado/a por él o la directora del establecimiento. Dentro de sus obligaciones reglamentarias, dicho/a profesor/a debía reunirse con sus estudiantes una vez por semana, dentro o fuera del establecimiento, para tratar cualquier tema. En 1946 con el surgimiento de las escuelas y liceos experimentales, el Consejo de Curso tiene, a su vez, “la pretensión explícita de convertirse en un espacio de participación autónoma y democrática”⁹, ligado a los centros de alumnos de los establecimientos. De manera que cada curso mantiene un/a profesor/a jefe/a con una renta equivalente a ocho horas asignadas. Es en 1965 cuando se incorpora una hora semanal de Consejo de Curso a cargo de un/a profesor/a jefe/a, con la finalidad de orientar al estudiantado en base también a un programa de orientación escolar, y esta situación se mantiene en general hasta la fecha.

Sin embargo, estos propósitos iniciales se fueron desdibujando con la dictadura militar, momento en que “se termina con los centros de alumnos, circunscribiendo la participación estudiantil al ámbito interno del curso”¹⁰. Más tarde –ya en período de transición– el propósito de este espacio se define según el ministerio de Educación como:

“Un lugar preferencial para el desarrollo de las actividades de comunicación y crecimiento (...) se trata de un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso, constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático, planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones, proyectos propios y de servicios a otros”¹¹.

Estas nuevas orientaciones, ligadas también a la incorporación de los objetivos fundamentales transversales en el currículo escolar, han proporcionado para Soto (2001)

⁸Collao, O y otros, “Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles” Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas, Viña del Mar, 1998, Pág. 71

⁹ Cerda, Ana María y otros. “*El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada desde las prácticas docentes*”, LOM, Sgto., 2004 Pág. 199

¹⁰ Soto, Patricia. “*Una mirada al tradicional Consejo de Curso en la educación Media*”. En revista docencia N° 15, Stgo, 2001. Pág. 47 Mineduc, 1998

“un desafío a la labor docente con respecto a la mediación de procesos de aprendizaje tanto en el desarrollo cognitivo del sujeto, como en una nueva forma de mediación de los procesos grupales, tan propios del consejo de curso”¹².

Así, las nuevas demandas curriculares incorporadas al quehacer de los y las profesoras jefes, es un antecedente importante para la investigación de la percepción sobre las relaciones que dicho/as profesores tienen con sus estudiantes, porque según un estudio (Collao y otros, 1998) para los profesores/as jefe/as en “lo que se refiere a los temas, existe una imagen difusa y contradictoria” y en cuanto a las metodologías de trabajo, –obviando el pequeño número de liceos que trabaja en base a proyectos–, “no se visualiza una metodología favorecedora de una adecuada participación y protagonismo de los alumnos”¹³. Asimismo, e independientemente de las exigencias de esta nueva reforma, este espacio continúa siendo más abierto que las otras asignaturas, situación que permea las relaciones que se establecen allí.

Actualmente el currículo nacional entrega objetivos a los/as profesores/as para el espacio del Consejo de Curso y Orientación. Estas indicaciones se fundamentan sobre cuatro ejes: uno político, que implica la organización de los/as estudiantes en base a los valores democráticos y al ejercicio de la ciudadanía; un eje pedagógico, que se enfoca en resolver situaciones institucionales de disciplina y en dar orientaciones sobre técnicas de estudios y vocación profesional, entre otros. Un tercer eje es el social, que implica la vinculación con los/as apoderados/as, preparar las festividades, acompañar a los/as estudiantes, etc. Y un cuarto eje, denominado valórico, que implica detectar problemas personales, ayudar a prevenir conductas de riesgo, entre otras. Me surgen entonces algunas preguntas dada tal diversidad de requerimientos: podrán ser abordados estas exigencias curriculares por los/as profesores/as; y si serán algunos ejes más validados que otros por los/as profesores/as jefes/as.

Un aspecto a considerar según Jiménez (2003) es que, si bien los actores educativos (profesores, alumnos, padres y apoderados) parecieran validar el espacio del Consejo de Curso, en la realidad este espacio se vive en muchas oportunidades como una hora libre de

¹² Soto, Patricia. “Una mirada al tradicional Consejo de Curso en la educación Media”. En revista docencia N° 15, Stgo, 2001. Pág. 48

¹³ Collao, O y otros, “Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles” Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas, Viña del Mar, 1998, Pág. 71

bajo perfil para profesores y estudiantes cuyo propósito, metodología, contenidos y evaluación aparecen desdibujados comparado con la estructuración, claridad y precisión de los otros subsectores curriculares. Tomando en cuenta esta consideración, nos encontramos ahora un espacio que al parecer tiene otro sentido al que tuvo en sus inicios, y que está sujeto a las intenciones del profesor/a y de las orientaciones del establecimiento en el que éste trabaja. Saber qué dicen los profesores/as jefes/as sobre que hacen con sus estudiantes en el Consejo de Curso, parece ser una pregunta apropiada para indagar qué está pasando con tal labor.

Un punto importante a considerar en relación con lo anterior es que el Consejo de Curso está perdiendo su espacio en los planes curriculares. Según el plan curricular del Ministerio de Educación para el 2013¹⁴ hay una baja de las horas destinadas al Consejo de Curso: en primero y segundo medio se dejó sólo una hora para este espacio, con la posibilidad de aumentarlas en aquellos liceos que tienen jornada escolar completa. En tercero y cuarto medio modalidad científico –humanista, el programa tienen una hora de Consejo de Curso, pero en el caso de los liceos técnicos profesionales esta hora no está contemplada, dejando a las propias instituciones la libertad de incluirla, siempre y cuando dispongan de esas horas, situación que solo es posible si la institución está adscrita a la jornada escolar completa.

La complejidad y la exigencia que tiene el espacio del Consejo de curso, de alguna manera incide en las relaciones que los/as profesores/as entablan con sus estudiantes, ya que estas requieren un alto nivel de compromiso con ellos/as. Hay que pensar sobre todo en que el origen de este espacio estaba ligado al ejercicio de la ciudadanía, es decir, al ámbito de la acción; y la acción, desde la perspectiva de Arendt (1993), puede tomarse como la más trascendente actividad humana, porque se da en la pluralidad, donde la identidad de los/actores que están presentes en dicha relación, se revelan en la acción “en la historia de una vida, en el relato, en la narración (...) Mientras el actor vive, la novedad y la imprevisibilidad de la acción sigue abierta¹⁵. Es por esto que es importante la forma de

¹⁴ MINEDUC (Ministerio educación 2012)

¹⁵ Barcena, F y Melich, J. “La educación como acontecimiento ético”. Paidós. 2000. Pág. 81

relacionarse con los/as estudiantes, puesto que de parte de los/as profesores/as implica ser ético/a y adoptar una perspectiva política de la educación en acción.

En este sentido la ética del cuidado cobra relevancia porque en ella está inmerso como concepto central la responsabilidad hacia los otros/as, en una red de relaciones, al igual que la pedagogía de la hospitalidad, que apunta al reconocimiento de los/as otros/as. La diferencia en ambas es que la ética del cuidado se ha considerado en el ámbito de lo privado, y la pedagogía de la hospitalidad en el ámbito de lo público, ahora bien si la ética del cuidado está presente en la formación de sujetos/as, especialmente en el espacio del consejo de curso no sería acaso una acción política y por lo tanto pública.

Revisar la percepción de los profesores y las profesoras respecto de las relaciones con sus estudiantes en el este espacio de consejo de curso, me llevará a analizar las perspectivas pedagógicas que tienen de su labor “política” en relación con los otros/as, y si sus diferencias de género los conlleva a verlas distintas. Esto último es particularmente relevante si se piensa que la ética del cuidado es predominantemente, aunque no exclusiva, de las mujeres.

Si la labor de la jefatura es realizada por profesores hombres y mujeres, pienso que es necesario indagar las construcciones que estos/as tienen respecto de su género. A través de la categoría de sexo- género intento distinguir las diferencias de género entre las/os sujetos, valoraciones atribuidas a hombres y mujeres que se basan en su naturaleza sexual. Comprendo, sin embargo, que los/as sujetos/as no se constituyen solo en función de su sexo, sino que a partir de allí, se construye su identidad de género en un contexto social. Por lo tanto, estos patrones varían en la cultura, así como esta varía. No obstante, dichos patrones manifiestan una jerarquía superior del género masculino sobre el femenino. En el caso de la escuela, son variadas las investigaciones que afirman que hay una educación sexista para los/as estudiantes, y entre ellos también (Subirats, 1988, Askew, 1999, Tomé, 1999) que afianza los patrones masculinos y femeninos desde la lógica de un orden patriarcal.

A pesar de dichas constataciones, en 1983 el valioso intento de un grupo de académicas italianas por visibilizar la labor docente -especialmente la realizada por

mujeres-, generó la llamada “Política de la pedagogía de la diferencia sexual”, iniciativa que intentó reivindicar las prácticas de las profesoras en las escuelas rescatando algunas de sus voces en narraciones de experiencias como sujetos/as que construyen conocimiento. El rescate de estas voces ¹⁶ constituye una acción política en al menos dos sentidos, puesto que hace pública una forma de relación en la educación, en base al cuidado y el compromiso con los/as otros/as; y además valida el trabajo docente como un vínculo humano, cosa que hasta ese momento había sido invisibilizado bajo la mirada androcéntrica. Esta forma de abordar la labor docente guía también esta investigación, en tanto que el rescate de las voces de los/as profesores/as, a través de las percepciones sobre las relaciones que tienen con sus estudiantes, es una acción política al hacer pública su labor.

La relación estudiada es una relación dentro del contexto del sistema escolar descrito anteriormente, por lo tanto es una relación pedagógica que voy a entender a la luz de lo que señala Manen (1991), para quién esta relación es tripolar: entre profesor/a y alumnos/as, ambos orientados hacia una asignatura y, así, hacia el mundo con que se relaciona esta asignatura.

Este estudio, además, se centra en el consejo de curso, que como mencioné antes, no es propiamente una asignatura con contenidos programados a través de un currículo, sino que tiene orientaciones sobre un quehacer en varios ejes: político, social, valórico, pedagógico. Otro punto, es que esta relación pedagógica tiene que ser una relación bidireccional, es decir, enfocada hacia que los/as alumnos/as aprendan y crezcan en lo que se transmite, y finalmente la relación pedagógica entre el/a profesor/a y sus estudiantes tiene una cualidad personal. El/la profesor/a no solo pasa un corpus de conocimiento a los estudiantes sino que también personifica lo que enseña.

La relación pedagógica, en este sentido, es importante porque la entiendo como un proceso de mediación no lineal que transita por espacios comunicativos donde los vínculos afectivos están involucrados y ayudan a superar las barreras entre los/as sujetos/as. De esta manera, se construye entre profesores/as y estudiantes aprendizajes destinados a

¹⁶ Los trabajos que realizan estas académicas son básicamente con profesoras mujeres.

comprender el contexto y la realidad en que están inmersos para tomar decisiones informadas con el fin de mejorar sus condiciones humanas. En este sentido, la relación pedagógica según Espino (2006:1) “debe entenderse cómo una red de vínculos morales de relaciones con cierta permanencia y ordenada a fines – donde el estudiante es visto como un ser en devenir al cuál debe tutelársele su derecho al desarrollo y a la autodeterminación”¹⁷. Esto significa que la acción pedagógica y sus causas, ya sea realizada consciente o inconscientemente, genera una relación que se realiza en un espacio de un yo y un tú, y que a mi entender es una relación humana que se puede investigar con el estudio de las percepciones que tienen los/as profesores/as de las relaciones y la labor que realizan cuando son profesores/as jefe/as. Todo lo cual me permitirá comprender el tipo de relaciones que establecen y las problemáticas que se dan en dichas relaciones.

Asimismo, mi intención al centrar la mirada en la percepción de las relaciones con los/las estudiantes en el espacio del Consejo de Curso y Orientación se fundamenta principalmente en la poca exploración que se ha realizado de este espacio. Existen investigaciones que refieren a cómo se realiza el Consejo en la actualidad, enfocándose en las perspectivas, expectativas y valoraciones respecto de él, que tienen docentes y estudiantes (Collao, 1998). También otras investigaciones abordan las formas en que éste se realiza, enfocándose en las estrategias que los profesores utilizan, y las formas de organización que asumen los estudiantes (Soto, 2001). Pero las percepciones de las relaciones que entablan con los estudiantes no ha sido el foco de ninguna de las dos investigaciones antes mencionadas. Por otro lado, se ha caracterizado porque la relación que tiene el o la profesora con sus estudiantes está enfocada al diálogo con ello/as y sus problemáticas. En este sentido Collao (1998) dice que el Consejo de Curso tiene “validez en la medida que es el único espacio, dentro del currículum formal, donde los alumnos pueden cumplir un papel más activo y creador, donde, por lo mismo, pueden elegir y abordar los temas que les interesa, preocupa y motiva”¹⁸. Es interesante la lógica con que Collao enfoca el reconocimiento de los y las estudiantes ya que si bien, se ha atribuido a las mujeres esta capacidad de cuidado y reconocimiento del otro, no obstante si la

¹⁷ Espino, Erasto en Revista Iberoamericana de Educación “Semiótica y relación Pedagógica: Hacia la cualificación ética de la práctica docente” (ISSN:1681-5653), Publicado 10-04-2004

¹⁸ Collao, O y otros, “Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles” Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas, Viña del Mar, 1998, Pág. 105

construcción de género es social, los espacios de socialización profesional también inciden en dicha construcción, por tanto un varón que debe realizar labores profesionales de cuidado del otro, como sería el espacio del Consejo de curso en un contexto de feminización del trabajo y rol docente, también podría construirse desde allí y asumir esta perspectiva, sobre todo tomando en consideración los planteamientos de Bárcena y Mélich (2000) que plantean la pedagogía de la hospitalidad sin realizar distinción de género. En este sentido esta tesis indaga en la construcción de las relaciones pedagógicas en profesores y profesoras, para develar si hay diferencias desde la construcción sexo-género cuando se le asigna una labor de cuidado del otro como es la tarea de profesor/a jefe/a.

Se hace necesario, entonces, un estudio acerca de cómo los y las profesoras jefas en este contexto perciben esta labor y cómo desde allí se relacionan con sus estudiantes. La pregunta orientadora en este sentido es ¿De qué manera perciben las profesoras y profesores jefes su labor y experimentan las relaciones con sus estudiantes?

Como este es un estudio con perspectiva de género, los análisis se realizarán separando lo que los profesores dicen de lo que las profesoras dicen para conocer si existen diferencias en la forma de percibir de acuerdo al género del docente. La pregunta en este sentido será ¿De qué manera perciben los/as profesores/as las relaciones con sus alumnas y con sus alumnos? Además la comparación de los enunciados de ambos grupos también será parte de este estudio.

Desde otro punto y considerando lo que ambos grupos de profesores y profesoras enuncian, pretendo también conocer cuáles son los aspectos o elementos que tensionan y/o colaboran en la forma en que ellos y ellas se relacionan con sus alumnas y alumnos en éste espacio, por esta razón las preguntas son: ¿Qué elementos inciden en la forma que los profesores y profesoras perciben la forma de relacionarse con sus estudiantes en la jefatura? Para lo que cabe preguntarse posteriormente ¿Qué elementos tensionan o colaboran en la forma en que los profesores y profesoras se relacionan con sus estudiantes de su curso? En síntesis, ¿cómo en un espacio en el cuál no se evalúan contenidos - por lo tanto un espacio más libre que las asignaturas-, la/os profesores/as perciben sus acciones y las relaciones

con sus estudiantes, en base a una perspectiva de la educación enfocada en la formación de los/as sujetos/as?

Pregunta orientadora:

¿De qué manera perciben las profesoras y profesores jefes las relaciones con sus estudiantes, de acuerdo a su construcción de género?

Objetivos de la investigación

Objetivo General:

- Analizar a partir de las percepciones de profesor/as de enseñanza media que se desempeñan como profesor/as jefe/as, el tipo de relaciones que establecen con las y los estudiantes, según su construcción de género

Objetivos específicos:

- Describir las formas en que se perciben lo/as profesor/as en su labor y se dan las relaciones pedagógicas con los y las estudiantes, desde la perspectiva de construcción de género.
- Comprender los aspectos que colaboran o dificultan la forma en que lo/as profesor/as entablan las relaciones con sus estudiantes.
- Comparar los discursos entregados por los/as profesores/as con respecto a las relaciones pedagógicas entabladas con los estudiantes, desde una perspectiva de género.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este estudio lo enmarco desde una perspectiva de análisis conocida como perspectiva del sistema sexo-género, entendida como un conjunto de normas, valores y representaciones que la sociedad elabora en la cultura a partir de la diferencia sexual, representación jerárquica que ha develado la discriminación histórica que hemos sufrido las mujeres. En esta línea argumentativa, Scott (1990) expresa que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder”¹⁹-Concepto que ha tenido un desarrollo histórico a partir del cuestionamiento de las relaciones basadas en un orden patriarcal masculino, -feminismo de primera generación que trabajó para poder llegar a alcanzar la igualdad- y que a poco andar comenzó a ser problematizado como principio heredado de la ilustración .

Con esta tesis pretendo, entre otras cosas, comprender cuáles son las percepciones de profesoras y profesores en el espacio de Consejo de curso y Orientación y cómo desde ahí asumen las relaciones que entablan con sus estudiantes, con el fin de detectar si dichas relaciones están construidas desde el sistema sexo-género constituyendo prácticas que validan la mirada androcéntrica. En este sentido María Rodas (2009) afirma que en Chile se ha logrado para las y los estudiantes un acceso igualitario a la educación. No obstante, se puede ver que todavía “los currícula mantienen la mirada androcéntrica”²⁰, ya que por una parte, los contenidos que son parte del currículum se encuentran se encuentran desdibujados en el caso del Consejo de Curso (Soto, 2001, Collao, 1998) - situación, que en cierto modo, podría dar más libertad al docente para que decida qué elementos tratar y de qué forma hacerlo-. Y por otro, en el currículum oculto o lo referente a la manera en que profesor/as y estudiantes se relacionan, según Rodas (2009) se transmiten y reproducen los estereotipos de género. En relación a este último dice “se ha llamado la pedagogía

¹⁹ Scott, J.W: “ El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Amelang, J. y Nash, M (ed.) (1990): Historia y género, Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea, Alfons el Magnanim, Valencia, Pág. 44

²⁰ Rodas, María Teresa, “ Educando en Valores: Revalorando lo femenino en la Cultura”, Documento de Trabajo, pág. 7

oculta de género. (...)No se trata de un proceso consciente de discriminación sobre la acción de nuestros propios prejuicios no develados como tales”²¹ De acuerdo a estas constataciones pretendo, a través del análisis de las percepciones de las y los profesores jefes, ver de qué manera las representaciones del género inciden en las relaciones que entablan con estudiantes mujeres y varones.

Al detectar en la percepción de profesores y profesoras jefe/as las relaciones con estudiantes, pretendo problematizar la perspectiva del feminismo de la diferencia, que releva el valor de lo que se ha llamado “femenino”, en este caso en la escuela. Esto significa analizar la perspectiva en relación al cuidado hacia lo/as otro/as como emanado históricamente desde las mujeres, porque ha sido asociado a la maternidad. Si bien, es cierto que el feminismo de la igualdad ha sido el que ha producido los mayores cambios a nivel de las leyes y normativas, que han llevado, a su vez, a una mejora en la vida de muchas mujeres, éste apunta hacia un modelo único que no es posible asumir realmente. Se reconoce en él, la suposición que todos, tanto hombres como mujeres, debemos ser valorados de la misma manera. Sin embargo, esta valoración debiera darse independientemente de cuáles sean las características que se nos atribuyen dependiendo de nuestro sexo biológico. Es imposible creer que seremos todos iguales, aunque es esperable que lo seamos ante la ley, porque cada uno de nosotros es un ser irrepetible, y nuestro valor está en ello.

En todo caso, se sabe que ambas teorías –de la igualdad y la diferencia- no son contrarias, sino que poseen distintas lógicas. El feminismo de la diferencia no pretende perseguir la igualdad, en aquellos términos en que no se cuestione el modelo androcéntrico al que se quiere igualar, lo que no significa desmerecer los logros y los anhelos de poseer igualdad ante la ley, en términos de trabajo y de sueldo, por ejemplo. Por el contrario, su pretensión está en reconocer que existen atributos éticos que han sido investigados y catalogados como “femeninos”. Desde mi punto de vista estos atributos son imprescindibles para sostener nuestra sociedad, por lo tanto tienen que ser reconocidos y

²¹ Rodas, María Teresa, “Educando en Valores: Revalorando lo femenino en la Cultura”, Documento de Trabajo, pág. 8

valorados para constituirse como prácticas, en este caso, docentes, incorporadas tanto en profesores como en profesoras. En cambio,

“la propuesta de la igualdad y emancipación desde semejantes presupuestos sólo puede lograrse negando la diferencia sexual femenina en beneficio de un Sujeto universal y neutro que, lógicamente, sería masculino, por más que incluyera tanto a hombres como a mujeres en la etapa gloriosa de la igualdad.”²²

Lo que no se puede negar es que se haya utilizado la diferencia sexual para someter a las mujeres, principalmente a partir de su condición reproductiva. El hecho más importante, a tener en cuenta es que estas diferencias se han utilizado para crear desigualdad. “Las diferencias de edad, de raza, de religión, de lengua, de etnia, de clase y de sexo han dado lugar a múltiples desigualdades. Pero la diferencia nada tiene que ver conceptualmente con la desigualdad”²³.

La anulación de las diferencias nos lleva a un modelo único y homogéneo. Pero, no se trata de auto-complacernos en nuestras diferencias, sino de dar la valoración que se merecen a determinadas funciones, roles, actitudes o aptitudes que pueden ser indistintamente de unos o de otros, mujeres u hombres. Para esto, hay que comenzar a librarse de la dominación física, pero sobretodo de aquella simbólica de las que nos habla Bourdieu (1998:26), en la que se puede constatar que las mujeres como subordinadas permanecen en un estatus quo dentro del sistema de sexo –género, casi en forma inconsciente, validando la opresión de que son objeto. Esto queda demostrado en la expresión que hace este mismo autor con respecto a esta violencia simbólica, toda vez “que (...) se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador”²⁴

Por lo anteriormente expuesto, hay que conseguir detectar y desentrañar la dominación simbólica impuesta, y que muchas veces las propias mujeres acatamos sumisamente e inconscientemente, a partir del contraste con otro orden simbólico que debemos ir descubriendo a través de un proceso de auto-significación. Sendón (2006) lo expresa de la siguiente forma:

²²Sendón de León, Victoria “¿Qué es el feminismo de la diferencia? Una visión personal”, en <http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismo.htm> victoria.sendon@nodo50.org

²³ Ibídem.

²⁴ Bourdieu, P. “La dominación masculina” Anagrama, Barcelona, 1998. Pág. 56

“Lo que hacemos las mujeres puede ser significativo y valioso, sea igual o no a lo que hacen los hombres, pero depende de cómo lo hagamos. Se crea orden simbólico con el modo de vivir, de hablar, de amar, de relacionarse, de trabajar, de ejercer el poder o de crear, cuando todo eso se hace significativo, cuando no es “más de lo mismo” y, por tanto, podemos asignarle una significación diferente. Aunque lo difícil es, precisamente, hacerlo significativo. Tan difícil como “hacer visible lo invisible”, lo que exige una política consciente por nuestra parte”²⁵

En relación a la responsabilidad hacia el otro, se puede revisar lo que Carol Gilligan (1982) investigó sobre la teoría sobre el desarrollo moral propio de las mujeres, donde se da cuenta que los estudios realizados anteriormente se han elaborado a partir de de investigaciones en las que los entrevistados son sólo hombres. Tal como lo hace la teoría de desarrollo moral de Kohlberg (1981)

“Es muy sintomático que en sociología se acepte un modelo para medir el desarrollo moral de los individuos como es “el paradigma de Kohlberg”. Este paradigma afirma que un individuo posee una categoría ética o moral superior si tiene más en cuenta las normas morales y el derecho en sentido abstracto que las relaciones interpersonales, el cuidado y la atención por las personas”²⁶. Así, se ha llegado a “considerar el comportamiento masculino como la norma y el comportamiento femenino como la desviación de la norma”²⁷

Para Chodorow (1974) existen diferencias, pues “en cualquier sociedad, la personalidad femenina llega a definirse en relación y conexión con otras personas más de lo que suele hacerlo la personalidad masculina”²⁸. Se enuncia, por ejemplo, que la virilidad se constituye a partir de la separación, en cambio la feminidad es definida por el apego. Según Gilligan (1982) existiría además una angustia hacia el éxito que estaría presente “en las mujeres cuando el logro es directamente competitivo, es decir, cuando el éxito de una fue a expensas de otra”. Para las mujeres, dice esta autora, está el “ideal de cuidado y atención que es por lo tanto una actividad de relación de ver y responder a la necesidad de cuidar al mundo sosteniendo la red de conexión para que nadie se quede solo”²⁹. En este sentido, Noddings (1995,1992) expresa que la ética del cuidado es una postura controvertida al

²⁵Sendón de León, Victoria “¿Qué es el feminismo de la diferencia?” Una visión personal, en <http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismo.htm> victoria.sendon@nodo50.org

²⁶ Ibídem

²⁷ MacClelland, David C., Power: The Inner Experience, Nueva York, Irvington, 1975, p.81

²⁸ Chodorow, Nancy, “Family Structure and Feminine Personality”, en M.Z. Rosaldo y L. Lamphere, comps. , Woman, Culture and Society, Standford, Standford University Press, 1974, p 43-44.

²⁹ Gilligan, Carol. “La moral y la teoría Psicológica del desarrollo femenino” Fondo de cultura económica, México.1982, Pág.278

interior del pensamiento feminista porque es una moral que, en cierto modo, mantiene a las mujeres en una posición subordinada y podría permitir el abuso. Sin embargo, esta autora cree que esta ética tiene que ser enseñada tanto a niños como a niñas, y la escuela es una de las instituciones llamada a hacerlo. En esta lógica, y considerando el desarrollo de las relaciones de cuidado con los demás como algo central que tiene que ser enseñado, es esperable que esté presente en las relaciones que tienen lo/as profesor/as con sus estudiantes. Por este motivo esta tesis indaga en las percepciones de las relaciones con los estudiantes que establecen tanto profesores como profesoras, puesto que la construcción de género es social, y la escuela, en cierto modo se constituye en un espacio donde lo/as profesor/as tienen a su cuidado a lo/as estudiantes, especialmente en el espacio del Consejo de curso.

La perspectiva de la educación basada en el respeto, la responsabilidad y el cuidado hacia el/ la otro/a, se condice con las posiciones de contemporáneos respecto a que el ser humano *es* desde la intersubjetividad, el diálogo, el otro; no desde la autonomía ideal de la modernidad, para Levinas (1995) el *rostro* del otro antecede a la propia libertad, “la ética [en este sentido] redefine la subjetividad como está heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma”³⁰ Desde esta lógica, la heteronomía no atentaría contra la constitución autónoma del sujeto/a sino que contrariamente, la haría posible.

Así, la pedagogía concebida como disciplina del ámbito de la praxis está orientada hacia el otro/a. Su finalidad no es especulativa ni técnica, sino ética. Tales son los planteamientos de filósofos como Aristóteles que concibe la educación como un bien humano, donde se valora la acción por sí misma más que por sus resultados, un actuar sabiamente más importante que seguir meticulosamente todo un conjunto de normas.

Otros pedagogos contemporáneos como Paulo Freire, plantean una educación dialógica, pues de esta manera se profundiza en los principios democráticos y se da la oportunidad de participar a todas las personas y grupos sociales. Las decisiones se toman

³⁰ Levinas, E., “De otro modo que ser o más allá de la esencia” Salamanca, Sígueme, 1987, pág. 167, citado en Barcena y Melich “La educación como acontecimiento ético: narración y hospitalidad” órdenes, España, 2000. Pág.139.

por consenso, el argumento mejor es el que prevalece y se va construyendo, ampliando o enriqueciendo con la contribución de todos los participantes. Desde esta perspectiva no se piensan en términos de sujeto profesor/a que transforma a los objetos alumno/a sacándolos de su ignorancia, sino en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas participantes contribuyen en términos de igualdad desde la diversidad de su cultura.

Maturana (1990: 29) plantea, en esta misma línea, que la educación en Chile tiene que llevar “al niño chileno a un quehacer (saber) que tiene que ver con su vivir cotidiano de modo que pueda reflexionar sobre su quehacer y cambiar de mundo sin dejar de respetarse a sí mismo y al otro”³¹ y para que pueda lograr esto es necesario que tanto profesoras como profesores sepan “como interactuar con los niños y niñas en un proceso que no los niega o castiga por el modo de aparecer en la relación o porque no aparecen como las exigencias culturales dicen que deben ser, y lo pueden hacer porque se respetan a sí mismos y al otro”³²

Retomando la mirada de Gilligan(1982), se entiende que para llegar a cuidar a otros, antes las mujeres debemos cuidarnos a nosotras mismas. Similar planteamiento está en Maturana (1990) cuando afirma en la convivencia humana es central el amor y que para que ello ocurra, las acciones de las personas tienen que constituir al otro/a como legítimo/a otro/a, pero también se tiene que aprender a reflexionar en la aceptación y respeto por uno/a mismo/a, independientemente del sexo con que se nace. Y es en este punto donde la estructura de dominación y el patriarcado han silenciado a las mujeres y los valores de la ética del cuidado. Bajo el patriarcado se ha exigido a las mujeres que este paradigma dialógico e intersubjetivo no sea tal, pues borra uno de los polos de la relación: la/s mujer/es. Esto se da exigiendo como virtud el auto-sacrificio, lo que “ha complicado el curso del desarrollo femenino enfrentando la cuestión moral de la bondad contra las cuestiones adultas de la responsabilidad y la elección”³³. Esta ética del auto-sacrificio está en conflicto con el ejercicio de los derechos humanos. Entonces, se mal entiende todo diálogo, responsabilidad y elección reemplazándolo por un auto-sacrificio que anula al ser

³¹ Maturana, Humberto, “Emociones y Lenguaje en Educación y política” Hachete, CED, 1990. Pág. 29

³² Ídem, Pág.29

³³ Gilligan, Carol. “La moral y la teoría Psicológica del desarrollo femenino” Fondo de cultura económica, México.1982, Pág.278

femenino y a la ética del cuidado, en este caso. No es el propósito de ésta tesis instaurar el auto-sacrificio como una acción válida, porque uno de los postulados fundamentales de la pedagogía de la hospitalidad es el reconocimiento mutuo. En este sentido, Gilligan (1982) dice:

“en el desarrollo de la mujer, el absoluto del cuidado y la atención, inicialmente definido como no dañar a otros, se complica al reconocer la necesidad de integridad personal. Este reconocimiento hace surgir un deseo de igualdad encarnado en el concepto de derechos, que modifica la comprensión de las relaciones y transforma la definición de cuidado”³⁴.

Así las mujeres, según su investigación, tienen la capacidad de la atención y el cuidado hacia sí mismas como hacia los otros, lo que obviamente posee una valorización que debe ser atendida en nuestra sociedad, y especialmente en lo que se refiere, al ámbito pedagógico. Pero no podemos olvidar que en este espacio también están los varones como profesores y que como he ido manifestando, es un espacio de responsabilidad y de cuidado hacia otro/as. Por tanto, cabe nuevamente preguntarse si los profesores jefes varones desarrollarán esta ética del cuidado.

Como ya he planteado, la pedagogía en tanto praxis está centrada en la relación de diálogo, de forma tal que la enseñanza no es sólo transmitir un contenido de forma neutra, sino que implica preocuparse porque el otro aprenda, acogerlo en sus dudas, involucrarlo en la clase. Un buen profesor/a, es aquél que nos marca generalmente lo hace porque está comprometido con su quehacer, porque nos sentimos acogidos y orientados. Al respecto Larrauni (1999:41) plantea:

“Todos recordamos la importancia que tuvo en algún momento de nuestras vidas el encuentro con un profesor o profesora, cómo orientó el aprecio en el que le tuvimos tal asignatura, cómo nos despertó algo que yacía adormecido en nosotros mismos, cómo nos mostramos ante él o ante ella más inteligentes más trabajadores”³⁵.

En este sentido, Larrauni (1999) señala que la autoridad femenina y la excelencia pedagógica son apreciadas en estas características y no en aquello/as profesor/as que tenía más estudios, hacía mejor las tareas administrativas o lograba los mejores resultados

³⁴ Gilligan, Carol. “La moral y la teoría Psicológica del desarrollo femenino” Fondo de cultura económica, México.1982, Pág.259

³⁵ Larrauri, Maite, “¿Iguales a quién? Mujer y Educación”. En ¿Iguales o diferentes?, Lomas, Carlos, coordinador, Paidós, Barcelona, 1999. Pág.41

cognitivos. Constituir evidencias de una autoridad construida por la acogida hacia el otro, es nuestro propósito, porque se reconoce que la escuela aún no lo ha visibilizado.

Parte importante del planteamiento de esta investigación es la constatación que la profesión docente, en especial en los cursos inferiores, es eminentemente femenina. De este modo, la labor realizada por las profesoras obedece a ciertos roles femeninos que se han naturalizado en nuestra sociedad por la preeminencia del patriarcado. Tal naturalización implica el cuidado del hogar y de los hijos. Tareas concebidas en algunas culturas, como la nuestra, más cercanas a la naturaleza de la mujer. El hombre en cambio, debe participar en los aspectos políticos y públicos de la vida social. Desde esta perspectiva, a las profesoras se les atribuye simbólicamente una continuación del rol de la madre, lo que particularmente se puede apreciar en los niveles pedagógicos más pequeños de la escolarización en el país, como son la enseñanza parvularia y básica. Constitución que es asumida por las propias maestras:

Soy maestra de primaria. Desde hace años estoy cerca de niños y niñas que comienzan a ir a la escuela, a escribir a leer, a razonar en común a orientarse en las dinámicas sociales, a experimentar muchas emociones... Son niñas y niños que, por su edad, están también cerca del comienzo de su vida y están muy cerca de las que les han dado la vida: están muy contagiados por el conocimiento que se genera con el afecto, el vínculo, la necesidad de estar en contacto con el cuerpo de su madre, con los objetos, con la naturaleza³⁶.

Sin embargo, en la labor del profesor o profesora jefa, en especial en el Consejo de curso en enseñanza secundaria, no hay diferencia en las tareas que realizan unos y otras, como tampoco se asignan roles, por lo que no hay aspectos diferenciados en tanto una construcción de género. En este sentido es válido tratar de comprender cómo los varones perciben las relaciones con sus estudiantes hombres y mujeres en dicha labor, más aún porque en las instituciones educativas se ha evidenciado la preeminencia del orden patriarcal, que ha sido transmitido independientemente del sexo de él o la profesora/a. Para Puissi (1999:42), sin embargo, las enseñantes están más abiertas a desarticular este orden imperante en la escuela:

³⁶ Macenero, Cristina. "Cerca del comienzo" en Revista D'Estudis Feministes núm. 25-2003

“Cada vez más la madre, antes máxima autoridad para los hijos e hijas, y después la enseñante, han transmitido sin intencionalidad ni consciencia explícita, un orden masculino-patriarcal que ya no tenía ante sus ojos ni por tanto ante los ojos de hijas e hijos, ni fascinación, ni valor ni autoridad”³⁷

Desentrañar la relevancia que dan aquellos valores que se le atribuyen mayoritariamente a las mujeres, y que es necesario desde mi punto de vista, que estén presentes también en los varones, es decir la responsabilidad hacia el/la otro/a en la educación con miras en la desarticulación de un orden patriarcal en la escuela, constituye sin lugar a dudas un aporte en los tiempos actuales, pues según Bourdieu (1998)

“las estructuras de dominación son el producto de un trabajo continuo (histórico por lo tanto) de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado”³⁸.

Por ello, la situación actual en la que se encuentra la escuela se presenta como un problema desde el paradigma de género al reconocer en ella una tendencia a reproducir el patrón jerárquico, aun cuando sabemos que su comunidad está constituida por una gran cantidad de profesoras. Esta realidad, además, se considera poco investigada, sobre todo en enseñanza media:

“a pesar de esta creciente presencia de las mujeres en la profesión docente, no deja de llamar la atención el escaso interés prestado por la investigación a su influencia en la enseñanza. El género no parece ser un factor a tener en cuenta para comprender a los profesores”³⁹.

Ahora bien, hay que considerar que la institución escolar se ha manifestado como una reproductora del sistema hegemónico dominante y se ha mantenido estructuralmente como un espacio de vigilancia y de castigo (Foucault, 1975, Bourdieu 1998), pero existen también en ella espacios de encuentro y de relaciones humanas y pedagógicas que superan el análisis realizado por estos investigadores. En relación con esto, Giroux (1985) afirma que hay que mirar también el micro espacio del aula y ejemplifica dando cuenta de

³⁷ Puissi, Ana María “Mas allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de relaciones en la educación. En ¿Iguales o diferentes? Lomas, Carlos. Coordinador, Paídos, Barcelona, 1999. Pág.46.

³⁸ Bourdieu. P. “La dominación masculina” Anagrama, Barcelona, 1998. Pág.

³⁹ Montero, Lourdes. “La construcción del conocimiento profesional docente”. Homo sapiens, 2001, Argentina, Pág.114

investigaciones que “enfatan la importancia del agencia- miento humano⁴⁰ como un ángulo fundamental para analizar las complejas relaciones entre las escuelas y la sociedad dominante. Esto se demuestra por ejemplo, en los recuerdos que a veces se pueden visualizar de aquella profesora o profesor que nos marcó positivamente, que independientemente de los contenidos enseñados, nos acogió responsablemente mientras permanecemos bajo su cuidado, impulsándonos a ser mejores.

Sin embargo, el escenario es complejo, porque es innegable que la escuela es un espacio que ha perpetuado el sistema androcéntrico a través de la constante y sistemática estandarización efectuada por nuevos dispositivos de vigilancia tales como las mediciones de SIMCE, PSU, evaluación docente, entre otros. Pero hay que reconocer que existen espacios de acogida que se viven y se experimentan -desde mi perspectiva- impulsados por una autoridad que se considera femenina, relacionada estrechamente con la ética del cuidado, “una pedagogía que exige una mirada distinta, diferente, otra. Un reconocimiento del otro, distinto de mi, de mi mismidad. Exige una mirar-nos, cuidar-nos, mirar-les, cuidarle, cuidarles de una manera otra, en el re-conocimiento de la pluralidad y la diferencia.⁴¹ .

En este sentido, éste tipo de práctica pedagógica se relaciona con lo planteado por Bárcena y Mélich (2000) quienes plantean que la educación es un acontecimiento ético, entendida como una práctica de hospitalidad y de acoger al que llega; una educación que está pensada en relación con la experiencia del otro, de la alteridad. ¿Qué ocurría en la escuela si no existieran estos espacios de alteridad y de acogida? ¿Cómo sobreviviríamos una escuela absolutamente técnica, competitiva, normalizadora, sin una pedagogía hacia el otro y por el otro? ¿Sólo las maestras pueden brindar espacios de hospitalidad o acogida? ¿Qué incentivos tendrían muchos y muchas maestras, en una profesión devaluada socialmente y de bajos ingresos, sino estuvieran comprometidas con los otro/as, sus alumno/as?

De acuerdo a lo antes señalado, se entiende el concepto de hospitalidad en la educación como un proceso de acompañamiento, al que se le da una bienvenida, se le reconoce que es alguien, aunque esté recién llegado/a, se produzca un encuentro, Freixas (

⁴⁰ Giroux, Henry, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico” 1985, pág. 3

⁴¹ <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/viewFile/1084/1563>

2006) lo plantea así “Cuando ese encuentro es posible, cuando el educador se abre al horizonte del descubrimiento, al tiempo de la reunión con quién llega, su tarea entonces deja de ser fabricación; su tarea..[]...recién entonces es acción”⁴².

Hannah Arendt (1993) entiende la acción en un sentido político, que también es atribuible desde mi punto de vista a la educación al referir que “la esfera política surge de actuar juntos, de compartir palabras y actos; de ahí que la acción, no sólo tiene la más íntima relación con la parte pública del mundo común a todos nosotros, sino que es la única actividad que la constituye”⁴³ Así, es posible asentir que el valor ético del cuidado es cierto modo político. Como Arendt señala cuando admite que “el hecho de tener una mentalidad política, concretada en actos libres, significa tener más cuidado del mundo que de nosotros mismos, adquiriendo, consecuentemente, el compromiso de garantizar la permanencia de una realidad política a aquellos que nos seguirán”⁴⁴. Sean mujeres u hombres.

En esta misma línea, el actuar en función de un sentido de lo correcto para la humanidad, para Levinas es el rostro del otro que hace de la educación responsabilidad “El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato”⁴⁵. Van Manen (2003), también considera al otro, su postura se refiere las relaciones pedagógicas como la competencia pedagógica que está entre el tacto y la acción. Dice que no basta con aceptar un trabajo de profesor y realizar la tarea, no basta solo con querer a esos niños, sino que hay que ser:

“capaces de ayudar a los niños, a crecer y a dar forma a su vida aprendiendo lo que vale la pena saber y ser (...) como pedagogos tenemos que actuar y al actuar tenemos que ser fieles a nuestra vocación. Si se espera que de nosotros que hagamos lo correcto, en nuestra relación pedagógica con los niños, seguramente necesitaremos una idea de competencia pedagógica que haga posible la praxis pedagógica”⁴⁶

⁴² Freixas, Javier, “Bienvenir , cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad”. En Teoría y práctica en Filosofía con niños y Jóvenes, experimentar el pensar, pensar la experiencia, comp. Walter O. Kohan, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2006 pág. 123

⁴³ Arendt, H., “La condición humana”, t.org., The human condition, trad. en castellano de R. Gil, Paidós, Barcelona, 1993, pág. 221

⁴⁴ Corral C., “La natalidad: la persistente derrota de la muerte”, en Birulés, F., y Cruz, M., En torno a Hannah Arendt, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1994, págs. 226, 227.

⁴⁵ Levinas, E. “De otro modo que ser o más allá de la esencia” Salamanca, Sígueme, 1987, pág. 167, citado en Barcena y Melich La educación como acontecimiento ético: narración y hospitalidad” órdenes, España, 2000. Pág. 139

⁴⁶ Van Manen, M. “Investigación educativa y experiencia vivida; Ciencia Humanana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad” Idea Books, Barcelona, 2003. Pág. 155

Nel Noddings (1984), influenciada entre otros autores por el enfoque de Gilligan, plantea que es necesario tomar en cuenta nuestras dimensiones afectivas para las decisiones de índole moral, puesto que las consideraciones racionales no bastan por sí solas en el momento de tomar decisiones. Esta autora, en tanto representante de la concepción ética y educativa, expresa el cuidado y la responsabilidad sobre los otro/as de la siguiente forma: “el compromiso a prestar atención y la disposición a responder de modo favorable a las legítimas necesidades del otro”⁴⁷.

Tomando en cuenta los planteamientos antes enunciados, creo que la manifestación ética en los saberes docentes de alguno/as profesore/as constituye un componente fundamental dentro de lo que hoy día se está dando a entender como la pedagogía de la hospitalidad, pedagogía que se encuentra fundamentada en la acogida del otro y en el reconocimiento de “La sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos llevan a las mujeres a escuchar voces distintas a las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista”.⁴⁸. Sin embargo se parte de la hipótesis que ésta ética no es privativa de las mujeres, sino que también tiene que ser parte de la labor docente de los profesores.

Desde esta postura, la lógica por medio de la que se había atribuido a las profesoras una labor de continuación de su rol materno, expresada por ejemplo en que;

“La enseñanza es considerada una profesión ideal para las mujeres no sólo debido a su compatibilidad con los papeles ejercidos en la vida familiar, sino por su asociación con cualidades tradicionalmente consideradas femeninas, tales como el cuidado de los otros, la afectividad, sensibilidad, intuición, receptividad”⁴⁹

Y por ende, relegada al ámbito privado, se subvierte y se transforma en una acción política, tal como lo plantea Arendt. Pero dicha acción política propia de la colectividad de profesoras debe ser manifestada públicamente para poder construir y darle autoridad. En relación con esto señala Luisa Muraro (2002) que “Nuestra cultura ha exagerado el valor de

⁴⁷ Citada en Weis. R “Programa de Formación ética: desarrollo de una cultura del Cuidado” Novedades educativas, Argentina, 2003. Pág. 38

⁴⁸ Gilligan, C. “La moral y la Teoría Psicología del desarrollo femenino”, Fondo de Cultura Económica, México, 1985

⁴⁹ Montero, Lourdes. “La construcción del conocimiento profesional”. Homo Sapiens, Argentina, 2001. Pág. 114

la experiencia en primera persona, poniéndola al principio del conocimiento; sin embargo, yo digo que al principio esta la relación, está el intercambio y lo que lo hace posible.”⁵⁰.

Constituir autoridad femenina y darle relevancia a la ética del cuidado es relevante no solo para que las mujeres la ejerzan, sino para que sea considerada una práctica valorada dentro de la labor docente, tanto de hombres como de mujeres. Como afirma Celia Amorós (1994) no basta quedarse con “las quejas del memorial de los agravios” sin poder “asumir la vindicación como la médula política básica del discurso feminista”⁵¹. Esto es aún más importante si reconocemos que existen figuras emblemáticas donde el acoger y por ende la hospitalidad, están presentes. Por ejemplo en nuestro país la sociedad atribuye esas características al Padre Hurtado, ícono de la cultura popular. Sin creer que la hospitalidad puede ser un valor que se basa en una condición biológica, me parece que este valor se constituye en mayor medida en la experiencia del cuidado responsable hacia lo/as otro/as que históricamente ha sido realizado por mujeres. Tenemos un poder que como Amorós expresa se da en la “capacidad de incidir sobre el mundo o de afectar lo exterior en mayor medida, o al menos no en menor medida, de lo que uno/a es afectado/a”⁵². Es una posición política, pues al relevar ésta ética femenina en los saberes que lo/as profesores/as nos expresen, se proponen estos valores para la profesión docente. En este sentido las voces de los y las maestras, el relato o narración de sus prácticas se convierten en significados validos para la construcción de un saber que debiera tener una impronta propia, una memoria que proporciona legitimidad a nuestras prácticas educativas, y a la vez políticas.

⁵⁰Muraro Luisa Buttarelli, A., Longobardi G, Tomás W., Vantaggiato. “Una revolución Inesperada, Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres”. Narcea 2002.

⁵¹ Amorós, Celia, “Feminismo: Igualdad y diferencia”, 1994

⁵² Idem.

CAPÍTULO III

EJES METODOLÓGICOS

3.1 Metodología cualitativa

Con la presente tesis, pretendo comprender lo que profesoras y profesores perciben acerca de las relaciones que entablan con sus estudiantes cuando son profesores/as jefe/as. El foco de esta investigación está sustentado en la indagación de experiencias humanas, por lo que considero que el enfoque cualitativo es el más pertinente, toda vez que “la investigación cualitativa puede contribuir a una mayor experiencia sobre la experiencia humana que hasta ahora se ha visto delimitada por la fidelidad que se ha mostrado hacia el paradigma dominante y métodos tradicionales de investigación” Maykut y Morehouse (1999).

Este tipo de enfoque emerge como una alternativa al método tradicional de investigación, método cuestionado por Fox (1985) al considerarlo una visión patriarcal de entender la ciencia, que ha fijado parámetros a la forma de investigar, como lo son por ejemplo, cuantificar los datos recolectados. Esta investigación, en cambio, la encaré en comprender la percepción que tienen los/as docentes de las relaciones con los/as estudiantes, para lo cual intentaré rescatar desde el dialogo con ellos/as, el significado de sus palabras, porque “las palabras son el modo a través del que la mayoría de la gente interpreta sus situaciones”⁵³. Consecutivamente, desde dichas palabras, realizaré los análisis e interpretaré los significados para entender las dimensiones que están involucradas en la complejidad de las percepciones de sus relaciones con las/os estudiantes en el espacio de Consejo de Curso y Orientación.

Según (Lincoln y Guba, 1985) los investigadores/as cualitativos/as tratan de interesarse por los fenómenos sociales en que las personas participan. Este enfoque, se desarrolló por medio de preguntas exploratorias y descriptivas, que para este estudio en particular fue una pregunta orientadora: ¿De qué manera perciben las profesoras y profesores jefes su labor en el Consejo de Curso y Orientación y las relaciones con sus

38Maykut and Morehouse. “Investigación cualitativa: Una Guía práctica y filosófica” 1994, Santiago. Pág.23.

estudiantes? En el mismo sentido, las conclusiones del foco propuesto no constituyen “una generalización de los resultados, sino una mejor comprensión de la experiencia desde la perspectiva de los participantes seleccionados para la investigación”⁵⁴ que en este caso corresponde a la perspectiva de profesores y profesoras jefas.

3.2 Los/as sujetos/as

Los/as informantes fueron considerados de acuerdo al criterio de muestreo intencional, esto es seleccionar a los/as participantes según la capacidad que estos tengan para aumentar la variabilidad de la muestra. Esto significa que para cada uno de los criterios considerados según el foco de investigación, los/as sujetos/as seleccionados tienen que ser diversos, con el fin de considerar la complejidad de este fenómeno. En este sentido, y porque abordé también una perspectiva de género, en esta investigación seleccioné profesoras y profesores que tengan o hayan tenido experiencia como profesores/as jefas/as y que además se desempeñan como profesores/as en diferentes áreas curriculares, las áreas fueron seleccionadas por su variabilidad, e incluyen; Deportes, Artes, Humanidades y Ciencias.

Otro criterio que colabora con la variabilidad de la muestra son los lugares en que dichos/as profesores/as se desempeñan, por lo que consideré importante rescatar la voz de informantes de distintas dependencias educativas, tales como particular, municipal y particular subvencionado, científico- humanista y técnico profesionales. La totalidad de ellos pertenecen a la región metropolitana, aunque se ubican en tres comunas distintas: Ñuñoa, Recoleta y Macul. Todos los liceos son de carácter mixto, pero algunas/os profesores/as manifestaron también tener experiencia profesional en liceos con estudiantes del mismo sexo.

La experiencia docente de los/as informantes también es variada, oscilando entre los cuatro a los treinta y dos años de ejercicio profesional, siendo este otro criterio que consideré para la selección, ya que existen diferencias entre los/as profesores/as noveles con respecto de aquellas/os que tienen más años de docencia o expertos/as. Según

⁵⁴ Idem, pág. 52

Hernández (1998) “el profesor experto se desarrolla a través del paso de largos período de tiempo en la práctica, cientos de horas de aprendizaje y experiencia con el alumnado”⁵⁵. La experiencia y la falta de ella, es un criterio a tener en cuenta para comprender la forma en que perciben las relaciones con sus estudiantes en el Consejo de Curso y Orientación.

Finalmente, a través del siguiente cuadro, indicaré las características de los/as profesores/as, a los cuales se les ha identificado con un seudónimo para resguardar su anonimato, como les indique en el compromiso de esta investigación.

La muestra de Entrevistas a Profesoras/es jefes/as de enseñanza Media

Profesores /as	Asignatura	Experiencia Profesional	Liceo	Lugar	Tiempo*
Amanda	Artes Visuales	Aprox. Más de 7 años.	Liceo mixto, técnico profesional, de dependencia municipal. Liceo mixto, científico humanista, particular	Oficina	88 min.
Ángel	Artes Visuales	7 años	Liceo mixto, científico-humanista, de dependencia municipal. Liceo mixto Particular pagado	Liceo Municipal	73 min.
Francisco	Educación Física	38 años	Liceo mixto, técnico profesional, dependiente de la COMEDUC.	Liceo	72 min
Fernanda	Educación Física	Aprox. 15 años	Liceo mixto, científico-humanista, particular.	Liceo	58 min.
Héctor	Historia y Geografía	4 años	Liceo mixto, científico-humanista, de dependencia municipal.	Liceo	59 min.

⁵⁵ Hernández, María, “Conocimiento pedagógico y Práctica reflexiva. Un instrumento del conocimiento del profesor en la enseñanza”. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1998. Pág. 71

Lorena	Lenguaje y Comunicación	Aprox. 25 años	Liceo mixto, científico-humanista, de dependencia municipal.	Liceo	71 min.
Manuel	Matemática	19 años	Liceo mixto, técnico profesional, dependiente de la Corporación del desarrollo Textil.	Liceo	66 min.
Marcia	Matemática	9 años	Liceo mixto, científico-humanista, de dependencia particular, subvencionada	Liceo	55 min.
Bernardo	Biología	6 años	Liceo mixto, científico-humanista, de dependencia particular-subvencionada.	Liceo	56 min.
Bárbara	Biología	30 años	Profesora de Liceo mixto, científico-humanista, de dependencia municipal	Liceo	50 min.

* El tiempo se refiere a la grabación, no se considera la conversación previa a la entrevista que se mantuvo con la totalidad de los docentes

3.3 El instrumento de recolección de datos: la entrevista en profundidad

Partiendo del supuesto de Bakhtin (1986) que expresa que el sujeto se debe entender como persona y no como objeto, la relación entre el investigador y el investigado debe producirse a través de un diálogo, en que ambos se afectan, por lo tanto la relación entre el conocedor y lo conocido es interdependiente. Por esta razón, la relación entre ambos se produce a través de un relato o narración, y en dicho relato se logran obtener los significados por medio de estos encuentros compartidos. Basados en este postulado, para la recolección de los datos se utilizó como instrumento la entrevista en profundidad.

La entrevista en profundidad como método de indagación tiene una tradición en la antropología y en sociología al ser considerado adecuado para develar los rasgos más importantes de la experiencia humana y su cultura. Además, a través de este instrumento de recolección de datos, se han realizado bastantes aportes para comprender los fenómenos

humanos, tal como el estudio sobre el desarrollo moral en las mujeres (Gilligan, 1982). En educación ha colaborado para aportar en la comprensión de las experiencias de los actores que están en establecimientos educativos. (Bodgan y Taylor, 1975).

La entrevista es una conversación con un propósito, pero la entrevista en profundidad difiere de la mera conversación porque intenta ahondar en los pensamientos y sentimientos del entrevistado. Esto es posible porque hay características especiales en este tipo de instrumento, “las entrevistas cualitativas, tienen una duración media de 60-90 minutos, favoreciendo de este modo que produzca una implicación prolongada del entrevistado”⁵⁶. De esta manera el espacio temporal permite un mayor nivel de confianza. En este punto considero importante enunciar que debido a mi trabajo como Coordinadora de prácticas en la formación inicial docente conocía a la mayoría de las/os profesores/as que participaron como informantes, por lo que el nivel de confianza se dio a partir de la primera entrevista que realicé.

Para la realización de entrevistas me guíé por un plan que contenía las principales temáticas a abordar, centrando el foco en la percepción de los/as profesores/as sobre las relaciones con sus estudiantes en el espacio de consejo de Curso y Orientación. La guía mediante un plan de entrevistas se debió a que constituía una forma más estructurada de investigación que posibilitaba el abordaje de las temáticas que consideró importantes para rescatar la experiencia como profesor/a jefe/a y sus implicancias, en las relaciones con sus estudiantes y otros/as actores en la escuela. El siguiente es el plan utilizado, mostrado desde los objetivos específicos:

⁵⁶ ídem, Pág. 95

Objetivo General:		
<ul style="list-style-type: none"> Analizar a partir de las percepciones de profesor/as de enseñanza media que se desempeñan como profesor/as jefe/as, el tipo de relaciones que establecen con las y los estudiantes, según su construcción de género 		
Objetivos Específicos	Temas	Preguntas
<p>Describir las formas en que se perciben lo/as profesor/as en su labor y se dan las relaciones pedagógicas con los y las estudiantes, desde la perspectiva de construcción de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Características relevantes para ser profesor/a jefe/a - Relaciones con los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuéntame tu experiencia como profesor jefe y las relaciones con las/os estudiantes. Años de experiencia, niveles de los cursos, etc. • Cómo asumes hoy la jefatura en relación a tus inicios. Cuáles han sido tus principales aprendizajes. • ¿Qué diferencias y semejanzas percibes en la relación con los estudiantes cuando se es sólo profesor de asignatura de un curso y cuando además se es profesor jefe? • Podrías describir las características que según tú, debería tener un buen profesor jefe. • ¿Qué es lo que más valoras de la experiencia de ser profesor jefe? • ¿Crees que hay algunas características de los hombres o de las mujeres que los lleven a ser mejores profesores jefes?
<p>Comprender los aspectos que colaboran o dificultan en la forma en que los/as profesores/as entablan las relaciones pedagógicas, para develar la orientación de sus prácticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades - Relaciones con los/as estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Percibes alguna diferencia en la relación con los estudiantes dependiendo de la composición de género de los cursos y el género del profesor/a? • ¿Crees que hay algunas características de los hombres o de las mujeres que los lleven a ser mejores profesores jefes? • Según tu percepción, los apoderados prefieren profesores jefes hombres o

		mujeres.
Comparar los discursos entregados por los/as profesores/as con respecto a las relaciones pedagógicas entabladas con los estudiantes, utilizando perspectiva de género.	- Relaciones de Género - Relaciones con los/as estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Si tuvieras que hacer un balance, qué aspectos rescatarías como positivos de estos años como profesor jefe y cuáles han sido las principales dificultades. • En tu caso personal, qué aspectos influyen en la forma de asumir la jefatura de un curso, sociedad, colegio, apoderados, estudiantes.

Esta pauta la formulé para obtener informaciones acerca de la experiencia que la/os profesor/as que tienen en la labor que desempeñan, es decir “como los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”⁵⁷. Por esta razón, las preguntas no solo las dirigí al “hacer”, sino también a las percepciones y opiniones de sus prácticas. Por ello las preguntas fueron formuladas de manera abierta, intentando que los/as sujetos/as puedan expresar su pasado como su presente.

3.4 Condiciones de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron en los establecimientos en que se desempeñan los/as profesores/as, a excepción de una de ellas que se realizó en el trabajo de la investigadora. Cada entrevista cuenta con el consentimiento de los/as informantes. Las condiciones de las entrevistas fueron normales, salvo por algunas interrupciones breves de un inspector, en dos casos, y de un profesor en otra. La duración de las entrevistas osciló entre 50 minutos y las dos horas, cada una.

Las entrevistas en profundidad las realicé por medio de un guión (ver pauta en anexo).

3.5 El método de análisis

⁵⁷ Soto, Patricia. Estrategias pedagógicas utilizadas en el Consejo de Curso, por profesores jefes de colegios municipales de Santiago”. Santiago 2001, Pág. 18

Para realizar el análisis de los datos recolectados por medio de las entrevistas, utilice el método comparativo constante de análisis de datos de Glaser y Strauss (1967). Este método “combina la codificación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todas las unidades que se hayan obtenido”⁵⁸. Dichas unidades no se limitan a las categorías previas propuestas para las entrevistas, sino que consideran todas las unidades de significado que están presentes en las narraciones de los/as profesores/as. En esta investigación se analizaron, de acuerdo a una perspectiva de género, en forma separada: por un lado, los datos obtenidos de las entrevistas de las profesoras; y por el otro, los datos de los profesores. De cada entrevista se fueron determinando unidades de significado que fueron posteriormente agrupadas en categorías. Si una unidad de significado no era posible agruparla en una categoría, se creaba una nueva categoría. Esta forma de analizar los datos la describen (Lincoln y Guba, 1985):

“La función principal de la categorización es la de agrupar en categorías provisionales aquellas fichas (fichas de datos) que, aparentemente, se refieren a un mismo contenido; idear reglas que describan las propiedades de las categorías y que, en último término, puedan ser utilizadas para justificar la inclusión de cada una de las fichas de datos asignados a una determinada categoría, así como proporcionar una base de datos para próximas pruebas de replicabilidad; y para declarar una determinada categoría como internamente consistente”⁵⁹

En la primera fase del análisis de las entrevistas se produce un descubrimiento que constituye una búsqueda inicial de las enunciaciones que han experimentado las y los profesores acerca de las relaciones que tienen con sus estudiantes en el desempeño de su labor como profesor/a jefe/a. Este descubrimiento se devela analizando cada entrevista y extrayendo de ellas las primeras etiquetas descriptivas que constituyen unidades de significado de lo que cada profesor/a dice. Del análisis de las entrevistas realizadas a las profesoras se obtuvo alrededor de 170 etiquetas. De las entrevistas de los profesores se obtuvo 161 etiquetas, las que fueron agrupadas inicialmente en diferentes categorías. Posteriormente se realizó una comparación de las categorías de ambos grupos de datos produciéndose un refinamiento de dichas categorías, en esta fase se llegó a las siguientes

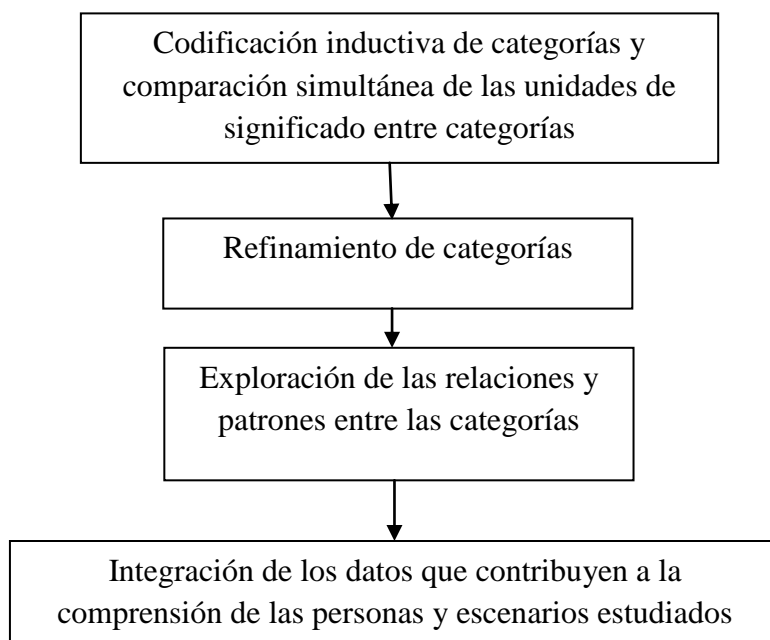
⁵⁸ Idem, Pág.154

⁵⁹ Citado en Idem, Pág.154

categorías descriptivas⁶⁰: características del/ la profesor/a Jefe/a, relaciones de género, relaciones con los estudiantes, relaciones con los apoderados, relación con las autoridades, estrategias pedagógicas, diferencias cuando se es profesor/a Jefe/a, Formación y desafíos.

Posteriormente se analizan dichas categorías descriptivas, explorando las relaciones entre ellas para poder dar cuenta de las proposiciones finales del estudio lo que se llamarán categorías de análisis basadas en lo escuchado y oído, y que corresponden a los resultados de esta tesis.

El siguiente cuadro (Maykut, Morehouse 1999) indica el proceso del Método Comparativo de Análisis seguido:



3.6 Criterios de credibilidad de autenticidad y éticos

Para proporcionar confianza a los resultados de esta investigación, se han descrito los propósitos de este estudio, y porque y de qué forma los/as sujetos/as se convirtieron en informantes, se ha especificado la forma en que se recolectaron los datos y de qué forma

⁶⁰ Estas categorías descriptivas se mostrarán en el siguiente capítulo, incorporando las convergencias y las divergencias que tuvieron las profesoras y los profesores con respecto a las temáticas que emergieron de los datos obtenidos.

también se analizaron, en el siguiente capítulo se demostrara la saturación de las categorías descriptivas que nos proporcionarán las proposiciones para llegar a los resultados.

La triangulación de las enunciaciones de lo/as informantes, se dio en una primera fase a través de la realización de categorías previas por cada grupo de entrevistas realizadas, las de las profesoras jefas y de profesores jefes, buscando la saturación de los mismos. En una siguiente fase, se triangularon ambas. La triangulación es horizontal en ambos casos, es decir desde la perspectiva de los diferentes actores que participaron para la realización de esta investigación.

Para verificar la autenticidad de las enunciaciones de los distinto/as profesor/as se envió a cada uno/a de ello/as la entrevista transcrita, con el propósito de que pudieran censurar, incluir o clarificar las ideas que habían emitido. Además se considero la saturación de de la información luego de la aplicación del instrumento, tras el cual revelaron la forma de abordar las formas de realizar su labor como profesor/as jefe/as.

Con respecto al criterio ético, cada uno de los/as profesor/as realizó un consentimiento informado para participar en esta investigación. Además se resguardo su anonimato, tanto de identidad, como del establecimiento en el que se desempeñaban, Por ello, las citas de las entrevistas aparecen indicando solamente el género, y la asignatura en la que cada profesor/a realiza las clases.

CAPÍTULO IV:

PERCEPCIONES DE PROFESORAS Y PROFESORES JEFES

Este capítulo se refiere a las enunciaciones que realizan, tanto profesores como profesoras, acerca de su experiencia como profesor/as jefes/as, y las relaciones que establecen con los actores con los que se involucran cuando se desempeñan en esta labor.

En este cuadro se muestra una síntesis de las nueve temáticas o categorías descriptivas que emergieron de las entrevistas de los/as profesores/as, como en una fase inicial del análisis se codificaron las entrevistas de las profesoras y posteriormente la de los profesores. Este cuadro muestra la inclusión de ambas categorías así como las divergencias, es así cómo en algunas de ellas aparece dicha división.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	CONVERGENCIAS (profesoras y profesores)	DIVERGENCIAS
1. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR /A JEFE/A:		a) Empático/a y respetar a los estudiantes b) Comprometidos/as, trabajar y aprender constantemente c) Ser estricto/a y exigente d) Entre la juventud y la experiencia	a) Profesoras; Ser equilibrada y equilibrar b) Profesores; Ser líder, mediador
	2. RELACIONES DE GÉNERO	2.1 Género del docente en las relaciones con los cursos	a) El género no es relevante b) Profesoras maternas, afectivas, para los niveles más pequeños
2.2 Género de los estudiantes		a) Sistema co-educacional; comportamiento más controlado y normal b) Niñas más maduras, atentas disciplinadas y líderes c) Niñas frágiles, complicadas y preocupadas de la apariencia d) Los niños son cercanos, atentos solucionan las dificultades e) Niños agresivos, más infantiles y poco participativos	

	2.3. Género del docente para los apoderados	a) El género del profesor/a jefe/a no es relevante b) Suplir una necesidad asociada a estereotipo de género	
3. RELACIONES CON LOS ESTUDIANTES	3.1 Entre lo Maternal/Patern al y lo profesional	-Entre lo Maternal/Patern al y lo profesional	
	3.2 Desde su rol profesional	a) Relación desde la autoridad c) Relación desde la responsabilidad Profesional	
	3.3 Relación desde la afectividad	- Relación desde la afectividad	
	3.4 Relación desde la ayuda, suplir carencias	-Relación desde la ayuda, suplir carencias	
	3.5 Relación desde el contexto en que estudian	- Relación desde el contexto en que estudian	
	3.6 Relación desde la idea de la autoformación	- Relación desde la idea de la autoformación	
4. RELACIÓN CON LOS APODERADOS		a) Desde la colaboración b) Desde el diagnóstico, para abordar las necesidades c) Desde el poco compromiso con la formación de sus hijo/as	a) Profesores: Desde la imposición de sus ideas y confrontación
5. RELACIÓN CON LAS AUTORIDADES		a) Desde los desacuerdos b) Desde el poco apoyo y la ausencia de trabajo colaborativo c) Desde el respeto y la concordancia con sus planteamientos d) Desde las demandas de tiempo y trabajo administrativo	
6. ESTRATEGIAS		a) Diagnosticar al grupo curso, nivel etario y necesidades	

PEDAGÓGICAS		especiales b) Indagar y Dialogar c) Situar metas, fijar patrones y exigir d) Darles responsabilidad individual y grupal e) Enfrentar las problemáticas y buscar soluciones f) Hacerl@s reflexionar y mostrar otras posibilidades para que decidan	
7. DIFERENCIAS CUANDO SE ES PROFESOR/A JEFE/A		Relación estrecha y compleja	
8. FORMACIÓN		a) La experiencia de vida b) Formación pedagógica c) La experiencia profesional	
9. DESAFÍOS		a) Problemáticas de los estudiantes y su contexto b) Lidar con el sistema y la institución c) Problemáticas personales	

1. CARACTERÍSTICAS DE LO/AS PROFESORES JEFE/AS,

En esta categoría describiré las características en las que convergen las y los profesor/as, para posteriormente indicar las divergencias que ambos grupos tienen con respecto de la labor que realizan, estas se describen cómo características personales, más que aspectos propios de la formación docente, es decir se da mayor importancia a las llamadas competencias blandas.

Las primeras categorías que aparecen corresponden a las dimensiones más importantes para desempeñarse en esta labor, en las que tanto profesoras como profesores convergen.

1.1. Convergencias

a) Ser empático/a y respetar a los/as estudiantes

Mucho/as de lo/as profesores dicen que una de las condiciones más relevantes para ejercer en el espacio del Consejo de Curso y Orientación, es la capacidad de empatizar con

los/as estudiantes, esta capacidad se entiende desde alguno/as de ello/as, como tener flexibilidad para entender las diferentes situaciones de lo/as estudiantes y colaborar para que puedan solucionarlas:

Tiene que ser empático, tiene que ser capaz de escuchar, no tiene que dar soluciones, las soluciones vienen de los alumnos, no tiene que tener recetas, las recetas no existen (Pa. B 149-153)

(...) yo creo que primero debiera tener la empatía con su curso, cuando tú tienes, yo creo que eso el ochenta por ciento, la empatía, si ya tienes la empatía, la llegada con ellos eh, de ahí para arriba se hace fácil, de ahí para arriba se hace fácil, vital (Pa. M 171-173)

Considerándose cómo un aspecto que incide en la relación con los estudiantes:

(...) si es mejor, (...) depende de la empatía que uno tenga con los alumnos, como llegue (Po. F 136-137)

La empatía se relaciona estrechamente con el respeto que se tiene que tener con la/os estudiantes, el que además debe ser percibido por ello/as;

(...) ellos tienen que ver que tú eres respetuoso, respetuoso frente a lo que ellos piensan, jamás el decir no, no, podría ser, pero ¿por qué? ¿Por qué dices eso?, ¿por qué actúas así?, porque si uno como que cierra puertas al tiro o prejuicios” (Pa. M 173-176)

“un respeto mutuo yo creo que ahí radica, el respeto mutuo por los chiquillos, radica el ochenta por ciento de la relación, porque uno se puede equivocar pero, pero el cabro cuando se siente que no es respetado no hay (...) muy difícil pretender que le ponga atención” (Po. F 436-439)

b) Comprometido/as, trabajar y esforzarse constantemente

El compromiso es también una de las características que se consideran relevantes para ejercer esta labor, teniendo esta actitud se podrá trabajar y a la vez tener la disposición para aprender, una de las profesoras expresa que este compromiso tiene que ser con la educación y con la escuela, además de los estudiantes:

Comprometido... comprometido, comprometido, comprometido con él alumno con el grupo curso.... Ahh comprometido con la educación....ahhh comprometió con el colegio, sí, con la camiseta puesta, tiene que tenerle cariño al colegio porque si no sirve ehh porque ahí uno se está desarrollando y tiene que aprovechar... de algún u otro modo al máximo las capacidades y las herramientas y las instancias que se dan ahí” (Pa. A. 600-604)

Además, este compromiso es concebido con diferentes actores de la comunidad

escolar, es según el siguiente profesor, un compromiso que se da en áreas más diversas que cuando se es sólo profesor de una asignatura, por lo que requiere asumir más responsabilidades;

(...) tiene que ver con los niveles de responsabilidad que asumo con ese grupo, y muchas veces con las consecuencias en los niveles de compromisos que tengo con ellos, o sea para mí cuando hago esa asignatura hay un nivel de compromiso que es fuerte muy alto (...) el ser profesor jefe determina responsabilidades de esta misma profundidad pero en otras áreas (Po, H 231-236)

Tener las ganas de ser profesor/a jefe/a implica trabajar constantemente para lo que hay que esforzarse, por ello esta labor es considerada exigente, se tiene que estudiar sistemáticamente para enfrentar las problemáticas, cómo se expresa en la siguiente cita;

(...) lo principal de un buen profesor jefe es que tiene que trabajar, tiene que esforzarse, ósea tiene que estar dispuesto a hacer más trabajo que tiene, de las horas que tiene, ya ehh las exigencias son mayores..... tiene que ser estudioso, ya?, porque hay muchas cosas que... uno no tiene respuesta y tiene que seguir investigando porque las generaciones van cambiando (Pa. L 407-412)

Es también un trabajo que implica una carga emocional que no termina con las horas laborales, como lo expresa el siguiente profesor:

Un buen profesor jefe, yo creo que debería tener, primero debería gustarle la cosa que hace, ósea primero eso que le llaman.....vocación, gustarle trabajar (...) segundo ver que este es un trabajo que uno se lleva una carga, una mochila para la casa (Po. A 394-397)

c) Ser estricto/a y exigente

Hay profesor/as que se consideran exigentes con sus estudiantes, sin embargo creen que estas actitudes contribuyen a la formación de ello/as, uno es el caso de una profesora que avisa a su casa que un estudiante no llegó al liceo:

(...) ser pesada, yo era pesada de ahí era como me falta el Alex uy el Alex no vino, empezaba a preguntar quién sabe qué le pasó al Alex Llamaba por teléfono a la mamá su hijo, y pero si en la mañana se fue a la escuela, no está aquí, ahí se armaba pero la tole tole y después pucha profe que es chueca pero, pero igual funciona porque a la larga igual regresan ósea se molestan pero después vuelven digamos (Pa. A 80-84)

Por otro lado, dos profesor/as de matemática que afirman que exigen más en la

asignatura a los estudiantes que son del curso de su jefatura:

(...) soy más estricta, más exigente que con el resto de los otros cursos, si mucho más estricta, de hecho por ejemplo con respecto a contenidos, yo acá solo le hago al primero medio b, yo voy adelanta un mes a los contenidos y siempre trato de hacerles preguntas (Pa. M 117-120)

(...) cuesta mucho al principio porque uno tiende a exigirle mucho en la asignatura de uno al curso que es de uno, entonces uno se pone un poco más estricto más pesadito con los chiquillos que son de uno, que en el fondo lo siente de uno (Po. M 39-41)

Esta forma de asumir la jefatura, especialmente en el caso de lo/as profesor/as de matemática evidencia que existe una preocupación distinta con los estudiantes del curso en que se realiza dicha labor y esto repercute en la asignatura que ello/as realizan, tratando de prepararlos aún más que a lo/as estudiantes de los otros cursos.

d) Entre la juventud y la experiencia

Hay profesor/as que enuncian cercanía con los jóvenes porque se consideran también jóvenes y porque ven que los estudiantes lo/as perciben de esa manera, según sus palabras esto la favorece en la relación que puede entablar con los estudiantes;

(...) a mí me favorece ser joven, no siempre lo voy a hacer, ellos todavía me ven joven, pero el prejuicio, yo he tenido alumnos que se me acercan a decir es que señorita yo me siento homosexual, por ejemplo, yo creo que a mí sí me lo dicen porque me ven joven (Pa. M 176-179)

(...) se generaron relaciones de mucha cercanía un poco por mi personalidad pero también por ser joven (Po. H 81-82).

Si bien, dos profesor/as creen que el ser joven incide en la cercanía con sus estudiantes, hay otros profesor/as que también creen que la experiencia colabora para poder realizar un mejor desempeño y gestión, como se menciona en las siguientes palabras;

(...) un buen profesor jefe debe pasar mucho tiempo primero haciendo clases yo creo que no es bueno que un profesor que venga de afuera por primera vez a hacer clases sea profesor jefe porque no los conoce no sabe cuál es el manejo del colegio se va a notar el poco manejo de él y los chicos al notar lo va a ser muy fácil que se le vaya de las manos y esto también habla de la experiencia o sea que un profesor nuevito que venga recién saliendo de la universidad creo que tampoco es muy bueno que tome una jefatura” (Po. M, 292-298)

1.2 Divergencias

De todas las características que se consideraron relevantes por los entrevistados/as hay algunas de ellas en las que profesoras y profesores divergen, las siguientes sólo fueron enunciadas por ellas;

a) Profesoras: Ser equilibrada y equilibrar

El equilibrio tanto emocional, como en la forma de relacionarse con los estudiantes en el momento del desempeño, son características consideradas importantes por algunas de las profesoras. Este equilibrio en la forma de relacionarse es asociado por la siguiente profesora a una figura paternal

“en cambio el papá no da la justo y necesario y él sabrá, ya entonces yo creo que ahí es como buscar como el equilibrio, ya porque se dan como los dos extremos ah y la cosa es como le pones él, el, el vínculo afectivo pero sin que eso signifique que no lo dejes crecer ya?(Pa. L 430-433)

Otra profesora cree que el o la profesora jefe tiene que ser equilibrado/a emocionalmente para no afectar la labor en la jefatura:

Si equilibrado, tiene que estar equilibrado y tiene que sentirse feliz con el hecho de ser profesor, más allá de cuanto plata gané, (...) ojala esté equilibrado emocionalmente porque también afecta los problemas personales de uno, también afectan a los niños por más que uno quiera filtrarlos por ahí, por algún lado se le salen” (Pa A 607-611)

En síntesis las profesoras afirman que para ejercer la jefatura se tiene que estar equilibrada emocionalmente y tener un fuerte compromiso con ésta labor, para estar dispuesta a conocer a sus estudiantes y familias y poder empatizar con ello/as y a partir de este conocimiento trabajar constantemente y estar dispuesta a esforzarse para abordar las problemáticas.

Los profesores, por su parte, manifestaron que además de las características mencionadas anteriormente y en las que coinciden con las docentes, hay otras que consideran también importantes como las que se mencionan a continuación.

b) Profesores: Ser líder, mediador, gestor

Varios de los profesores afirman que cuando se es profesor jefe se tiene en la escuela una situación diferente a si solo se es profesor de la asignatura, por lo tanto su poder es distinto, para algunos ésta situación es vista como una oportunidad para plantear

sus inquietudes, así como las de los/as estudiantes y la comunidad a la que pertenece, por lo tanto se tienen que desempeñar como mediadores, al respecto uno de ellos dice;

(...) hay que reconocer por que cuando uno es profesor jefe es parte del consejo de profesores por tanto (...) y tiene más poder en el sentido de la influencia de lo que sucede con sus alumnos, las sanciones que se les pueden aplicar o los beneficios que se les pueden dar(...) ósea desde la perspectiva que uno quiera desarrollar ósea ahí también hay como una disputa no sé si llamarla política pero si como ideas, por ejemplo como abordar el problema de la indisciplina,(...) depende del rol que uno pueda jugar en ese en ese grupo”(Po. H, 122-132)

Para otro profesor, esta situación se relaciona con la de mediar entre los colegas y sus estudiantes, aunque en este caso su empatía esta con los otros/as profesores, cómo a continuación lo expresa:

(...) ellos [los estudiantes] querían más o menos que yo siempre los defendiera, siempre me pusiera solamente en el lugar de ellos y no en la labor, por ejemplo de los colegas cuando uno tiene que ser básicamente, mi, mi idea de profesor jefe es un mediador que los ayuda a resolver los problemas a entenderse con los profesores a mejorar sus relaciones, no a solucionarles la vida (Po, B 21-25)

Varios de los profesores hablaron sobre que tienen que asumir en el desempeño como profesor jefe un liderazgo para que se pueda constituir un grupo humano, o un colectivo, al respecto uno de ellos dice:

(...) valoro en el sentido, el liderazgo que te otorga ser profesor jefe, permite en el fondo permear la constitución del grupo, a mi no me gusta mucho el grupo curso sino como de los individuos en función de ese colectivo que se quiere construir (Po. H, 135-138)

Otro profesor afirma que es necesario también dirigir este grupo, que éste profesor llama de trabajo:

el profesor jefe, para mí es vital que sepa dirigir un grupo, un grupo de trabajo,(...)que sepa proyectar cuáles son los deberes, cuáles son las normas, cuáles son sus obligaciones y también hablar y cuáles son los derechos que los alumnos tienen, entonces también les hablo mucho de los derechos de los alumnos (Po. A 418-422)

Esta figura de líder, también es asociada por otro profesor al de ser gestor de su curso, incluso dice que el profesor jefe pone un sello al curso dependiendo de su comportamiento, así será también el comportamiento del curso:

(...) si creo que tiene que ver un poco de la mano del tutor o del profesor jefe o sea yo estoy consciente de que de repente somos los gestores de la buena y mala educación en la sala de clases (Po. M, 181-183)

2. RELACIONES DE GÉNERO

2.1 Género del docente en las relaciones con los cursos

En esta categoría describo las percepciones que tienen las profesoras y los profesores respecto de la incidencia del género en la labor que se ejerce cuando se es profesor o profesora jefa, si bien algunos/as no manifiestan que este sea relevante, hay otras opiniones que afirman que existen algunas diferencias de acuerdo al género que ellos/as han podido observar dentro de su experiencia profesional:

En esta primera parte enunciaré aquellas convergencias entre las profesoras y los profesores jefe/as.

2.2.1 Convergencias

a) El género no es relevante

Algunos/as profesores/as manifiestan que no existen características particulares en los hombres o las mujeres que los lleven a ejercer como profesor o profesora jefa de mejor forma, sino que éstas tienen que ver más con características personales, al respecto dicen;

(...) creo que no, yo creo que hombres y mujeres como profesor jefe, tenemos que cumplir, no sé, yo pienso que tanto hombres como mujeres que son profesor jefes tendrán que cumplir con lo que les corresponde (Pa B, 134-136)

(...) no creo que el sexo sea influyente, no, no, creo que sea influyente como variable” (Pa. M 193-194)

(...) no no lo he pensado mucho en verdad, como el tema si hay diferencias en cuanto a genero. (...) pero yo creo que tiene que ver más con las personalidades que con el género, se dan relaciones distintas” (Po, H. 299-302)

Lo importante del o la profesora jefa independientemente del género, es que asuma su rol o que tenga el compromiso en su labor:

Depende del hombre y de la mujer ósea lo que yo sí creo que tiene que estar equilibrado emocionalmente... que tiene que tener su rol masculino, femenino u homosexual bien asumido... ¿ya? (Pa. A 390-392)

(...) he visto profesoras súper fuertes súper potentes así, y súper

comprometidas no es un prejuicio eso, no es una cuestión que sea un indicador claro que la mujer o el hombre sea mejor que, son iguales (Po. A 453-455)

b) Profesoras maternas, afectivas, para los niveles más pequeños

Dentro de lo que dicen algunos/as profesores/as he podido advertir que la labor que realizan la asocian a la idea de la maternidad. Las profesoras por una parte, perciben tanto a ellas como a otras como mamás, aunque las ideas sobre la maternidad suelen ser distintas para las diferentes entrevistadas, y diferentes según lo que han visto de sus colegas en su experiencia profesional, como se menciona a continuación;

(...) de la maternidad, entonces también tiene que ver cómo eres como mamá...hay algunas mamás que son más aprehensivas (...)hay profesoras que son demasiado mamás, entonces como que de repente no le puedes tocar los niñitos, los niñitos siempre no hacen nada, y yo lo veo aquí en la defensa de las profesoras ya, no mis niños, y mis niños!!! ya y no son tuyos, ni ni siquiera tus hijos, son tuyos, son de la vida, pero, pero esa como percepción entiendes tú de que, muy maternal y preocupadas (Pa L, 423-428)

Un profesor también cree que la profesora maternal se da, pero que no se puede realizar una generalización de ello;

(...) uno podría caer efectivamente en el estereotipo de profesora jefe mamá, eso como que efectivamente yo creo en algunos casos se da, pero no es una generalización (Po, H 292-294)

Ser maternal implica, según la siguiente profesora, consentir a sus estudiantes lo que impide que se desarrollen, pero éste consentir para algunos/as también es una forma válida para ejercer la labor de profesora jefa en los cursos más pequeños:

(...) tendemos a ser un poco maternalistas también y que eso tampoco es bueno, hacernos la mamá y empezar a como también ah consentirlos un poco y tampoco los dejamos crecer (Pa F, 166-168)

(...) el ser paternalista lo lleva más la mujer que el hombre si, si, si, o sea derechamente y lo he visto con profesoras y no profesores en primer ciclo, que son excelentes yo me saco el sombrero con esas profesoras (Po. M, 321-323)

Esta forma de percibir a las profesoras jefas dentro de una figura maternal se relaciona también con características asociadas a ello, cómo ser más cercanas y afectivas con sus estudiantes, como una profesora dice que a ella le sucede:

(...) uno como que se encariña le pone la parte afectiva, ya eh.. y ellos eso lo valoran harto sobretodo en este colegio, en este colegio la parte afectiva es

como muy, muy rica y como somos hartas profesoras y varias las que lo trabajamos consciente e inconscientemente, ellos son muy afectuosos (Pa L. 401-404)

2.1.2 Divergencias

Las siguientes sub-categorías se refieren a las percepciones que tienen las profesoras con respecto de la incidencia del género en la labor y en las cuales no concuerda con los profesores.

a) **Profesoras: Profesores más distantes emocionalmente, potencian autonomía**

Algunas profesoras afirman que los profesores varones mantienen una distancia mayor con sus estudiantes, que son menos afectivos, una de ellas cree que ellos tienen una relación más profesional desprovista de emocionalidad, la segunda opinión se basa en que esta distancia se relaciona con un temor de los profesores a verse involucrado con las estudiantes más amorosamente cuando ellas son generacionalmente más cercanas a él:

(...) los profesores son ellos yo creo la relación que establecen es como más, más fría, más fría con los chiquillos, más funcional (Pa. L, 400-401)

(...) a los hombres les cuesta más el trabajo con las niñas a los profesores jóvenes, me da la impresión que por eso tratan de alejarse, me da la impresión, me da la impresión (en voz baja) cuando un profesor es muy joven y las niñas también son muy jóvenes, se genera también la idealización, entonces ese tipo de cosas los lleva a alejarse un poco (Pa. M, 194-198)

Hay otro grupo de profesoras que piensa que los profesores jefes ejercen la jefatura en buena forma, porque ven que se relacionan satisfactoriamente con sus estudiantes, para una de ellas esta relación es buena porque creen que dejan a sus estudiantes ser más autónomos.

(...) mejores profesores jefes...capaz que los hombres, (Pa F. 165)...porque tú no quieres tener un alumno donde vayas tú siempre al lado, tienes que prepararlo para la vida y un profesor capaz que un hombre tenga la capacidad más esta, mirar más así como de arriba (Pa. F. 169-171)

Los profesores en cambio no dicen que ellos por ser hombres potencien la autonomía, si afirman que son más relajados como veremos en la siguiente sub-categoría, las que corresponden a las divergencias que tienen los varones respecto de las mujeres;

b) Profesores: Somos más relajados

Uno de ellos cree que los profesores se preocupan menos de cumplir algunas reglamentaciones y son más relajados en relación con las profesoras:

(...) hay profesoras que vienen entrando y están oiga y el buzo oiga y la zapatilla (...) los varones somos más light en ese sentido somos más relajados y nos preocupamos de otros detalles (Po. M, 336-340)

Esta misma forma de diferenciarse por considerarse más relajados que las profesoras se verá acentuada en la siguiente sub-categoría;

c) Profesores: Las profesoras estrictas, apegadas al reglamento

Si bien, algunos profesores coincidieron en que hay profesoras maternas, hay otros profesores que piensan que también hay otras que se alejan y rechazan ese estereotipo por lo que son muy estrictas con sus estudiantes como se menciona en las siguientes palabras;

(...) efectivamente hay profesora jefes mujeres que rechazan ese estereotipo por ejemplo ósea explícitamente. Entonces, muchas veces construyen una figura de profesora jefe parca cachai, así como distante (Po, H 294-297)

(...) yo he visto profesoras que son muy drásticas con los niños y la verdad es que se ve mucha rebeldía con los chiquillos o sea exigir tanto el reglamento o sea hay que hacerlo pero yo creo que hay formas y formas digamos como llegar a los chiquillos (Po. F, 128-131)

2.2 Género de los estudiantes

En esta sub- categoría voy a dar cuenta de lo que piensan las profesoras y los profesores con respecto a sus estudiantes mujeres y hombres.

a) Sistema co-educacional; comportamiento más controlado y normal

En una primera aproximación algunas profesoras y profesores convergen en que en los colegios mixtos la relación con sus estudiantes es mejor porque se controlan más, que cuando solo hay estudiantes de un mismo sexo, y por otro es una forma más natural de relacionarse, más cercano a la realidad, al respecto de lo primero se dice;

(...) cuando tú tienes mujeres y hombres,...hay un cuidado de ambos, como de las niñas como de los varones en el sentido del modo, del trato, eh también en lo que es apariencia (Pa B, 100-102)

(...) cuando es mixto eso se atenúa bastante, tiende a atenuarse bastante y en realidad, tienden a ser un poco más armónicas las relaciones en enseñanza media (Po. B 120-122)

De acuerdo a que es más normal la relación en el sistema co-educacional, una de ellas dice:

(...) más los colegios mixtos, creo que la vida es para estar en relaciones las mujeres con los hombres y te... lo veo en una forma más natural, entonces cuando has estado toda tú vida estudiando en un colegio de digamos de mujeres o de puros hombres, te cuesta la relación con el otro sexo, en cambio en un colegio mixto no, vas creciendo, son amigos (Pa. F 254-258)

b) Niñas más maduras, atentas disciplinadas y líderes

Hay un grupo de profesores/as que ven rasgos positivos en las estudiantes mujeres, ya que piensan que las niñas son más maduras y atentas que los varones. Los/as siguientes profesores/as afirman que ellas son más trabajadoras, una docente dice que se preocupan más del espacio en que están, en este caso la sala;

(...) mujeres es distinta la relación, por ejemplo son muchos más preocupadas, ellas de que tener las sala, la más arreglada, y aunque hoy día, se da menos, pero sí, ellas son más de hacer (Pa. L 396-399)

Otro profesor dice que son más disciplinadas;

(...) las mujeres son más atentas, son más disciplinadas...trabajan mejor, son más reflexivas que los hombres, (...) por ejemplo, mejor, escriben mucho mejor (Po. A 351-352)

Por otro lado, otros/as profesores/as afirman que algunas de ellas son más maduras que los varones y que su personalidad es más fuerte, por lo que asumen los liderazgos en los cursos;

(...) hay un problema entiendes en términos de niveles de madurez, yo siento entre las niñas y los niños, muy distinto ya, yo tengo niñas muy potentes en términos de personalidad muy fuerte y más maduras que los niños (Pa. L, 326-329)

(...) generalmente las mujeres son las líderes de los cursos, por ejemplo, generalmente son las presidentas (Po. H 336-337)

Otras cualidades positivas para las estudiantes vistas por la siguiente profesora es la capacidad de empatizar con los/as otros/as:

(...) las chiquillas que eran como más empáticas se dedicaron a proteger en cierto modo a los más débiles a los más vulnerables (Pa. A 38-39)

c) Niñas frágiles, complicadas y preocupadas de la apariencia

Por otro lado, otros/as profesores/as ven rasgos negativos de las estudiantes, parte de estos rasgos es que las ven frágiles, enfermizas, regalonas, al respecto una de ellas dice que de esta forma de verlas se relaciona con ellas;

(...) y a las niñas te las vas ganando después por el otro lado, de que cómo han estado siempre les duele algo, siempre les pasa algo, somos fragilito, en educación física sobre todo, no es que me duele la cabeza, hay no profe es que me voy a indisponer, hay no es que ya me indispuse huy no, siempre es algo (Pa. F 264-268)

Ésta idea de que las estudiantes son quejumbrosas, la corrobora otra profesora así;

(...) las niñas son como que hay...que son más mimosas, hay no que yo no, que estoy enferma, que le duele esto o esto otro ya (Pa. B 117-118)

Otros rasgos de las estudiantes que no parecen ser muy valorados por los/as profesores/as, es que las consideran muy complicadas, y que es difícil trabajar con ellas, ésta complicación que se ve enfocada en la forma de relacionarse que tienen las estudiantes, por un lado se aíslan según una profesora y por otro, no se ponen de acuerdo;

En cambio las niñas como que siempre marcan una diferencia más, tratan de mantenerse como más aisladas (Pa. M, 145-146)

(...) pero las chiquillas era más complicado siempre se formaban grupos, siempre, siempre, siempre vamos a hacer una actividad el grupo acá quería tal cosa, el grupo quería rojo y el grupo de acá quería verde (Po. M 143-146)

Otro rasgo que también aparece como molesto para algunos/as profesores/as es que las estudiantes están preocupadas de la apariencia, cómo es el caso de una de las profesoras que menciona que están pendientes de cómo se viste ella;

En cambio las mujeres están más atentas de cosas... no sé del zapato de la profe, no sé se tinte el pelo la profe, cosas cómo de mina hay tan mina que me salió (Pa. M, 152-154)

Para el siguiente profesor esta preocupación por la apariencia es un reflejo de que las niñas se contienen mucho en función de los demás:

(...) la mujer se contiene más, se preocupa más de ella se preocupa más de su imagen, se preocupa más de verse de cómo me ven los otros (Pa. A 365-366)

d) Los niños son cercanos, atentos solucionan las dificultades

Dentro de los rasgos positivos que tanto profesores como profesoras han visto en los estudiantes varones, manifiestan que son cercanos entre ellos y esto también incluye a sus profesores varones, así lo confirman las siguientes citas;

(...) acá yo creo que son más amigos de los niños de manera externa , eso he visto yo, que son más amigos, del abrazo, de la apretada de manos, del choque de manos de hombres, así como de hombres, también he visto que más lazos entre hombres (Pa. M, 165-168)

(...) trabajaba con varones, no sé yo de hecho lo decía podíamos cerrar las puertas y lo que vamos a hablar queda aquí y nos soltábamos un poco y yo dejaba que los chicos se soltaran y yo también me soltaba un poco porque hay una relación de hombre a hombre (Po. M 160-163)

Esta relación menos complicada al parecer que se manifiestan entre las mujeres, hace que si bien pueden tener problemas entre ellos, son capaces de solucionarlos más rápidamente:

(...) entre los varones pasa algo como que de repente si éramos muy amigo y algo paso bien brutal lo que voy a decir lo arreglamos con un par de combos y después seguimos siendo tan amigos como siempre por qué arreglamos el problema yo creo que eso me costaba mucho mas manejarlo en las chiquillas que en los varones (Po. M 136-140)

Desde otro punto de vista, una profesora asegura que los niños son atentos;

(...) los hombres son súper atentos ósea, por ejemplo abrirte la puerta, son niños es que eso ni los viejos lo hacen, pero ellos son con uno, correrte la silla, llevarte los libros, todos los hombres aquí, son por lo menos en mí, en mi experiencia acá, todos, son súper atentos siempre (Pa. M 147-150)

e) Niños agresivos, más infantiles y poco participativos

Otros/as profesores/as tienen opiniones negativas frente a sus estudiantes varones, cómo que tienen poca participación, por un lado una profesora dice que solo opinan y que no hacen mucho, y otro profesor que no son capaces de expresar sus ideas:

(...) los chiquillos son de hablar, pero no hacen, ya (Pa. L, 399)

(...) pero en general al hombre le cuesta más hablar de sus ideas, hablar de sus pensamientos hablar, hablar de las cosas que piensa, de las cosas que cree (Po. A 352-353)

Esta poca participación puede tener relación con la idea de que los niños son más infantiles, ideas reforzadas también por la percepción de que las niñas son más maduras;

(...) los hombres so, son más niños todavía son más preadolescentes, son más, todavía no salen de la infancia (Po. A 351-357)

También hay opiniones, especialmente de profesoras que afirman que pueden ser agresivos y vulgares;

(...) cuando trabajas solo con hombres el niño no modera mucho su vulgaridad en el primer impulso, son muy agresivos y tampoco su vocabulario (Pa. B, 102-105)

(...) el hombre es muy denso, te pilla en algo, profe usted dijo tal cosa (Pa B 116-117)

2.3. Género del docente para los apoderados

Para la mayoría de los/as profesores/as entrevistados el género de ellos/as no es relevante para los/as apoderados/as de sus estudiantes, sin embargo hay otras opiniones en donde sí éste parece influir, en primera instancia mostraré aquellas en que tanto profesoras como profesores convergen;

a) El género del profesor/a jefe/a no es relevante

Para una de las profesoras a los/as apoderados/as no les interesa el género del profesor, porque piensa que ellos/as no se vinculan mucho con la escuela en la que realiza las clases, al respecto dice;

(...) no he notado esa concepción que el apoderado prefiera una mujer o un hombre, porque es muy poca la relación que existe (Pa, B 172-175)

Desde otro punto, un profesor cree que a los/as apoderados/as les da lo mismo el género, porque en realidad lo que les importa en el desempeño del o la profesora jefa es el compromiso que tenga con sus estudiantes;

(...) pero yo creo que en general no les importa si es varón o es dama yo creo que no es tan importante, yo creo que a ellos les interesa que el profe sea comprometido con su curso (Po. M 345-347)

b) Suplir una necesidad asociada a estereotipo de género

Se da la opinión que los/as apoderados/as buscan en el profesor o profesora jefa una figura que supla las necesidades de sus hijos, por un lado hay profesores/as que creen que prefieren varón porque éste sería más estricto con sus hijos/as, y que éste sería más apropiado en la enseñanza media:

(...) creo que a los hombres (...) Sí ven mano dura, esa impresión tengo (Pa, M 202-204)

(...) en la enseñanza media tienden a preferir profesores como por que hay que enrielarlos, eso es que yo he escuchado de los apoderados como que comentan (Po. B 159-160)

Por otro lado, la siguiente profesora opina que los profesores suplirían la figura masculina en aquellos hogares en que no hay padre;

(...) hombres sobretodo en este momento que hay muchas mujeres que asumen los dos roles prefieren al profesor, porque quieren la figura paterna, sí (Pa. L 438-439).

Desde otro punto hay también profesores/as que creen que en los niveles más pequeños los/as apoderados/as preferirían mujeres, porque sus hijos necesitan figuras más maternas;

yo creo que con los niños más chicos prefieren mujer y con la gente más grande prefieren hombres como una cuestión muy estereotipada (Po. H 467-468)

Según lo que yo veo, como que en la enseñanza básica tienden a preferir profesoras por un tema maternal (Po. B 159)

Es importante, también que el o la profesora jefa pueda empatizar con su hijo o hija, y esa necesidad se da por la cercanía con un cierto rol femenino o masculino, por lo tanto, para las hijas prefieren profesoras y para sus hijos profesores;

(...) diría que las mamás prefieren profesoras (...) y las mamás de niños prefieren hombres (...) así por ejemplo, mi hijo sí me gustaría un hombre, porque así, porque así va siguiendo, un rol masculino y a la Vale la otra que está en el colegio yo no, no me la imagino con un hombre de profesor (Pa F. 177-183)

3. RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES

En esta categoría describo lo que los y las profesoras manifiestan acerca de la relación que tienen con sus estudiantes, estas relaciones se dan a partir de las representaciones que ellos/as tienen acerca de la labor que desempeñan y de las necesidades y el contexto de los estudiantes que tienen o han tenido.

3.1 Entre lo Maternal/ Paternal y lo profesional

Tanto profesores como profesoras convergen en que la relación con sus estudiantes transita entre lo que consideran como su rol docente y una figura familiar, ya que en ambos grupos mencionan la figura maternal y paternal ya sea para hablar de su experiencia tanto como de otros/as profesoras, hay algunos/as de ellos/as que se refieren a sí mismos/as en pugna con estas figuras, para acercarse a un rol que consideran más profesional, otros/as en cambio asumen la figura maternal o paternal como imagen de la labor que desempeñan desde sus propias concepciones de madre y padre. A continuación las citas de los/as profesores/as que están en pugna con dichas representaciones y más de acuerdo con un rol profesional en la jefatura;

no creo en eso de que uno es más como mamá, no aquí, aquí la cosa no es ser mamá, yo soy profesora jefe, no sé si tú sabes... ni voy a ser más papá, no aquí yo soy la profesora jefe y tiene que ponerse en su lugar” (Pa. B 141-144) “ya el profesionalismo del profesor jefe, yo siempre he dicho tú eres una profesional de la educación, yo no soy ni psicóloga, ni orientadora, soy profesora (Pa B, 146-148)

yo personalmente no me veo como un profesor paternalista porque, porque ese profesor en el fondo tiene una relación directa con el apoderado, (...) no soy muy paternalista en realidad yo trato de que la relación entre el profesor y el alumno sea buena mucho más amplia y mucho más directa que la relación con el apoderado digamos (Po. M, 24-32)

(...) y uno se justifica, oye pero es que yo no soy psicóloga, que yo no soy la mamá del niño (Pa F 199-200)

En esta misma línea de asumir esta labor desde la profesionalidad, se asume una idea que hay un cierto límite para el trabajo docente, pues se reafirma que no se puede llegar a solucionar la vida de sus estudiantes, y que se tratan solo aquellas situaciones que le competen en su rol profesional:

(...) creo que todos tenemos las mismas, tenemos unas cantidad de genes que nos permiten trabajar con la gente y tenemos que ser capaces de hacerlo,

pero dentro del profesionalismo, yo muchas cosas que se hablan de que el profesor jefe puede arreglar que esto que lo otro, no, nosotros no podemos arreglar todo (Pa. B 149-153)

(...) los puedo escuchar los puedo entender, les puedo dar unos consejos, pero no les voy a solucionar la vida, entonces...ellos veían un poco eso, ya la relación que tuvieron con el profesor jefe anterior era como muy paternal, y la verdad es que yo tiendo a establecer una relación más de profesor a alumno (Po. B 26-29)

Desde una perspectiva distinta otros/as profesores/as asumen que existe una creencia cultural que da tanto a profesores como a profesoras una representación de madre o padre, y que por ello, no les molesta al parecer representarse a sí mismos/as como a otras colegas como mamá o papá, aunque la concepción de éstas representaciones es más bien personal, al respecto algunas opiniones de cómo asumen ésta figura:

Yo creo que hay una cuestión cultural, porque el ser profesora para muchos es la prolongación de la maternidad, entonces también tiene que ver cómo eres como mamá, ya hay algunas mamás que son más aprehensivas, otras mamás no cierto que somos como más light, como dicen, ya y que le entregamos la responsabilidad al otro (Pa L 421-424)

(...) como el papá coloca las reglas claras en su casa, y como el profesor coloca las reglas claras en su sala (Po. A 178-179)

(...) quizás antes no era tan crítico era más paternal digamos, a pesar de que eso no lo pierdo con mis alumnos (Po. F, 346-348)

En ésta sub-categoría se puede ver que para algunos/as profesores/os es válido ver la figura de los padres prolongadas en la labor que realizan en la jefatura, sin embargo, para otros/as es una dificultad porque de alguna forma asumirla de esta manera, implicaría involucrarse en situaciones que exceden, desde su punto de vista, el ámbito de sus competencias.

3.2 Relación desde su rol profesional

En las enunciaciones aparece constantemente el deber ser profesional en la labor que desempeñan y en la forma en que se relacionan con los estudiantes, en este sentido hay diferentes formas en que dicho rol aparece, una forma clara en la que se manifiesta es que es importante imponer la autoridad frente a los estudiantes, esta forma de pensar se ve manifestada como una condición que se tiene que poseer, y que hay que ejercer, de hecho

algunos/as mencionan que son ellos/as, los/as que toman las directrices de lo que se realiza con sus estudiantes en ese espacio, sin que estén tan conscientes, y que en algunos casos obedece al cumplimiento de metas.

a) Relación desde la autoridad

La autoridad es fundamental a la hora de asumir como profesor/a jefe/a, esto se puede desprender de lo que mencionan algunos/as profesores/as cuando dicen que es una condición que han ido adquiriendo a partir de la experiencia docente, ejemplo de ello es lo que cuenta una profesora sobre sus inicios en dicha labor y la sensación de incomodidad que sentía por no poder imponerse, porque sus estudiantes eran demasiado cercanos a ella:

(...) digamos acostumbrada con esta gente que conocía era como un poco incomodo para ella y también para mí, y por otro lado el tener gente más adulta que yo y no tener una físicamente, digamos, no me imponía por porte, /se ríe/ya? ni por vozarrón, ni nada (Po, L 11-14)

Otra profesora también afirma que siente que con la experiencia docente ha podido adquirir más manejo del grupo curso, lo expresa cómo un logro alcanzado;

(...) a diferencia por ejemplo de ahora del comienzo, yo siento que manejo más el grupo”(Pa M, 24)

La autoridad, según este profesor, es necesaria en la relación que se establece con los/as estudiantes, porque existe una diferencia generacional que los sitúa en espacios diferentes, al respecto de ello, dice;

(...) una persona que está dentro de un mundo en que no están los niños. Porque uno no es un niño, cachai o no es un joven, o sea eso en el sentido del espacio, del espacio escolar y porque juega un rol, tiene una autoridad (Po H 352-355)

Una profesora dice que especialmente cuando los/as estudiantes están en su etapa adolescente porque se relevan contra la autoridad, especialmente la de sus padres;

(...) las reacciones típicas del adolescente contra la autoridad, y eran todos pesados y eran esto y amargados, hablaban peste de los papás ya, oye les decía yo sus papás no tienen nada entretenido, nada si son más fomes, que se yo (Pa L, 276-279)

En síntesis ejercer la autoridad en la relación con los estudiantes cuando se es profesor/a jefe/a es una condición que, según la siguiente profesora, se considera un requisito inicial, pero que no es imprescindible siempre mantener, pues depende del grado de responsabilidad que los/as estudiantes adquieran:

(...) para poder tener una buena jefatura uno tiene que partir de que siendo profesora tiene cierta autoridad pero por sobre todo como una relación de igualdad y de responsabilidad de cada uno en lo que tiene que hacer (Pa L 17-19)

También ésta autoridad puede ejercerse de forma menos vertical, tratando de ir construyendo una relación, como afirma el siguiente profesor:

(...) un coordinador o un orientador en el sentido de no estableciendo necesariamente, una relación jerárquica basada como en la coerción entonces, en ese sentido yo creo que ahí cambia también desde la percepción del alumno, ósea la gracia de ser profesor, creo yo que uno tiene por lo menos a principio de año, la posibilidad de determinar cómo va a ser la relación entonces por tanto eso implica también como va a percibir la relación el alumno o como la va a construir el alumno (Po. H, 275-281)

b) Relación desde la responsabilidad Profesional

Algunos/as profesores/as mencionan que la relación con sus estudiantes se da a partir de la responsabilidad profesional que asumen, para un profesor asumir esta responsabilidad no significa tener que involucrar el aspecto afectivo, aunque asumirlo así, implique conflictos con sus estudiantes:

(...) en la jefatura te dije, básicamente (...) soy más de..., por lo menos, en el trabajo, trato de mantener relaciones más bien profesionales que mucho de amistad, que mucho de cariño, entonces eh, los chiquillos a veces me reclamaban (Po. B 39-41)

La responsabilidad se asume también como la capacidad para organizar a un grupo en un sentido mucho más amplio, al respecto un profesor dice:

(...) estar dispuesto, dejar las cosas claras desde un principio, ver, generar normas, normas de convivencia, normas, ordenar, ósea hacer, organizar bien un grupo, trabajar con un grupo significa eh ordenarlo en todo sentido, apoyarlo, ordenarlo, yo soy, yo estoy a cargo de ustedes, ustedes son mi responsabilidad, para mí todos ustedes son importantes (Po. A 397-400)

Esta responsabilidad profesional tiene para otros/as profesores/as diferentes énfasis de acuerdo con las experiencias que relatan, por ejemplo para una de las profesoras significa una mayor responsabilidad en cuanto al desempeño académico de sus estudiantes, así habla de cómo organiza a sus estudiantes ya que los conoce para que entre ellos/as se pueden apoyar en el aprendizaje de las diversas asignaturas, otro profesor también habla de que la primera intención es el aprendizaje de sus estudiantes, posteriormente con el trabajo dice se va construyendo la confianza:

yo trató de elevar más el nivel, y no de mala onda y no por castigarlos si no porque, espero ver en ellos como los frutos en cuatro años más, soy más exigente que con los otros cursos (...) yo manejo las tutorías , por ejemplo, siempre siento a uno que le vaya bien con uno que le cueste más, entonces yo lo sé, porque conozco mis niños más en profundidad, entonces sé a quién le cuesta más, estoy más atenta frente a los niños que sé que les cuesta más, los siento por grupo, se donde tiene que estar (Pa M 125-133)

(...) mi intención es que los alumnos aprendan (...) entonces esas relaciones de confianza se dan con el tiempo se dan con el trabajo, se dan con, se dan con la disposición que tengan ellos (Po. A 375-378)

Otra profesora afirma que tiene que subir el nivel de exigencia pues el tipo de estudiantes que tiene así lo requiere;

(...) pienso que hay que ser más exigente, porque ellos son capaces de rendir más y los están acostumbrando al mínimo esfuerzo... entonces se acostumbran a flojos.. y no los preparamos para la salida del colegio, o sea se suponen que son técnicos profesionales entonces nosotros en dos años tenemos que prepararlos lo mismo que si los preparamos en cuatro en otro colegio, porque tiene que quedar equilibrado y conocerlo todo y además tiene que ser capaz de madurar antes para poder escoger lo que quiere ser (Pa, A- 275-280).

Desde otra perspectiva hay también algunos/as profesores/as que asumen, por diversos motivos, la relación con sus estudiantes desde una responsabilidad profesional que está más apegada a las normas que la institución escolar posee, como lo expresan las siguientes citas:

(...) porque ellos no traen ciertas (...), no traen una disciplina, entonces tú tienes que trabajar con ellos la disciplina de ellos, cómo sentarse, de cómo actuar con la otra persona, si la persona es mayor, lo que antes eso lo traían de la casa, ahora ya no, entonces todo ese tipo de cosas tú tienes que trabajar(Pa, B 29-33)

Bueno que escuche a los chiquillos, (...) que si bien los escuche, bueno los comprenda, pero sepa poner en su justa medida las peticiones, las ideas y los comentarios que tengan los chiquillos, que los deje en un marco digamos de la institucionalidad que tenga el colegio o, o del, del reglamento que tenga el colegio (Po. B 218-222)

En el siguiente caso se asume también la relación con sus estudiantes desde un apego a la normatividad de la escuela, pero en su caso personal los estudiantes que tiene en su curso son dirigentes, por lo que cree que ellos están siendo mayormente observados por los directivos de la escuela, creyendo que si se comportan como “buenos alumnos”, no tendrán problemas:

(...) para mí ha sido un trabajo muy complicado, como un poco equilibrar he, porque hay una persecución con los dirigentes y eso es claro, ya diferenciar cuando se está persiguiendo al dirigente y cuando se está persiguiendo al alumno, entonces para mí la primicia con los dirigentes, la primera cosa chiquillos si ustedes quieren defensa porque yo no puedo defender lo indefendible es que tienen que ser buenos alumnos. El dirigente para ganarse el respeto y para que yo pueda respetarlo y pueda defenderlo es que tiene que ser buen alumno (...) porque generalmente es como la tendencia que la profe jefe, ósea yo había sido muy clara, que yo podía ayudar siempre que ellos cumplieran con ciertas normas y él no las cumplió entonces yo no podía cambiarles las notas ni podía...pedirles a los profesores que cambiaran además que el estaba bajo la mira todo el tiempo. (Pa L, 64-84)

3.3 Relación desde la afectividad

Los/as profesores/as mencionaron también que entablan las relaciones con sus estudiantes desde el aspecto emocional, siendo esta una dimensión propia de las relaciones interpersonales, ellos/as expresan que este aspecto es importante incluirlo cuando son profesores/as jefes/as, por otro lado un profesor cree que sus estudiantes esperan encontrar esta dimensión en sus propios/as profesores/as:

(...) pero el rol de profesor jefe es bastante más demandante en el aspecto afectivo y en ese sentido los chiquillos más o menos lo que buscan (Po. B 80-81)

La dimensión afectiva, según esta profesora, también es considerada por los estudiantes en las relaciones que se entablan con la profesora jefa en este caso;

(...) era un curso que nadie quería incluso ellos mismos me dijeron y usted nos va a tomar y usted no va a durar nada, si a nosotros nadie nos quiere si a nosotros ni siquiera teníamos sala porque hacíamos clases en la cafetería y

hemos tenido todos estos profesores jefe, bueno les dije yo probemos, como, cómo saben si termino yo enamorándome de ustedes (Pa, L 71-75)

A su vez, esta misma profesora afirma que incluir la dimensión afectiva por sí sola no bastaría para realizar una buena jefatura y que hay otros aspectos que considerar también, cuando se establece una relación con los/as estudiantes,

(...) no solamente en el plano afectivo, no solamente que le han dado besitos, que lo saludes de abrazo, no yo creo que no, porque también tiene que ver con eso, con escuchar, ósea no es solamente la cosa de piel ya, sino que, también porque ahí los profesores pueden ser muy afectivos, sino tiene desarrollada esa otra parte, pueden ser súper afectivos pero chantas (Pa L 459-463)

A pesar que el afecto, es considerado por los/as profesores/as importante, puedo desprender en algunos de los discursos de profesores/as que no es un sentimiento auténtico, sino una dimensión que se considera correcta abordar en la relación pedagógica en el Consejo de Curso y Orientación, al respecto este profesor afirma que trata con afecto a sus estudiantes porque ellos/as carecen de ello;

(...) que el lolo entienda de que o se dé cuenta o hacerlo darse cuenta, que por donde está va mal y una vez que lo entiendo eso y que uno lo dice con cariño, porque normalmente la carencia mayor de estos chiquillos es el cariño (Po. F, 92-97)

Para otra profesora es importante preocuparse por sus estudiantes en términos personales, sin embargo esta situación no parece involucrarla afectivamente, porque menciona que tratar bien a sus estudiantes siempre funciona, para llevar una relación amena:

(...) cómo te has sentido hoy siempre funciona, ósea tú entras a la sala y chico, no es que no se ponen todos de pie, buenos días jóvenes cómo están, entonces tú vas imprimiendo, cómo están señoritas y caballeros ,les digo yo entonces ellos ya te entienden, ósea ellos van entendiendo(...) vas a decir hasta luego chao chicos que les vaya bien, ese tipo de cosas de repente se nos olvida, y eso tan simple como eso, preguntarle a una persona, oye cómo estás, cómo te has sentido hoy (Pa B, 235-242)

Si bien, relacionarse desde la cordialidad y la afectividad puede ser una estrategia docente con sus estudiantes, también puedo rescatar testimonios en que los/as profesores/as asumen que entre ellos/as y los/as estudiantes de su curso se dan auténticos

vínculos afectivos. Ejemplo de ello, son las palabras de la siguiente profesora, que dejando la jefatura de un curso sigue preocupada de uno de sus estudiantes que tiene asperger:

(...) estoy espectadora y ahora voy a tener que hablar con la orientadora para decirle que haga su trabajo, entonces es penca, te fijas?, porque no me corresponde ya, no me corresponde, ósea yo hoy día estoy en otro trabajo, pero no puedo desligarme porque hay una vinculación afectiva también con ellos, con los chiquillos, que yo no la puedo desconocer, entonces me preocupa Miguel, primero como persona, y segundo me preocupa lo que puede pasar aquí en el colegio obviamente (Pa. L 157-163)

Otro profesor afirma tener lazos con estudiantes que fueron parte de uno de sus cursos y que esa amistad ha permanecido en el tiempo;

(...) se crean lazos, se crean relaciones ya de amistad ya no de profesor – alumno, muchos te tratan todavía como profesor (...) te tratan con mucho respeto, entonces es súper gratificante ver esa experiencia (Po. A 38-41)

También hay opiniones que afirman que vincularse afectivamente con los/as estudiantes puede ser incluso perjudicial tanto para ellos/as como profesores/as como para los/as estudiantes. Una profesora cuenta que vivió la experiencia de relacionarse afectivamente con sus estudiantes, opina que este tipo de relación no corresponde y que hay que tratar de evitar, para lo cual piensa que no se debe de estar más de dos años cumpliendo esa labor con el mismo curso.

(...) si es que uno se termina encariñando, si uno y pierde también la objetividad, yo siempre he tenido jefaturas de dos años, se acuerda que le comenté tercero y cuarto, tercero y cuarto y después que tuve quinto, sexto y séptimo, ósea yo me moría por las cabras chicas yo no era objetiva, ósea ya no era objetiva, no porque uy no mi niñita, claro uno se da en mamá, además que eran más chiquititas uno se da en mamá se entrega y pierde objetividad y no nos podemos perder (Pa M, 206-212)

3.4 Relación desde la ayuda; suplir carencias

Las percepciones que tienen los/as profesores/as de las relaciones, que tienen en el espacio del Consejo de Curso y Orientación y desde su labor de profesor/a jefe/a, con sus estudiantes es muy variada, pero muchas de ellas convergen en la intención de ayudar a sus estudiantes. Dicha ayuda depende de las necesidades que los/as profesores/as perciben de sus estudiantes, y de aquellas que los/as estudiantes mencionan, en el siguiente caso una profesora dice que tiene que subir la autoestima de sus estudiantes:

(...) conocer a un grupo de alumnos que vienen con una autoestima muy baja y que tienen que trabajar la parte de la autoestima ellos y creo que ha sido positivo, por lo menos aquí me tocó, ha ido mejorando, mejorando de a poco, pero tú tienes que trabajar mucho la parte de la autoestima, ellos tienen una autoestima muy baja (Pa, B 52-56)

Así mismo, esta misma profesora cree que sus estudiantes necesitan que alguien los escuche:

(...) aquí los chicos son, como que necesitan conversar con alguien entonces te aceptan y te empiezan a preguntar profe es que sabe que tengo este problema, entonces tú no te das ni cuenta y de repente estás hablando con cabros de otro curso que no es tu curso y pero ésta con un problema de ellos, entonces los chicos como que necesitan de todos los cursos conversar con alguien, el ser escuchado más que nada (Pa, B 79-83)

Otra de las profesoras asume en su desempeño de profesora jefa, dedicarse a aquellos/as estudiantes que ella ve más débiles, y aunque expresa que es una falla propia, es lo que enuncia que ha realizado cómo profesora jefa

(...) siendo más objetiva mi falla es preocuparme de la gente que tiene mayores problemas que de la gente que está bien, que también los tendemos como a, a limitarnos un poco con ellos y siempre nos preocupamos como de los niños que tienen problemas, a los que no les va bien, a los que tienen problemas de conducta, o simplemente les va mal en sus notas (Pa, F 21-23)

Otra de las debilidades que menciona este profesor tiene que ver con la soledad que ve en sus estudiantes:

(...) vemos un joven en la actualidad más huérfano, más solo, más solitario y uno también responde a eso, los jóvenes te piden pucha no tengo nada que hacer en la casa, ósea llegó y yo necesito que alguien me diga lo que tengo que hacer y eso también pasa por una cuestión de hábitos, por una cuestión de formación familiar, una cuestión de autodisciplina (Po. A 83-87)

Otro profesor cree también que es necesario ayudar a los estudiantes para que desarrollen el Consejo de Curso, porque no los ve preparados;

(...) los chiquillos se dan cuenta que no están preparados, ahora yo los ayudo, oye hay que hacer esto hay que hacer esto otro, preocúpense de aquí preocúpense de acá, hagamos distintas cosas, y va funcionando más menos digamos (Po. F 279-281)

3.5 Relación desde el contexto en que están los estudiantes

Hay casos también en que los/as profesores/as se relacionan con sus estudiantes a partir de la percepción que tienen del contexto escolar en el que se encuentran, al respecto una profesora dice lo siguiente de los estudiantes del colegio público:

(...) tengo la diferencia marcada entre los que están aquí que son particulares y los que están allá que son públicos es que yo sé que si al público tú le quitas todo lo que tiene, lo dejas a la mitad de la cancha sin ropa, sin celular, sin cuadernos, sin comida, sin nada, el compadre sale adelante se defiende, de algún modo a lo mejor se va a robar unos pantalones inicialmente pero va a salir y algo va a ser que lo va a ser salir adelante porque es un luchador innato o sea el para llegar al colegio tiene que llegar luchando porque a lo mejor lucho con el hermano por último pan que había en la casa o sea son guerreros (Pa, A 240-247)

Otro profesor, de la misma especialidad, también tiene una percepción de los estudiantes de que pueden enfrentar dificultades, por el contexto de liceo público en que estudian:

(...) creo que hay mucho potencial humano, sobretodo en este colegio que ehh es de clase media baja y que vienen si es de Ñuñoa pero muchos vienen de Peñalolén, La Reina, Macul, Puente Alto entonces creó que hay mucho potencial humano (Po. A 33-36)

Si bien, las/os profesores/as ven potencial en sus estudiantes, ésta el caso de otro profesor que en un liceo técnico profesional cree que hay estudiantes que tienen que irse porque no los encuentra capacitados para la formación que se da en el liceo en que realiza las clases:

(...) si se quiere ser así, mal llamado una limpieza en primero y segundo hay que hacerlo, ya entrando en la especialidad ya es muy difícil sacarlo, Y el cabro tiene que entender que si entra a cierta especialidad tiene que ...comprometerse (Po F, 289-291)

3.7 Relación desde la idea de autoformación

Hay profesores/as que dicen expresamente que dejan mucha responsabilidad a los estudiantes, esto se puede ver tanto en aquellos/as que realizan clases en enseñanza básica, así como en enseñanza media al respecto algunas de las citas que expresan esta forma de relacionarse:

(...) soy mucho más relajado y les digo usted es responsable de lo que hace, usted está en cuarto ya se va que le quedan dos meses (Po. M 449-450)

(...) se basa un poco en la relación de cercanía, confianza ehh generar métodos de de aprendizajes, métodos de trabajos, sistematización, estrategias pero siempre del lado de un alto compromiso con ellos de entrega por decirlo así y de también en busca de que ellos efectivamente desarrollen mayores procesos de autoformación (Po. H 95-99)

(...) somos como más light, como dicen, ya y que le entregamos la responsabilidad al otro (Pa. L 424)

Las relaciones que entablan los/as profesores/as jefes/as en el espacio del Consejo de curso y Orientación con sus estudiantes se dan desde múltiples dimensiones, hasta ahora he podido ver que involucran diferentes planos.

4. RELACIÓN CON LOS APODERADOS

4.1 Convergencias

Tanto profesoras como profesores jefes/as convergen en que las relaciones con los/as apoderados/as son importantes porque les ayuda en su desempeño, tratan de atraerlos a la escuela e indagan sobre sus necesidades, y en cierta medida colaboran y orientan la formación de los estudiantes involucrándolos en actividades educativas. Sin embargo, también coinciden en que hay muchos/as apoderados/as que no apoyan, dificultando esta misma formación, especialmente en los ámbitos relacionados con los valores que entregan.

a) Desde la colaboración

Hay profesores/as que ven en la relación con los apoderados/as un aporte para el trabajo que ejercen como profesores/as jefes/as, en este sentido tratan de involucrarlos en las actividades que realizan, los siguientes relatos hablan de la importancia de vincularlos, partiendo por una profesora que iniciando su ejercicio docente experimentó el apoyo de los/as apoderados/as al respecto dice:

(...) pero los apoderados ahí eran un siete yo creo que ahí el apoyo de ellos fue lo que me ayudo mucho a llevar adelante la jefatura (Pa. L 31-33)

Esta profesora también reafirma esta visión de apertura a los/as apoderados/as en su desarrollo como profesora jefa, pues creen que también es un espacio que les pertenece:

(...) la relación con los apoderados es vital, es vital porque yo no puedo transmitir en una en una onda, y a los chiquillos transmitirle en otra, ósea

ellos saben que hay una coherencia pero absoluta (...), yo creo que eso trabajarlo con los papás y darles la importancia que ellos tienen, si ellos quieren venir y colaborar, que colaboren, ósea no este es mi espacio y ustedes no se metan y tampoco pueden, no cierto?, decirme que yo no puedo meter porque las cosas de la casa también influyen acá (Pa. L 336-343)

En este mismo sentido se expresan también los/as siguientes profesores/as al creer también en la importancia que el/la apoderado/a se involucre en un equipo de trabajo.

(...) ósea empezar a actuar como comunidad y para eso lo que hice fue meter a los papás también en el mismo proyecto (Pa. A 19-20)

Para lo cual se entrevistan con ellos/as y realizan actividades más recreativas, que consideran más agradables, como se manifiesta en la siguiente cita:

(...) entonces muchas veces se hacen reuniones con los padres así, ósea a mí me gusta mucho hacer la reunión con los hijos, padres e hijos o con los apoderados (...)se hace mucha reunión extra-programática, días sábados se juntan, con la excusa de comer algo juntarse no se para reunirse y se ve la convivencia con los papás, los papás juegan con sus hijos, se vienen hacen un asado, entonces se comparte, entonces yo creo que la cuestión de compartir en familia, es como que atrae a la familia acá al colegio y se disfruta (Po. A 153-163)

Incluso en la siguiente expresión se llega a decir que sin el trabajo conjunto con los apoderados/as la jefatura, no resulta;

(...) la jefatura, inmiscuirme bastante con los apoderados, creó que ahí está el asunto, si no trabajamos juntos, en realidad no tenemos nada más que hacer (Pa. F. 18-20)

Otro profesor reconoce que a pesar que hubo una desconfianza inicial por parte de los apoderados/as por ser joven, él aprendió de su vinculación con ellos:

En relación con los apoderados hay aprendizajes altos en el sentido de que las relaciones han cambiado durante el proceso o sea se generaron relaciones de mucha cercanía un poco por mi personalidad pero también por ser joven Entonces o también de desconfianza por esos mismas, misma, los mismos factores (Po. H 80-84)

Esta necesidad del apoyo de los apoderados se ve reflejado también en la actuación de esta profesora, que conforme esta creencia, dice haber trabajado con los/as apoderados/as, temas de orientación, en este caso una mamá de un estudiante que fue padre adolescente:

(...) había una relación muy buena con ella, así que vino al curso y ella para poder hablar, porque está muy emocionada preparo una carta y la leyó...y fue muy emotivo, fue a ..los chiquillos les llegó profundamente (Pa. L 316-318)

b) Desde el diagnóstico, para de abordar las necesidades

Algunos/as profesores/as jefes/as afirman que en la labor que realizan hay que indagar en lo que sucede al interior de las familias de sus estudiantes, de ésta manera hacen un diagnóstico y conocen la realidad familiar con la que tienen que trabajar, al respecto una profesora dice:

(...) primero hacer reuniones extraordinarias con los papás... para saber en qué realidad me muevo, necesito saber en qué realidad me muevo, segundo saber a que están dispuestos ellos a hacer por sus hijos...Hago reuniones extra-prográmaticas para saber en qué realidad me muevo (Pa, A 258- 260)

Este profesor incluso dice que indaga y pregunta acerca de cómo se dan las relaciones familiares al interior de los hogares;

(...) a los apoderados les preguntó todo, cual es la relación de la casa si viven con los papás con el papa y la mamá, viven con su pareja, cuál es la relación de la pareja con el alumno, todo, todo lo que sea que el apoderado de repente diga bueno porque se preocupan de esto digamos, porque muchas veces el apoderado cree que lo está haciendo súper bien (Po .F 166-169)

Una profesora menciona que a través de las entrevistas con los/as apoderados/as puede tratar de comprender mejor la realidad familiar de los estudiantes que están a su cargo, aunque esto lo realice cómo una obligación;

(...) cuando uno conoce a los padres entiende también muchas otras cosas,...acá nosotros tenemos una virtud de este colegio, tenemos el tiempo, a nosotros se nos asignan horas, entonces cumplimos, estamos obligados a cumplir (Pa A 185-187)

En dichas conversaciones, dice un profesor, los/as apoderados/as informan sobre sus relaciones con sus hijos/as;

(...) en las entrevistas con los papás, los papás muchas veces cuentan muchas intimidades, los papás muchas veces cuentan muchas intimidades, muchas cosas de los alumnos, entonces, uno conoce al alumno a partir de los papás, de la visión que tiene el papá, y la visión que tiene el alumno de la familia (Po. A 145- 148).

Según el conocimiento que tengan de los/as apoderados/as será la forma en que se abordará la jefatura, porque si bien la profesora de Artes dice tener un respeto por sus apoderados/as,

(...) respetar al papá como papá en el proceso que vive y como lo hace porque si uno parte de la base que ellos también están probando... y respetarlos ósea respetarlo en su prueba y valorarlos (Pa. A, 70-72)

Este respeto, según un profesor, tiene que ver más que con su condición de madre, con el apoyo que brindan a sus hijos/as;

(...) las mamás son nanas, que viven en Conchalí y que por la perseverancia del alumno ha logrado salir adelante y ahora está totalmente bien (...) pasa por una inquietud personal, también por un respaldo familiar no importando que sea papá y mamá (Po. A 86-91).

En este sentido, es necesario saber cuáles son las metas en las que están dispuestos a comprometerse y trabajar.

(...) comprometer a los papás a trabajar en conjunto con los hijos en pos de una meta, en pos de una meta clara y fácil o sea no fácil, sino... posible de llevar a cabo ya, no metas ilusas (Pa. A 285-286).

Al parecer, cuando existe un conocimiento de los/as profesores/as jefes/as de la realidad familiar de sus estudiantes se realizan actividades conforme a las necesidades que se han detectado, en este sentido una profesora habla de que se tienen que ampliar las perspectivas de la educación en la escuela:

(...) yo no necesito que mi hijo se destaque, ósea yo creo que en ese aspecto los papas cometen el error de siempre querer que sea el primero y yo prefiero tener un buen hombre un buen ser humano (Pa. A 116-118)

También se menciona la necesidad de enseñar a los/as apoderados/as, en diversos temas, que también son requerimientos, en algunos casos de la institución, que se dan por trabajar los temas de orientación, como cuentan las siguientes citas, hay un afán por colaborar en la crianza de las familias:

(...) cuando había actividades de orientación que para muchos es una lata, yo trataba de que de que no fuera una lata, trataba en el fondo de que ellos entendieran que lo que estábamos haciendo si estábamos preocupados era por el bien de ellos y obviamente iba a redondear en los chiquillos también no sé en la relación entre padre e hijo (Po. M 361-364).

Se habla de una doble formación, la de los/as hijos/as y sus familias;

(...) como yo papá le digo a mi hijo que estudie o como lo obligo a estudiar, ósea como le digo que estás cosas son para él y yo no tengo que estar obligándolo a no tengo que estar diciéndole las cosas que tiene que hacer, entonces es como, es como una doble formación, uno está educando al papá y explicándole como lo tiene que hacer y él hijo está recibiendo esto, entonces prácticamente los dos (...) Se forman los dos (Po. A 150- 155).

Incluso esta formación se da también en función del aprendizaje de contenidos de los/as estudiantes

yo veo una mamá que llegué y no sabe sumar y nosotros queremos que le enseña al niño fracciones entonces...yo, empezar a buscar ejemplos (Pa. A 150-152).

c) Desde el poco compromiso con la formación de sus hijos/as

Varios/as profesores/as dicen que las familias tienen muchas problemáticas y que estas no colaboran con la formación, que a veces, se intenta dar a través de la labor de profesor/a Jefe/a:

(...) ahora tenemos hogares, los niños llegan a las casas y están solos, bueno la crisis familiar también tiene que ver con las separaciones que ellos tienen, hay mamás solteras, hay papas que se hacen cargo de los hijos entonces, no hay como la familia (Po. A 76-78).

Los/as apoderados/as se despreocupan de sus hijos/as:

(...) en este colegio el apoderado es poco lo que se preocupa es súper poco preocupado como que no hay preocupación permanente por los niños que dijéramos (Pa. B 170-171).

Y no entregan valores que, para este profesor, son considerados importantes en la formación de personas, al contrario, ve violencia al interior de las familias:

(...) papás que están desinteresados y que no vienen que se preocupan solamente de ganar dinero, de producir de tener cosas y esas cosas se las transmiten a sus hijos, ósea los papás son modelos, entonces los hijos también quieren, aprenden lo mismo (...) de tener posesiones,(...) no se preocupan de ellos como personas , (..) de generar o de crear, o de valores, cosas tan básicas como la confianza, el respeto por el entorno, el respeto por el otro, respetar los tiempos cuando uno está hablando, yo te respeto a ti papá porque tú me estás hablando, la violencia , muchas veces no ve mucha violencia en la familia (Po. A 190-199).

La relación que pueden tener entonces con los/as apoderados/as, en este contexto es muy reducida:

(...) muy poca la relación que existe, en cualquiera escuela para padres vienen cinco no vienen más, entonces la relación que hay entre el profesor jefe y el apoderado es casi mínima, tú trabajas más con el niño en este tipo de colegio (Pa. B 173-176).

Y consideran además que muchas veces se desligan de la formación de sus hijo/a y en opinión de una profesora culpan a la escuela de la falta de ésta;

(...) aquí por ejemplo hay papás que vienen y dejan a sus niños, y que...ósea o no que el colegio no le dio los valores, que el colegio no hizo esto, pero el hijo es mío, no es del colegio, entonces sobre todo cuando se hablan distintos idiomas en la casa y en colegio se hace más complicado todavía...hay apoderados que no son comprometidos (Pa F, 230-234).

(...) los papás ya no participan muchas veces en la formación, ya ósea lo que nosotros conversábamos el otro día con unos colegas era que veíamos, por ejemplo en este momento(...) es que el mayor problema que tienen los chiquillos es falta de habilidades sociales como el respeto, como la... tolerancia entre ellos, como el saber a acatar ehh... órdenes, saber tomar decisiones y asumirlas las responsabilidades, eso...no es , no son los problemas, los problemas de las disciplinas biológicas o científicas o química, es bastante más fácil abordarlas, pero eso son los problemas porque los papás trabajan tanto que en realidad, no están asumiendo (Po B. 202-213).

Por una parte, las profesoras/as jefes/as dicen que los/as apoderados/as no apoyan la labor que ellos/as tienen que realizar, y por otro una profesora afirma que es una relación difícil porque tiene que hacerse respetar constantemente frente a ellos/as, por el hecho de parecer joven, y que hay algunos/as que no actúan como adultos/as:

(...) los papás me tuteaban y para mí eso ya era un conflicto, porque uno no podía generar la diferencia, entonces ahí yo tenía que partir no usted, no nos tuteemos (Pa. M 30-32).

En una parte de la entrevista se le pregunta qué es lo más difícil de la labor de la jefatura y afirma que “lo más difícil son los apoderados” y explica que las razones de ello son que los/as apoderados/as son adolescentes:

(...) para ser honesta, los apoderados muchas veces entorpecen la pega del profe (...) su hijo no cumple...es que la profesora le tiene mala, por ejemplo,...y ahí es difícil entrar a tranzar porque cuando uno parte de la base que no hay confianza del apoderado en lo que uno le está diciendo, es difícil, (...) , eso ha sido un gran conflicto y aún hay muchos papás que son así,

como los hijos, como muy adolescentes, tengo papás... muy jóvenes de apoderados, que incluso tengo mamás que son menor que yo, tengo dos mamás que son menores que yo, entonces es complicado, porque yo pienso, yo no tengo hijos pero yo digo yo no actuaría, yo no sería tan liberal, para mí en primero medio no es normal que una hija se quede en la casa del pololo (Pa. M 78-97)

O según este profesor, tienen problemáticas propias;

(...) los papás o son muy autoritarios o son muy ausentes o .tienen problemas de alcoholismo tienen problemas de... etcétera porque se da mucho en los papás de estos niños o niñas digamos (Po. F 97-99)

Desde esta perspectiva un profesor, prefiere trabajar solo con sus estudiantes:

(...) la primera frase que le dije a un apoderado mire yo no sé lo que se hace en estos casos y ella me miro porque es la primera vez en seis años, (...) que yo llamo a un apoderado por un problema de los hijos (...) le dije si porque yo normalmente yo arreglo los problemas con los chiquillos (Po. M 375-379)

4.2 Divergencias

Los profesores divergen de lo que mencionaron las profesoras en que se han relacionado con sus apoderados/as desde la discusión e incluso, uno desde la confrontación con ellos/as para definir las acciones a seguir;

e) Profesores: Desde la imposición de sus ideas y confrontación

Los profesores dicen que han tenido que discutir con sus apoderados/as porque a veces no logran entender ciertos aspectos ya sea institucionales como de concepciones propias, al respecto uno de ellos dice que ha discutido con sus apoderados/as respecto de una temática relacionada a los parámetros institucionales;

(...) hay como una disputa no sé si llamarla política, pero si como ideas, por ejemplo como abordar el problema de la indisciplina, entonces ahí también depende de los marcos institucionales, pero también depende del rol que uno pueda jugar en ese en ese grupo (Po. H 128-132).

Otro de ellos, dice que ha fijado parámetros acerca de la relación con sus apoderados/as, distintos a los que tenían antes de que él asumiera como profesor jefe:

(...) no soy como el otro profesor, algunos me encontrarán más frío, pero yo no tengo todo el tiempo cuatro fines de semana cada semestre para darles,

más que yo creo que no corresponde, dentro del horario de clases y ocasionalmente digamos, fuera uno puede ayudarles, pero no más allá, no, no me parece tanta relación (Po B 64-68).

Finalmente otro profesor dice que los apoderados/as esperan más de lo que él pudo dar y lo consideraron mal profesor jefe;

yo le dije a los apoderados hay veinte alumnos repitiendo, salvé a dos, los otros dieciocho repitieron, se los dije en Julio, se los dije en Agosto, se los dije en Septiembre y nadie reaccionó, ya hasta que después, pero oiga profesor ayúdenos, como van a repetir tanto, pero porque los voy a ayudar si yo los ayudé, ósea ellos estaban convencidos de que el profesor tenía que salvar a los alumnos porque eran muchos los que repetían, entonces eso era malo para el profesor jefe (Po. F 212-217).

5. RELACIÓN CON LAS AUTORIDADES

a) Desde los desacuerdos

Varios/as profesores/as convergen en que en muchas ocasiones no están de acuerdo con las orientaciones que las autoridades del liceo le dan a la labor del profesor o profesor jefa, una profesora dice que prefiere intensificar una educación integral más que dedicarse a incluir a los/as apoderados en las fiestas de la escuela expresándolo de la siguiente forma;

(...) se pide un profesor jefe que sea más orientado al jolgorio a meterlo en la cuestión del colegio, de los actos y que se yo y que a mí no me interesa tanto esa parte (...) cuestiones que cierto son importantes... pero yo no creo que sean más importante sacarle plata al apoderado (Pa. A 105-109)

(...) pero no los educamos no somos equilibrados no somos integrales y es la lucha constante porque los directores no quieren tampoco el ser integral (Pa. A 176-177)

Un profesor también cree que hay objetivos institucionales, que si bien reconoce son macros, interfieren con su labor, advierte también que estos objetivos anestesian a los/as estudiantes:

(...) problema de los alumnos no se detienen, no se paran, no dicen no nos gusta esto lo aceptan nada más, entonces creo que eso pasa por la institución, (...) yo eso yo lo notó, lo he evidenciado y veo que el alumno está en la actualidad más anestesiado (Po. A 63.67)

(...) las cúpulas mayores siguen las ordenes del ministerio, bueno que ahí entramos en otro problema en una cuestión macro, que tiene que ver con el

objetivo que es la PSU que la universidad que y todo gira en torno a eso y nada más, entonces es un problema mayúsculo y no creo(...) hay otras alternativas, hay otras posibilidades, Yo he venido acá a tomar pruebas por ejemplo, pruebas de matemáticas y aquí he perdido montones de horas (Po. A 276-290)

Se advierte por otro lado, que frente al primer problema que pueda dar un estudiante, la solución que la dirección expresa es la expulsión, una profesora cree que no se hacen cargo de los procesos, que ella cómo profesora jefa, estaba realizando con uno de sus estudiantes;

(...) se hubiese caído del cuarto piso y entró a la sala porque tenía que dar una prueba, ya?, entonces bueno, ahí por supuesto escándalo, hay que echarlo, la primera cosa, que hay que echarlo entendí, porque no mire el tremendo problema que nos podría provocar, (...) entonces ahí yo dije que no, si el M.. lleva desde octavo, y había habido todo un proceso, lo que hay que hacer es que tenga el tratamiento (Pa. L 135-141)

(...) no hay una preocupación, ósea cuando las cosas pasan ahí recién empezamos a preocuparnos y la medida...primera medida, la primera que aparece pero inmediatamente es ya hay que echarlo, y fue un poco lo que paso con la M, te fijas, ya ósea, yo hasta el día de hoy no te puedo decir, si yo...ehhh que es lo que debiéramos haber hecho con la M, pero yo creo que echarla, no era una buena medida (Pa. L 167-172)

También advierto, a través del siguiente testimonio de esta profesora, un desacuerdo con la contención que ejerce el establecimiento con sus estudiantes, y que según esta opinión tiene que cambiar;

(...) y comprometer al establecimiento a un cambio cultural real, allí no existe un cambio, el problema de ahí, es que ellos creen que la contención debiera ser como lo máximo cómo...pero no la contención como red, sino es la contención como gendarme.. yo no creo que la contención del alumno debe ser minimizadora (Pa. A 286-290)

Y más profundo aún cree que no existe una buena gestión llegando incluso a afirmar que no hay una línea clara para definir cuáles son las prioridades educativas del liceo;

(...) estoy en desacuerdo con la dirección... no creo que sea un buen gestor... porque (...) el colegio como tal...funciona de un modo, tampoco funciona de un modo empresarial porque a lo mejor sería más eficiente, entonces no se puede decir, ¡¡no tiene una línea¡¡ (Pa. A 320-336)

(...) creo que debiera haber una planificación del proceso educativo...y no mirar el proceso educativo como... una industria donde se van a fabricar estudiantes excelentes...no es eso (Pa. A 484-486)

Estas diferencias con las orientaciones del establecimiento educativo y sus autoridades pueden, según otro profesor, discutirse dando la opción de abrir otras posibilidades:

(...) la opinión generalizada o no es la correcta o determinada institucionalmente, por tanto si es que yo opero bajo otras lógicas que no son tan distintas tampoco como una espectacularidad, tengo que tener conciencia de que eso genera disenso y por tanto hay un proceso, un momento de discusión yo no veo eso como una dificultad lo veo como parte de la posibilidad que esas ideas se instalen (Po. H 175-180)

Sin embargo, cree que para hacerse escuchar no tiene que tener flancos administrativos

(...) ósea si uno quiere desarrollar un proyecto que no necesariamente está directamente relacionado con las líneas de la institución, no tiene que tener flancos administrativos que en el fondo te coarten la posibilidad de desarrollar (Po H 370-372)

b) Desde el poco apoyo y la ausencia de trabajo colaborativo

Otros de los aspectos que aparecen claramente expresados por los/as profesores/as en que existe muy poco apoyo por parte de las autoridades del establecimiento, y que en muchas ocasiones se les deja solos/as en su desempeño, al respecto están los siguientes testimonios,

(...) no funciona como un ente compenetrado o un ente regulador no existe interacción de información... no hay una red de apoyo no existe, tampoco existe para profesor entonces se dice está estresado falta toda la semana...pucha que pena uy que pena... que pena uy que pena démosle un anti depresivo y listo se acabó (Pa. A 212-217)

(...) tú no puedes trabajar solo, hay una cuestión de equipo que es en los colegios como este en los cuales es necesario.....si yo trabajara en equipo, ahí si ahí si y con el orientador y el psicólogo, podríamos sacar ese pero no se hace porque no hay trabajo en equipo... tu trabajas cada uno en su metro cuadrado (Pa. B 248-251)

(...) no hay mucho apoyo (...) de la institución, la institución puede tener psicólogos, puede tener orientadores, puede tener todo lo que quiera, pero siempre están copados, están copados de actividades (Po. A 228-231)

El tener que asumir las situaciones que se suscitan en la labor de profesor/a jefe/a de manera muy solitaria, aunque éstas muchas veces pueden ser difíciles, constituye una presión para ellos/as:

(...) he vivido situaciones realmente muy difíciles, como profesora jefe, y muy poco apoyo, ósea un día yo le dije a la orientadora porque a mí nadie me dijo que hiciera con la Música, nada, ya ósea que más o menos tú la estás defendiendo, soy igual de responsable, capaz que tú la mandaste, (...) entonces fue una presión muy fuerte (Pa. L 188-193)

Lo que hace de esta labor un trabajo muy personal;

(...) los profesores jefes se hacen a pulso, yo todavía no veo en realidad, aquí hay un curso de formación de profesores jefes, pero en general es, es bien poco, es pobre en la mayoría de los colegios (Po B 225-227)

Que ni siquiera permite participar realmente en las decisiones que se toman, aunque si exigiendo responsabilidad en ellas, cómo lo comenta ésta profesora;

(...) se salió del área pedagógica, sino que ya tenía otra connotación y ahí uno ya no tiene poder, si esa es la verdad, como para intervenir, y nos pasaron a nosotros los profesores la, responsabilidad, pero la decisión ya estaba lista, ósea esa es la sensación que tengo yo (Pa. L, 231-234)

Esta poca participación también la advierte a nivel general en la institución en que trabaja;

(...) en los consejos tampoco existe la posibilidad de plantear estos temas ya, porque los consejos siempre en la mayor parte de ellos son consejos informativos y de los resultados del SIMCE y de cómo vamos en la PSU y, y esas cosas, entonces como de que lo cotidiano, lo que a tí te pasa, lo que tú, los problemas que estas enfrentando no tienes con quién discutirlos, yo los discuto conmigo misma (Pa, L 361-366)

Y aún más grave el siguiente testimonio afirma que las autoridades les conviene tener a sus profesores/as aislados y aunque en su establecimiento hay una propuesta de evaluación docente, a ellos/as los sancionan desde sus propios parámetros:

(...) cada profesor tiene una hoja de vida y esa cuestión después te pasa un sumario y tienes montones de problemas, entonces lo que uno pide es que lo evalúen, yo cómo usted dirección, UTP, como ustedes los directores me ven, en que tengo que mejorar, cuáles son mis fortalezas, cuáles son mis debilidades que debo hacer para mejorar, entonces no se atreven, entonces, y esa propuesta ha estado harto tiempo y así mismo a ellos les conviene tenerlos distantes, (...) porque todo es sanción (Po. A 276-283)

c) Desde el respeto y la concordancia con sus planteamientos

Algunos/as profesores/as reconocen que en las relaciones con las autoridades del liceo, se les ha considerado, de diversas formas como; una profesora que dice que han considerado su voluntad para asumir la labor, otras que en el liceo le dan tiempo para que se entreviste con sus apoderados/as y estudiantes, y otro profesor que han demostrado confianza su desempeño;

(...) está dirección, podría decir que ha tenido la deferencia de llamarte, te llaman para decirte sabes que muchas gracias, lo has hecho bastante bien, pero consideramos que va hacer mejor un cambio de profesor jefe, como también a la gente que va asumir sabes que llama el director y le dice consideramos que tú podrías ser un buen profesor jefe, cuenta con toda nuestra ayuda, que eso también es primordial (Pa. F 207-212)

(...) acá es bastante más fácil, porque en mis otros colegios cite apoderados en mis horas extra, nunca tuve una hora, porque acá nosotros tenemos semanalmente cuarenta y cinco minutos para atender apoderados, no es suficiente, pero tenemos, (...) eso por supuesto que es una ventaja, el tener ese tiempo (Pa. M, 224-228)

(...) en el caso de las instituciones yo creo que lo más importante es la confianza que nos dan los jefes a nosotros ósea yo creo no es mucho por lo menos un par de veces al año o un poco más nos observan y comentamos la observación yo soy (...) muy abierto a la critica entonces si hay algo que mejorar, vamos (Po. M 425-429)

Otros profesores afirman que han aprendido de su labor como profesores jefes gracias al proyecto educativo del liceo en que trabajan;

El aprendizaje que ha tenido menor desarrollo yo creo más por el proyecto del colegio (...) cuando hay proyectos institucionales muy fuertes permean de manera directa en los procesos de jefatura u de orientación que uno podría desarrollar como profesor jefe (Po. H. 29-33)

Este profesor incluso está muy de acuerdo con dicho proyecto:

(...) en ese colegio ha sido súper potente esa parte de la dirección (...) es muy bueno porque allá no hay inspectores, hay una autodisciplina, los profesores, además que son todos buenos profesores, (...) ósea yo a ellos los reconozco, los admiro, entonces también tenemos muy buena relación como con los profesor también con una buena dirección y tenemos un plan de trabajo también distinto, programas distintos (Po. A 473-487)

d) Desde las demandas de tiempo y el trabajo administrativo

Finalmente otros de los aspectos que mencionan los/as profesores/as en la relación con las autoridades es que las exigencias que se solicitan en la labor del Consejo de Curso y Orientación, demandan un tiempo que a veces no es considerado por la institución, cómo lo menciona ésta profesora que afirma que da el tiempo de su familia;

(...) uno tiene que dar mucho tiempo con esto, (...), porque aquí uno en esta profesión tienes que dar tiempo y muchas veces para la gente que tenemos hijos, dejamos a nuestros hijos de lado, y de lado te digo en tiempo, porque no estoy en tú casa (Pa, F 144-151)

O un tiempo extra que se tiene que considerar para hacer bien la labor;

(...) siento que eh, si uno tiene treinta horas ya son treinta horas de jefatura y quince de clases ¿ya?, porque la jefatura para mí es un trabajo extra que demanda mucho tiempo, ya ósea si uno quiere hacerlo bien si uno quiere preocuparse, quiere tener entrevistas con los niños, quiere tener entrevista con los profesores generalmente no tiene el horario ósea son horas extras, son horas de regalo (Pa. L 35-41)

Este profesor menciona, que además de todo lo que implica ser profesor jefe, hay que realizar un trabajo administrativo;

(...) en ninguna de las instituciones que he trabajado, en estas y en otras se da realmente el tiempo que debiera tener un profesor jefe para preparar sus actividades, siempre andamos corriendo, tapando el hoyo para acá para allá, cuando es un trabajo bien, bien delicado, en realidad el de guiar a los chiquillos y de bastante responsabilidad como para darle dos o tres horas a la semana, creo que es demasiado poco, sobre todo cuando eso se sobrecarga con trabajo administrativo (Po. B 186-191)

6. ESTRATEGÍAS PEDAGÓGICAS

A través de las conversaciones con los/as profesores/as jefes/as puedo advertir que convergen en utilizar varias estrategias pedagógicas en el trabajo que realizan en el Consejo de Curso y Orientación las que están estrechamente relacionadas con las relaciones que entablan con sus estudiantes y que se describieron en las categorías precedentes.

a) Diagnosticar al grupo curso, nivel etario y necesidades especiales

En primera instancia pude notar que algunos/as de ellos/as realizan un diagnóstico de su curso, y en base a ello seleccionan algunas formas de abordar las problemáticas que

observan, una profesora enuncia que lo primero que realizan en la jefatura es diagnosticar al grupo curso;

(...) lo primero que hago es eso, el diagnostico, eso a ver como...en qué puedo ayudarlos, cuáles son las deficiencias que podrían tener (Pa. B, 201-202)

Así mismo, un profesor afirma que conociendo el contexto familiar de sus estudiantes, les pregunta a sus estudiantes, como están;

(...) los papás de estos niños o niñas digamos, eh entonces, cuando los chiquillos andan medio complicados y uno se acerca y les pregunta qué pasa? (...) se preocupan de mí, que he hecho para que se preocupen de mí (Po. F 98-100)

En otro sentido el grupo etario que los/as profesores/as tienen en su curso es algo que aparece cómo importante de considerar en este diagnóstico, y en la forma que van a abordar esta labor, que en este caso es descartando el trabajo grupal:

(...) los niños aquí llegan a octavo, entonces vienen de distintos colegios con distintas realidades, distintos niveles de aprendizajes, y una edad complicada(...) son mas inmaduro entonces(...) termine digamos en (...) la jefatura era muy complicada porque era muy autorreferente ya, entonces como trabajo de grupo no porque todo era una discusión (Pa. L 88-98).

La etapa en que están los/as estudiantes es importante, especialmente si están en la transición a la enseñanza media, los/as siguientes profesores/as creen que necesitan más apoyo:

(...) que también por las edades se van diferenciando bastante lo que es la jefatura, uno en octavo tiene que estar mucho más encima, están con todas las hormonas revolucionadas (Pa. F 16-17)

(...) en los séptimos yo creo también que la posibilidad de que ellos tengan éxitos pasa también por que esto se desarrolle, claro si yo los dejo a la deriva probablemente les va a ir muy mal (...) Pero si yo intento hacer estrategias para que eso se supere es normal también que les vaya bien (Po. H 437-443)

Este apoyo se enfoca, según esta profesora, a cubrir las necesidades que los estudiantes manifiesten y las carencias que observa en sus estudiantes:

(...) porque hay niños que necesitan que tus les hables, hay otros que necesitan que tú los escuches, otros niños necesitan llorar y que tú le pongas el hombro no más ya, otro niño necesita que le compres un chocolate para el día del cumpleaños (Pa L 467-470) “tenemos hartas carencias, porque él, la base cultural que traen los niños es muy pobre, muy pobre aquí, entonces yo

creo que se necesitan mucha metodología innovadora, cuando eres de alguna manera llenar los vacíos que estos niños tienen (Pa L 472-475)

Llegando incluso, este profesor, ha convertirse en tutor de uno de sus estudiantes para que no lo expulsen del liceo;

(...) el problema era que había que echarlo y yo dije que no que había que darle una oportunidad y que yo me hacía o como tutor (Po. F 48-49)

b) Indagar y Dialogar

Muchos/as de los/as profesores/as coincidieron en que la conversación con sus estudiantes es necesaria en el espacio del Consejo de Curso y Orientación, para ello utilizan estrategias que apuntan por un lado, a indagar constantemente sobre sus estudiantes, y por otro, a comunicarse con ellos/as. A continuación presentó evidencia acerca de un registro que realiza una profesora para ir indagando sobre sus estudiantes;

(...) deje todo registrado en el diario de vida del alumno en la hoja de vida y después cuando vi a un alumno muy bajoneado y le pregunté, lo que le pasaba me dijo dormí mal profe me duele la cabeza, también, entonces ruego a los colegas observar las conductas de este alumno (Pa. A 749)

Esta forma de indagación también se realiza a través de entrevistas, encuestas, pautas de evaluación y conversaciones, estas últimas emergen a raíz de la detección de situaciones que se perciben como inusuales en los/as estudiantes:

(...) si uno quiere hacerlo bien si uno quiere preocuparse, quiere tener entrevistas con los niños (Pa. L 38-39)

(...) al inicio del año yo les hago una encuesta de interés y ahí ellos trabajan, ahí ellos trabajan en los temas que son de su interés (Pa. L, 271-273)

(...) yo también les pido a los alumnos que me evalúen(...), les doy una pauta de evaluación (...) y si quieren colocan el nombre y si quieren no lo colocan y recojo eso después y esa cuestión para mí es súper buena, para ver en que me estoy equivocando, (...) estoy siendo muy pesado en esto, estoy exagerando en esto otro, la relación con el alumno, entonces eso para mí es súper valioso (...) entonces vamos punto por punto hablando y corrigiendo y lo bueno es que tengo la posibilidad de expresarse y de hablar así, cualquier cosa no va a ser con un fin castigador, sino con un fin constructivo (Po. A 569-576)

(...) mira se nota que tienen /Mira a una estudiante. Estamos en recreo al lado del quiosco, los estudiantes compran/ se fija en la pierna (me pregunta a mí) la tiene toda llena de moretones?

E: Ya... sí

Po: Voy a preguntarle después, son esas cosas en las que me fijo, porque está así, y eso no es normal (Po .F 246-250)

El escuchar a sus estudiantes es parte de lo que los/as profesores/as hacen para que resuelvan sus problemas, también lo hacen fuera del aula, como lo mencionan las siguientes citas:

(...) el haber escuchado a los chiquillos el escucharlos no en la sala de clases si no que fuera (Po. F 92-93)

(...) conversar con alguien, el ser escuchado más que nada, porque ellos no se dan ni cuenta que cuando ellos hablan yo al final vuelvo con lo mismo que dicen ellos y al final solucionan ellos los problemas (Pa B, 83-85)

Aunque para este profesor escuchar y conversar con sus estudiantes, no siempre puede resolver sus problemas;

Si bien yo los puedo escuchar los puedo entender, les puedo dar unos consejos, pero no les voy a solucionar la vida (Po. B 25-27)

Para lograr dicha comunicación una de las profesoras menciona concretamente dos estrategias usadas por ella para lograr este mayor acercamiento:

(...) alfabetización digital y fue genial, ósea pa mí...eso me abrió las puertas de la comunicación con mis alumnos aunque no los viera, por eso tengo facebook, tengo blogs (Pa. A 595-596)

(...) eso hago el diario mural, porque yo creo que es un medio de comunicación entre los profesores y los alumnos (Pa. A. 480-481)

c) Situar parámetros y exigir

Una tercera forma de abordar el espacio del Consejo de Curso y la Orientación es a través del establecimiento de objetivos o metas para que sus estudiantes trabajen para ello, estos objetivos toman diferentes formas según los/as profesores/as, pueden ser fijar directrices, ser referentes, presentar claves, hacer comparaciones, algunos/as afirman también que hay que ser exigentes, al respecto de lo primero una de las profesoras afirma;

(...) nuestro gran objetivo de este año es pasar todos de curso, pero para eso hubo que trabajar todo el año eso, yo creo que ahí se puede plantear la situación, pero tú no les das el objetivo, yo insisto, el objetivo sale de ellos, sin que ellos se den cuenta tú lo llevas a que salga el objetivo, Lo segundo es plantearles una meta sin que se den cuenta que eres tú el que la plantea como grupo curso (Pa B 204-207)

Plantear frases que fijen indicaciones, así como mencionar analogías son formas de guiar a los estudiantes, según estos profesores:

(...) ciertas frases que eran como claves que uno las anclaba para poder (...) que hay que pasar, de que hay que yo creo que esa es la enseñanza que uno debería dejar (Po. M 63-66)

(...) como el profesor coloca las reglas claras en su sala, yo siempre les hago como analogías les digo mira la sala de clases es como una iglesia como un templo, un templo sagrado, en donde nadie, tú en la iglesia no escuchas, no ves a la gente hablar, la gente está en silencio escuchando, entonces el profesor prepara sus clases, entrega sus planificaciones, eh ósea el profesor no viene acá a improvisar, el profesor prepara una clase tiene un objetivo (Po. A 178-182)

Aunque también estas directrices pueden ser la reiteración de ejemplos propios de los que habla la siguiente profesora:

(...) es vital que los niños vean que también a uno le pasan cosas como a ellos, que uno también tiene problemas (...),ellos también que vean que no, si tiene razón la profe, uno también puede hacerlo y si uno lo quiere hacer, mejor hacer lo que uno quiere, entonces eso ejemplo, ejemplo, ejemplo yo creo que doy diariamente mil ejemplo a todo el mundo (Pa. M 239-269)

En este sentido un profesor afirma que es importante que el profesor jefe se plantee como alguien significativo para sus estudiantes:

(...) para aprender ese tipo de cosas la persona que está al frente tiene que entender que el que lo está diciendo es una persona que, o sea significativa porque no son cosas menores (Po. H 365-367)

Estos referentes también se dan a través de la comparación de los/as estudiantes con otros/as, especialmente de otra clase social;

Yo los comparo siempre y les digo mira tal colegio que pasa con este chiquillo qué edad tiene, que le gusta tiene la misma edad que tu y dónde está? la diferencia porque este chico esta tan arriba significa que el tiene un proyecto de vida distinto al tuyo. Tú no tienes proyecto de vida (Po. M 250-253)

(...) acá los alumnos tienen vida, tienen barrio, tienen mundo allá no, ósea yo siempre les hablé de los otros alumnos que pagan como doscientos mil pesos al mes, prácticamente el sueldo de una mamá o de un papá, entonces, ven las diferencias y les digo ustedes son mucho mejores que ellos (Po A, 130-136)

El establecimiento de estos parámetros, implica para algunos/as de ellos/as exigir su cumplimiento, aunque de diferentes formas:

(...) más estricta, más exigente que con el resto de los otros cursos, si mucho más estricta (Pa, M 117-118)

(...) niña le contestó muy mal a la mamá y ve profesor siempre me trata así y entonces sabe señora yo no le acepté a su hija que sea mal educada con usted, si ella no se disculpa con usted yo no la voy a atender (Po F 360-362)

(...) hay que ser más exigente, porque ellos son capaces de rendir más y los están acostumbrando al mínimo esfuerzo (Pa. A, 275-276)

(...) yo les digo, ustedes tienen tres minutos para ingresar a la sala después del timbre, después de eso ya es una sanción, llámese una amonestación con décimas, una amonestación apoderado (Po A 323-326)

e) Darles responsabilidad individual y grupal para enfrentar los problemas

Otras de las maneras que los/as profesores/as utilizan como estrategia con sus estudiantes es la de tratar de unirlos para hacerlos responsables de actividades en equipo, al respecto se mencionan algunos comentarios:

(...) primero era unirlos como grupo que hubiera conciencia de grupo, que se defendieran, que se protegieran, que se ayudarán, ósea empezar a actuar como comunidad” (Pa. A 18-20) para que se hiciera toda una responsabilidad... una cadena de responsabilidades para protegerlo (...) gracias a eso se dio como el grupo humano (Pa. A 52)

(...) la posibilidad como de construir un grupo humano es como eso lo que yo valoro (Po. H, 134)

(...) no es porque yo vaya a poner la anotación negativa o le vaya a poner nota, sino es porque son grupo, porque era para todos y yo ahí refuerzo, refuerzo la cosa de equipo, de equipo, yo creo que eso fundamentalmente esa cosa (Pa. L 255-258)

Por otro lado también otra profesora dice que utiliza una estrategia de trabajo quincenal para sus estudiantes que están más atrasados;

(...) esa responsabilidad yo la trato de arreglar entre comillas con estas citas cada quince días donde él cada quince días tiene alguna tarea que

cumplir y si es capaz de cumplírmela en ese período yo digo que es un niño que le va a servir de experiencia, porque no es grato venir cada quince días al colegio con su mamá, su papá y hablar con la profesora jefe (Pa. F. 29-34)

d) Enfrentar las problemáticas y buscar soluciones

La otra estrategia que aparece mencionada también es la de enfrentar los problemas, para ello una de las profesoras afirma que realizó juegos, otra menciona que lo hizo través de un acuerdo con su curso y buscando lo que es importante para ellos y otro profesor haciendo acuerdos:

(...) se creó como un clima bastante responsable (...) y todavía dura, ósea por ejemplo yo encontré que ellos encontraron formas de solucionar problemas hicimos juegos(Pa, A-29-33)

(...) estaba en un momento muy complicado, entonces que las cosas que nosotros habláramos en el curso no se decían fuera y...mira fue un pacto de, de honor ahh, ósea eso funcionó a tal forma (Pa. L 216-218)

(...) Al final y bueno hagamos un acuerdo y el acuerdo se va a llevar hasta el final y las que no estaban de acuerdo, lo tendrán que como me recuerdo una chica me dijo remar para el mismo lado (Po. M 148-150)

e) Hacerlos/as reflexionar y mostrar otras posibilidades para que decidan

Otra estrategia que pude rescatar de las voces de los/as profesores/as es que tratan que los estudiantes puedan reflexionar, mostrándoles más posibilidades de las que conocen, la siguiente cita afirma que a veces las capacidades que tienen sus estudiantes pueden ser usadas en otras actividades:

Ya entonces uno también tiene que ser capaz de cambiarles la visión de lo que ellos están mirando con el vaso vacío (...) o sea son guerreros pero tenemos que hacerlos sentir que esa capacidad de guerrear la puedo utilizar en todas las áreas, no solamente para vender marihuana (Pa. A 233-248)

O que ciertas situaciones pueden tener una perspectiva distinta de la que ven, cómo la que se relata a continuación sobre un padre adolescente:

(...) pero lo veía que por un lado que estas grandes historias de hombres, sobre todo en lo sexual ya, pero por otro lado él quería jugar a la pelota ya, y andaba igual que los chiquillos, entonces dije yo no aquí, los chiquillos tienen que conocer la otra cara de la moneda,... Mostrar la otra cara de la moneda (Pa, L 308-311)

Tratar de llevarlos a pensar tiene como finalidad que puedan escoger:

(...) hay un trabajo con el plan de estudio con un método de estudio eh trabajar con esos materiales pero en búsqueda de que ellos seleccionen elementos que les parezcan interesantes o efectivos y cosa así (Po. H. 117-119)

(...) hacerlos reflexionar antes de manera que cuando lleguen no empiecen con la reflexión sino que vayan con cosas más elaboradas de manera que puedan tomar la decisión, esas son las dos cosas que yo creo, por lo menos para el consejo de curso (Pa. L 268-270)

Se apunta a que generen sus capacidades, entregándole las herramientas, según una profesora, o independientemente de cómo sean catalogados en el liceo, evidenciando sus capacidades, según otro profesor:

(...) no perder de vista para donde voy ¿cuál es mi función? Yo soy profe no más ósea no soy el instructor, ni el que le va a cambiar la mente... no yo tengo que ser capaz de entregarle todas las herramientas y que el cabro decida ah quiere ser (Pa. 649-652)

(...) yo les decía a los niños, hoy día no se los decía harto, pero si ellos están en tercero por algo también es con todos los filtros que existen en este colegio, entonces no es un problema de capacidad (Po. H 429-432)

7. DIFERENCIAS CUANDO SE ES PROFESOR/A JEFE/A

En esta sub-categoría describo cuales son las diferencias que se producen con los/as estudiantes al ser profesores/as jefes/as y profesores/as de su asignatura y la mayoría de ellos/as piensa que la relación que se establece con los estudiantes del curso de la jefatura es más estrecha porque implica según un profesor mayor nivel de complejidad, por lo que tiene que ser y es diferente.

Relación estrecha con los estudiantes

Algunos/as de los/as profesores/as creen que cuando se es profesor/a jefe/a se tiene que conocer más profundamente a sus estudiantes y en algunos casos también a las familias de ellos/as, esta profesora afirma podido experimentar:

Bueno yo creo que hay mucho conocimiento de todo, de todas maneras cuando tú tienes la jefatura, ósea es posible entender eh, ciertas actitudes con mayor visión, es posible entender también trabajar en metodologías... ya eh, y el vínculo afectivo, es distinto, es distinto es porque sabes más de ellos, los conoces más ya, (...) obviamente como hay más tiempo, dedicado al

trabajo con la familia, con el entorno de los chiquillos, mucho más rica la relación (Pa. L 380-387)

(...) conocer a los chiquillos en otro aspecto, no solamente las horas de clases, ya igual dar me cuenta que los chiquillos demandan bastante (Po, B 14-15)

Este conocimiento se da desde muchas dimensiones,

O sea la jefatura tiene como hartas dimensiones (...) podríamos hacer una lectura de aprendizaje desde la relación con los apoderados, desde la relación con los alumnos y desde la relación con el establecimiento, incluso una cuarta con la relación con el curriculum (Po. H, 21-26)

Desde otra perspectiva la condición de ser profesor/a jefe/a permite realizar actividades de acercamiento con las familias de los estudiantes del curso,

(...) uno en la jefatura tiene la capacidad de hacer muchas más entrevistas, en la jefatura, en la asignatura imagínate educación física tenemos miles de curso, por lo tanto, son como no sé por decirte trescientos alumnos que uno tiene a la semana, si claro te vas enterando de algunas cositas, o un profesor jefe te comenta sabes que este niño esta semana está así (...), en cambio en la jefatura uno tiene la instancia y además tienes que hacerlo y tienes las ganas de, de ver que le pasa, (Pa. F 125-131)

8. FORMACIÓN

En esta sub-categoría mencionaremos aquellos elementos formativos que los/as profesores/as reconocen que inciden en la relación que establecen con sus estudiantes, dichos elementos formativos provienen desde su experiencia biográfica, de la formación profesional, y la experiencia en el propio desempeño

a) La experiencia de vida

Algunos/as profesores/as dicen que la experiencia que han tenido o que tienen en su biografía a colaborado en la forma que tienen de percibir las relaciones con sus estudiantes, ejemplo de ello, dos testimonios; la de un profesor que cree que la crianza de sus padres influye en cómo es profesor jefe;

(...) en mi caso personal yo creo, (...) que hay dos cosas que influyen en mi primero en la educación que yo tuve que he tenido y que sigo teniendo en la casa en el sentido mis papas (Po. M- 396-398)

Y la de una profesora, que cree que el hecho de tener hijos/as produce un cambio en la forma en que perciben las relaciones en el Consejo de Curso y Orientación:

(...) ante la mamá tirante que es la profe que tienen ahora que es la R, porque la R, ósea la R. tiene el problema que como es soltera tiene una visión de la familia que es distinta a la que tiene familia propia (Pa. A 417-419)

b) La formación pedagógica

Los/as profesores/as plantean que la formación pedagógica les ha dado algunos lineamientos para entender la labor que desempeñan como docentes, los siguientes profesores aunque dicen que después de un tiempo de ejercer la docencia se dieron cuenta que de la formación pedagógica, hay elementos que colaboran en su labor,

(...) si uno en realidad uno después con el tiempo se va dando cuenta de que muchas cosas que aprendió en la universidad las ha ido ocupando también en su carrera (Po. M 208-213)

(...) en la universidad te entregan herramientas no más , herramientas y más conceptos, entonces después con el tiempo uno de da cuenta que esos conceptos y esas herramientas te sirven y se pueden aplicar y que fueron súper útiles, entonces (...) tomé la pedagogía (Po. A 17-20)

También hay profesoras que mencionan que la formación obtenida a través de perfeccionamientos les ayudó en la relación con sus estudiantes:

(...) hice un curso de perfeccionamiento para los niños con síndrome de down, por un problema familiar de un chico que yo tenía en mi familia, entonces no lo hice nunca pensando en la pega, pero justo cuando yo lo hice ese, ese, ese curso que fue de dos años llegué a este colegio (Pa. M. 51-54)

Otra profesora por su parte, da cuenta que ha tenido una nueva mirada de las problemáticas de sus estudiantes a partir de un curso que realizó;

(...) estoy haciendo un diplomado en convivencia escolar, y en el diplomado ahora te dicen, que es lo que uno siempre se justificaba, hoy no sabes que este cabro no podemos nada porque imagínate en la casa no, no funciona, no nos hacen caso, no, lo llevan al psicólogo o no nos ayudan a hacernos las tareas, el niño viene sin nada y ahí en ese, ese diplomado te dicen que en realidad la sociedad está así (Pa. F 193-197)

c) La experiencia profesional

En lo que afirman los/as profesores/as puedo ver que existe desde el plano de la experiencia profesional una fuerte incidencia en la forma en se desempeñan cómo profesores/as jefe/as, por una parte se menciona que han logrado tener más seguridad en las formas en que ejercen;

antes que yo creo que uno se sentía más insegura, yo era más insegura, así como pucha que no sé porqué, ahora no mire su hijo falla en esto y la responsabilidad es de ambos, yo no me puedo hacer cargo de su hijo, el hijo es suyo y el colegio no es la guardería, nosotros apoyamos, antes yo no antes yo me daba vuelta, (...), pero que nosotros tratamos de ayudar, (...) yo voy más al grano y me siento con la seguridad, (Pa. M. 32-38)

Y que dicha formación da elementos que son útiles;

(...) no tenía herramienta, sentía que no tenía ninguna herramienta para trabajar con los alumnos y tenía que bajar el vocabulario (...) después con el tiempo me di cuenta de que no podía seguir así y tenía que tomar la pedagogía y fue súper útil (Po. A 12-14)

También que pueden conocer más a fondo problemáticas que antes no veían de forma tan clara;

(...) en ese tiempo era...me dedicaba como que las cosas se solucionaran en la parte superficial diría yo, no tenía la capacidad de darme cuenta que más allá de que les fuera mal era porque les estaba pasando algo, entonces era que estudiara y que le fuera bien y hablar con un profe para que le diera otra oportunidad, pero en realidad muchas veces no es ese el problema, porque tienen otros problemas educacional, que no esté concentrado, que se saqué malas notas, de que no le vaya bien, ahora puedo enfrentar mejor diría yo un niño digamos que muchas veces no es muy integrado en el curso también, uno va teniendo otras herramientas, otras ganas(Pa. F 40-48)

Estás experiencias también se recogen de otros/as colegas;

(...) eso lo he aprendido con el tiempo, porque al principio también era caos, llegaban todos tarde, era más joven me tuteaban y ahí me daba cuenta que no me podían tutear, entonces también uno se va formando con el tiempo y se va adquiriendo cosas que son debilidades que uno tenía y que uno va aprendiendo cosas de los otros profesores también, uno toma experiencias, cosas positivas de otros profesores como llevan el curso (Po. A 334- 339)

Desde el trabajo con los estudiantes en la jefatura, también se menciona que han cambiado de acuerdo a la experiencia ganada, por ejemplo la siguiente profesora afirma que es más propositiva que cuando empezó a ejercer;

(...) al comienzo era muy respetuosa, entiendes, entonces me desesperaba de ver, ver y ver, y no intervenía ya, por ser democrática de alguna manera

ya? (se ríe) y no pasarlos a llevar, no ser autoritaria, no llevarlos, pero hoy día creo que sí se puede, es la forma como tú intervienes ya, sin quitarles la responsabilidad y la capacidad de decisión a ellos, pero (...) soy parte del curso, ósea yo sigo siendo ya (Pa. L 258-263)

Otros/as dicen también que ha ido aprendiendo a partir de las experiencias que ha tenido en la relación con sus estudiantes;

(...) ir mejorando ciertas situaciones, pero por las experiencias de ellos, tienes que ir aprendiendo de ellos, no debe ser, tú no tienes todo, yo no sé todo, puede que ellos hayan vivido mucho más que yo, sus experiencias son muy valiosas en todo sentido, y tú tienes que aprender de ellos y, así uno va aprendiendo(Pa. B, 45-49)

(...) con los alumnos hay una serie de aprendizajes pero, eso yo creo ha sido como la posición que menos ha cambiado del inicio hasta la actualidad (Po. H 93-94)

9. DESAFÍOS

Los/as profesores/as manifestaron que dentro del desempeño en la jefatura hay varios desafíos que se le presentan o que se le presentaron, estas problemáticas son parte de las experiencias que han acumulado, en ésta sub-categoría relevaré cuáles han sido o son sus principales dificultades;

a) Problemáticas de los estudiantes y su contexto

Una de las situaciones que aparece cómo desafíos para algunos/as de los/as profesores/as es el contexto y las problemáticas de sus estudiantes, la siguiente profesora afirma que a su institución asisten muchos/as estudiantes con carencias de diversa índole;

(...) en términos académicos, tenemos hartas carencias, porque él, la base cultural que traen los niños es muy pobre, muy pobre aquí, entonces yo creo que ehhh aquí se necesitan mucha metodología innovadora, cuando eres de alguna manera llenar los vacíos que estos niños tienen” (Pa. L 472-475)

Y que estos/as estudiantes tienen conflictos personales, como lo menciona este profesor:

También hay conflictos complejos pero que salen menos a la luz, por decirlo así también hay realidades de estudiantes que no son fáciles (Po H 198-199)

Las problemáticas de los estudiantes tienen relación con las necesidades especiales que ellos/as requieren pero a nivel de individualidades, y de las cuáles hay que hacerse cargo como mencionan;

(...) entonces ese cabro también lo estamos perdiendo porque toda su capacidad todo lo que él tiene toda la conducta aprendida toda la cultura que tiene inserta en él no la logra compartir con los demás... Porque su deficiencia en el aprendizaje no le permite sentirse igual que el resto (Pa. A 143-146)

(...) el inglés tampoco, entonces si ella apenas escribía, (...) no llegó a analizar, no estaba dentro de su margen, por lo tanto imagínate el inglés, tampoco si pasó no sé cuantos años de su vida, no sabía ni lenguaje, entonces cómo íbamos a pedirle más encima, esos vacíos y eso fue duro y difícil, pero también es enriquecedor cuando la veo y me dice, profe estoy estudiando (Pa. F 106-111)

Este profesor incluso, dice que tuvo problemas con un estudiante, que la institución desconoció;

(...) es que es que eran muchos los problemas eh ósea nunca quisieron reconocer que el cabro estaba en la cárcel y yo les dije que el cabro está preso (...)... y nunca quisieron investigar (Po F 505-504)

b) Lidiar con el sistema educativo y la institución

Otra característica que rescato porque aparece constantemente en las experiencias que narran algunos/as de los/as profesores/as es que muchas de las actividades, decisiones y forma de llevar la jefatura se realizan a contrapelo de lo que ellos/as consideran correcto, al respecto una de ellas afirma que los factores que debieran ayudar a la educación no están colaborando;

(...) uno piensa que el colegio o la institución educativa lo es todo pero nosotros recibimos educación de todo el medio y lamentablemente los factores externos que nos deberían ayudar tampoco nos ayudan; la televisión, la radio, el diario, etc. entonces de repente uno dice nosotros en la sala estamos educando solos y uno siente la cojera (Pa. A 156-160)

(...) encuentro que muchas veces eh los papás eh ya no participan muchas veces en la formación, (...) porque los papás trabajan tanto que en realidad, no están asumiendo, (...) es, es más fácil llegar y prenderles la tele o el computador (Po. B 202-213)

Este último profesor además dice que la labor de profesor jefe es designada, cuando debería, desde su punto de vista, ser voluntaria;

(...) Desde mi experiencia, siempre ha sido impuesto, pocas veces negocia
(Po. B 179)

Se considera que el sistema en la escuela también es acelerado, lo que impide que a veces puedan preocuparse de las situaciones que así lo requieren

(...) es difícil eso no es tan fácil, porque además vivimos en un mundo así como un poco acelerado y entonces a veces uno no siempre tiene hay no es que sabe que tengo preparada una prueba y, y... la niña está llorando y entonces le preguntaste cómo está y después se te pasó la mañana y no le preguntaste nunca más, entonces creó que por la vida rápida que llevamos
(Pa, F. 282-286)

Esto sumado también al poco apoyo institucional que se mencionó anteriormente y que finalmente deja solas a las profesoras en la labor;

(...) hay cosas del sistema que no me gustan, por ejemplo las que te acabo de mencionar ya, por ejemplo que hay poco apoyo, no hay políticas en ese sentido de trabajo ósea la jefatura hazlo como mejor puedas (Pa, L 370-372)

c) Problemáticas personales

Las problemáticas que los/as profesores/as tienen en la labor que desempeñan, a veces les afectan personalmente e inciden también en la relación que puedan desarrollar con sus estudiantes, por ejemplo, esta labor sea difícil y agotadora, para esta profesora;

(...) en la sociedad eso que cada vez se hace más difícil ser profesor jefe,
(Pa, F 217-218)

Incluso mencionándose que en algún momento ya no se luchará y se dejara que las cosas sucedan;

(...) pero va a llegar un punto en que yo voy a decir sabes que más, yo ya no lucho más (...) no entonces yo no quiero llegar a eso, tal vez yo lucho todos los días por todavía no perder la fe... pero uno la pierde porque no es profe no más (Pa. A 574-578)

Porque es una labor que implica una carga emocional:

(...) siempre digo tu mochila se va a cargar de una cantidad enorme de malas vibras que al final vas a estar pidiendo licencias por estrés a los dos años de ejercer la carrera (Po. M 485-487)

Que a veces no se está dispuesto a asumir porque no considera que tiene las condiciones, cuando se es profesor jefe, en este caso;

(...) encuentro que no tengo actitudes, digamos si bien me puedo relacionar bastante bien con los alumnos en el área de biología digamos, no sé encuentro que me faltan herramientas o no las he desarrollado para mantener relaciones como extras con los chiquillos, la verdad es que me incomoda (Po, B 182-186)

La distancia generacional con los/as estudiantes también es un elemento que se convierte en una problemática para enfrentar las relaciones con ellos/as;

(...) de cierto modo yo soy un convencido de que el que llega bueno no sé si el tiempo nos ha ido cambiando un poco uno se va poniendo más viejito entonces se empieza como a cansar (Po. M, 234-235)

Porque puede ser que a pesar de los esfuerzos realizados no se visualicen los frutos, cómo lo menciona la siguiente profesora;

(...) proyecto educativo dice eso, pero como lo hacemos carne, como lo hacemos práctica a esa diversidad, sin perjudicar a ninguno te fijas? porque por un tiempo estuvimos muy centrados en los niños problemáticos y, pero no hacíamos nada en el fondo... porque el entorno, no se lo podemos cambiar...claro, entonces cómo le cambiamos este entorno, que esto sea agradable, que esto sea, para que no deserten (Pa. L 499-504)

Y esto a la larga cansa porque produce desilusión cómo se menciona en la siguiente cita;

No tenemos acceso, entonces uno se va desilusionando, se va poniendo viejo, se cansa, se agota y al final se lo lleva la ola no más (Pa. A 568-570)

CAPÍTULO V:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El propósito del presente capítulo es abordar analíticamente las categorías descriptivas desarrolladas en el capítulo anterior, de tal modo de interpretar desde una perspectiva de género, las percepciones de los/as profesores/as jefes/as respecto al tipo de relaciones que construyen con sus estudiantes en el contexto escolar.

El capítulo lo he dividido en cuatro apartados, que obedecen a tres dimensiones interrelacionadas, que interpreto –a partir de sus elocuciones– como base de la construcción de sus relaciones como profesores/as jefes/as con sus estudiantes: a) el género como construcción desde la labor y/o estereotipo, b) el rol social, o construcción desde el deber y c) el contexto que involucra las demandas de los diversos actores y los recorridos de formación, todas ellas dimensiones que inciden en la construcción de las relaciones desde el punto de vista del y la profesora jefa.

El siguiente cuadro de categorías analíticas indica los cuatro apartados, y los subtemas que de ellos se desglosan:

1. El género: Construcción desde la labor de la jefatura y/o la mirada estereotipada
1.1 Valoración de características de la labor de la jefatura por sobre el género.
1.2 Miradas estereotipadas de la función de profesor jefe
1.3 Mirada hacia los/as estudiantes; entre los estereotipos y la co-educación
1.3.1 Mirada sexista hacia los/as estudiantes
1.3.2 Preferencia por el sistema co-educacional
2. El rol social: Construcción desde el deber
3. Contexto: Construcción desde las demandas y recorridos de formación
3.1 Espacio de Consejo de curso y Orientación: la pérdida del sentido político
3.2. Las demandas del ámbito familiar: intensificación del rol social
3.3 La subvaloración del profesor/a jefe/a en las instituciones educativas
3.4 El peso de las experiencias en la construcción de las relaciones en la jefatura

4. La vivencia cotidiana: Construcción desde el hacer.

4.1 Relaciones de oposición y competitividad

4.2 Relaciones Unilaterales

4.2.1. La vinculación afectiva: hacia el asistencialismo

4.2.2 Relaciones instrumentalizadas

4.3 El cuidado de algunos

1. El género: Construcción desde la labor de la jefatura y/o la mirada estereotipada

Uno de los aspectos relevantes que puedo interpretar de lo declarado por los/as docentes es que la gran mayoría de los entrevistados no refieren explícitamente a aspectos de género para señalar su desempeño y relaciones con los/as escolares. Por su parte, al consultarles directamente por este aspecto, preguntándoles si los hombres o las mujeres son mejores Profesores/as Jefes/as, los/as docentes dicen, por una parte que su condición sexual no es relevante para asumir las funciones de profesor jefe y relacionarse con los estudiantes; y por otra, aquéllos que evidencian marcados rasgos estereotipados, de los/as docentes. A continuación profundizaré en cada uno de ellos.

1.1 Valoración de características de la labor de la jefatura por sobre el género.

La diferencia en la percepción de los/as profesores/as en relación a la relevancia del género como factor que incide en la construcción de las relaciones se puede comprender a partir de lo que plantea Subirats (1999), quien afirma que los tiempos han cambiado. Hace varios siglos atrás las mujeres estaban destinadas al trabajo doméstico y los hombres eran los que luchaban en la guerra y proveían el sustento. Dichas acciones eran consideradas socialmente menos relevantes que la de los hombres, y, por ende, las personas que las ejecutan también caían en la escala valórica.

En la actualidad, no es determinante haber nacido mujer u hombre para elegir lo que se quiere ser, aunque esta condición aun pesa bastante, “no estamos en aquél tiempo,

sino en uno más complejo y más libre a la vez”⁶¹. Un tiempo en el que, por ejemplo, la labor de la enseñanza, considerada tradicionalmente como una continuación de la labor de madre, no es exclusiva de las mujeres, ya que en las escuelas de enseñanza media, hay también un gran número de profesores varones. De este modo, ambos se ven enfrentados a una tarea similar, sujeta a las mismas funciones, condiciones y salarios.

Aún así, la función docente del o la profesora jefe sigue estando asociada a la de acogida, es decir, a la de recibir a sus estudiantes y guiarlos (incluso en algunos liceos se llama profesor tutor). Además, es éste o ésta quien se relaciona estrechamente con las familias de dichos estudiantes, por lo que es una profesión especialmente ligada a los/as niños/as y adolescentes, que exige cuidado y recepción de los/as otros/as.

En este sentido, algunos/as docentes manifestaron que ser mujer u hombre no es relevante en la forma de asumir la labor de profesor o profesora jefa, ya que consideraron más importantes las características personales, como el compromiso con los/as estudiantes, la empatía y la responsabilidad hacia ellos/as, más que a aspectos de la “masculinidad” o la “femineidad” de los/as profesores/as. Tal como lo enuncian algunos docentes:

(...) No, no lo he pensado mucho en verdad, como el tema si hay diferencias en cuanto a género (...) pero yo creo que tiene que ver más con las personalidades que con el género, se dan relaciones distintas (Po, H. 299-302)

No creo que el sexo sea influyente, no, no, creo que sea influyente como variable” (Pa. M 193-194)

Como podemos apreciar, ambos no consideran que la construcción sexo-género, a partir de la condición sexual, sea un requerimiento para realizar esta labor y entablar las relaciones con sus estudiantes. Ellos/as han valorado como aspectos significativos elementos que, según mi opinión, están más cercanos a la responsabilidad y compromiso que asumen con sus estudiantes. Así lo mencionan a continuación:

(...) tiene que ver con los niveles de responsabilidad que asumo con ese grupo, y muchas veces con las consecuencias en los niveles de compromisos que tengo con ellos, o sea para mí cuando hago esa asignatura hay un nivel

⁶¹ Subirats, M “El género y escuela” en Lomas, C (Editor) “¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, Paídos, Barcelona, 1999, pág., 18

de compromiso que es fuerte muy alto (...) el ser profesor jefe determina responsabilidades de esta misma profundidad pero en otras áreas (Po, H 231-236)

(...) ellos tienen que ver que tú eres respetuoso, respetuoso frente a lo que ellos piensan (Pa. M 173-174)

Un aspecto relevante de destacar no es sólo el contenido de las enunciaciones sino además que tanto profesores como profesoras plantean algo similar, de lo que puede afirmarse entonces que el género al tratarse de una construcción social, puede variar en sus contenidos. Subirats (1999) dice que “los géneros no deben ser considerados como modelos de comportamiento que los individuos aceptan de modo pasivo, sino que existe una relación dialéctica entre individuo y género⁶², Esta relación sería la que permite que profesores y profesoras, planteen indistintamente la necesidad de compromiso, empatía, trato maternal o paternal con los estudiantes, relevando las características de personalidad.

(...) quizás antes no era tan crítico, era más paternal digamos, a pesar de que eso no lo pierdo con mis alumnos (Po. F, 346-348)

(...) /se refiere a los/as estudiantes/ se generaron relaciones de mucha cercanía un poco por mi personalidad pero también por ser joven (Po. H 81-82).

Esto me permite interpretar que en un espacio como el de la jefatura de curso, donde los profesores realizan la misma función que las profesoras, referida a ser responsable de un grupo de adolescentes, la construcción de relaciones de “cariño” no sólo es privativa de la percepción de las profesoras, como pudiese pensarse desde una mirada estereotipada, sino también una construcción de los profesores.

Así, el género y las características sindicadas socialmente a él, pasan a un plano inferior. En este sentido, Subirats (1999), afirma que no siempre las personas se comportan según una identidad de género ya que “en la vida personal es posible modificar algunos comportamientos genéricos (...) Pero ello supone un esfuerzo muy costoso de deconstrucción y reconstrucción de la propia identidad, que de todos modos, difícilmente llegará a ser completa⁶³. De manera que, para la labor de la jefatura y para entablar buenas

⁶² Subirats, M. “Genero y escuela” en Lomas, C (Editor) “Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, Paidós, Barcelona, 1999, pág. 24

⁶³ Ídem, Pág. 24

relaciones con los/as estudiantes, algunos/as profesores/as consideran aspectos personales que indistintamente han sido asociados a mujeres y hombres, por lo que puedo concluir que en dichos discursos se evidencia una complejización del género. Esto implica, según mi punto de vista, que una labor asociada tradicionalmente a las mujeres, al ser realizada por hombres, moviliza –aunque no elimina– los patrones culturales imperantes.

En este punto, solo algunos profesores varones presentan construcciones de las relaciones con los estudiantes sobre aspectos que usualmente son otorgadas al sexo femenino, y no a la inversa, en una especie de introyección del rol del cuidado materno asignado históricamente a las mujeres. Esto, seguramente porque el espacio del Consejo del Curso ha ido perdiendo el rol político y público con el que nace y se ha ido reemplazando por un espacio de cuidado personal y privado en relación a las calificaciones, comportamientos, entretención, etc. De este modo, los varones deben cumplir socialmente una labor que simbólicamente ha estado destinada al género femenino, y aunque la construcción de género sea anterior al desempeño como profesor/a jefe/a y los configure, el habitar un mismo espacio simbólico y desempeñar las mismas funciones puede ir generando nuevas percepciones en el nuevo espacio social, aunque esto no implica que ocurra en todos los individuos del mismo modo.

Al respecto, considerar actitudes relacionadas socialmente al cuidado y la responsabilidad de los/as otros/as como relevantes también puede interpretarse como una forma de continuar con las mismas problemáticas de género, pues no se tiene conciencia de las propias actitudes y tampoco del por qué se asumen las tareas de jefatura desde las exigencias sociales que lo ha despojado como espacio político. Cabe preguntarse si el consejo de curso se considerara socialmente como espacio de formación política, serían los profesores quienes declararían percepciones esperables del rol asignado a la mujer, como en la presente investigación o serían las profesoras quienes tendrían percepciones propias de las asignadas al rol masculino.

De este modo, se puede concluir que la condición sexual no es fundamental en la construcción de las relaciones con los/as estudiantes, pero tampoco es necesariamente signo de superación de los estereotipos sexo-género, sino un modo de manifestación

silenciosa, pero no por ello menos potente, donde los varones asumen algunas características del género femenino al cumplir una función socialmente caracterizada de este modo. Incluso podría interpretarse que es una negación de estar cumpliendo el rol desde lo femenino, puesto que en general, la referencia que el género no es importante para cumplir la tarea de la jefatura, se da cuando se refieren a sí mismos, más que cuando se refieren a otros/as docentes y a los/as estudiantes. De este modo, se da que un mismo profesor considera que no es importante el género de sí mismo, pero sí lo es cuando se refiere al género de los/as colegas. Lo mismo ocurre con las profesoras, quienes no siempre se ven a sí mismas asumiendo un rol asignado culturalmente a las mujeres, pero si pueden percibirlo más claramente de lo demás. Cuestión psicológicamente comprensible pues es mucho más complejo tomar conciencia de las propias categorías que nos configuran que verlo en los demás.

1.2 Miradas estereotipadas de la función de profesor jefe

Por otro lado, también hay de parte de algunos/as profesores/as enunciados un evidente sesgo de género, ya sea “masculino” o “femenino” respecto de las mismas relaciones, especialmente marcado cuando refieren a los/as otros/as, sean estos/as colegas o estudiantes.

Para Subirats(1999), la posición de las mujeres en la enseñanza es discriminatoria, ya que la mayoría de ellas se desempeñan en los niveles considerados menos prestigiosos, en el caso de la enseñanza en Chile, en párvulos y básica. Si bien, algunos/as profesores/as rescatan aspectos tendientes al cuidado afectivo de los/as estudiantes, consideran también que éstas características predominan en las mujeres, manteniendo de esta forma, la dicotomía de los roles de profesores y profesoras bajo una mirada androcéntrica. Al respecto un profesor dice:

(...) el ser paternalista lo lleva más la mujer que el hombre si, si, si, o sea derechamente y lo he visto con profesoras y no profesores en primer ciclo, que son excelentes yo me sacó el sombrero con esas profesoras (Po. M, 321-323)

(...) uno como que se encariña le pone la parte afectiva, ya eh...y ellos eso lo valoran hartó sobretodo en este colegio (Pa. L 401-402)

En las citas anteriores podemos observar que ambos profesores declaran que son las mujeres las paternalistas, y esta actitud es alabada como correcta tanto para los niveles de enseñanza de niños/as más pequeños/as, como para la parte afectiva. En cambio, para las siguientes profesoras, ésta forma maternal cariñosa sería no solo inadecuada para potenciar la autonomía de sus estudiantes, sino que también “mediocre”:

(...) tendemos a ser un poco maternalistas también y que eso tampoco es bueno, hacernos la mamá y empezar a como también a consentirlos un poco y tampoco los dejamos crecer (Pa F, 166-168)

“también porque ahí los profesores pueden ser muy afectivos, sino tiene desarrollada esa otra parte, pueden ser súper afectivos pero chantas (Pa L 462-463)

Tomando en cuenta lo enunciado anteriormente por las/los profesoras/es se puede apreciar que, al parecer, las actitudes “maternalistas” no son vistas como positivas, y a veces son poco aceptadas por algunos/as de ellos/as. Por esta razón, veo que algunos/as de ellos/as declaran que al asumir las relaciones con sus estudiantes, algunas profesoras, masculinicen sus posturas. Tal como se menciona en las siguientes palabras,

(...) efectivamente hay profesora jefes mujeres que rechazan ese estereotipo, por ejemplo, ósea explícitamente. Entonces, muchas veces construyen una figura de profesora jefe parca, así como distante” (Po, H 294-297)

Desde esta lógica, también existen algunas actitudes “masculinas” que son consideradas positivas, como por ejemplo aquellas que se refieren a preparar a sus estudiantes para la vida, y otra, como la de un profesor que expresa que son más relajados con sus estudiantes. Lo que puede interpretarse como menos preocupados, o que dejan más “ser” a sus estudiantes:

(...) mejores profesores jefes...capaz que los hombres, (...) porque tú no quieres tener un alumno donde vayas tú siempre al lado, tienes que prepararlo para la vida y un profesor capaz que un hombre tenga la capacidad más esta, mirar más así como de arriba (Pa. F. 169-171)

(...) hay profesoras que vienen entrando y están oiga y el buzo oiga y la zapatilla (...) los varones somos más light, en ese sentido, somos más relajados y nos preocupamos de otros detalles (Po. M, 336-340)

Como vemos, ambos profesores/as manifiestan que de alguna u otra forma los profesores serían más independientes, más relajados con los/as otros, incluso menos preocupados. Pero esta misma característica puede ser asociada a que establecen relaciones más frías con sus estudiantes, tal como lo menciona la siguiente profesora:

(...) los profesores son ellos yo creo la relación que establecen es como más, más fría, más fría con los chiquillos, más funcional (Pa. L, 400-401)

Asimismo, esta entrevistada ve como perjudicial la actitud de control -asociada también al estereotipo masculino- en la jefatura de una colega. Ella piensa que ésta es menos capaz de relacionarse con sus estudiantes afectivamente porque no es madre:

(...) tampoco reaccionan bien ante lo tirante que es la profe que tienen ahora que es la R, porque la R, ósea la R tiene el problema que como es soltera tiene una visión de la familia que es distinta a la que tiene familia propia (Pa. A 416-419)

Maturana (1990) afirma que la cultura patriarcal puede ser vivida por hombres y mujeres y no es una característica exclusiva de los hombres “Hombres y mujeres pueden ser patriarcales, así como hombres y mujeres pueden ser, y han sido matrísticos”⁶⁴. Por ello, tanto profesoras como profesores podrían asumir las relaciones con sus estudiantes desde un estereotipo femenino, más cercanos a un ser matrísticos, pero también patriarcales, como puede evidenciarse en sus declaraciones. Según Maturana, esto se da en lo que él llama las “conversaciones definitorias de la cultura”, esto quiere decir que a través del lenguaje se manifiesta una forma de concebir la realidad, en este caso desde patrones culturales complejos como puede ser a la vez matrísticas y patriarcales. Esto nos permite comprender por qué algunos docentes manifiestan en algunas elocuciones algunas afirmaciones matrísticas y en otras patrísticas.

Para comprender las palabras de alguno/as de los profesores/as, describo algunas de las características de las conversaciones de la cultura patriarcal que plantea este autor, en esta, la competencia surge como un valor y un modo de convivencia, y en ellas hay un pensamiento lineal, que se experimenta exigiendo sumisión a la autoridad y negación de lo

⁶⁴ Maturana, Humberto y Verden. G “ Amor y juego”, Editorial instituto de terapia cognitiva, Santiago, Chile 1993, Pág. 37

diferente. Además las relaciones interpersonales se basan en la autoridad, la obediencia y el control. Por ejemplo, los discursos de algunos profesores manifiestan este tipo de actitudes cuando declaran que tiene que mantener un rol frente a los/as escolares, aunque para ello tengan que disputar con los/as apoderados/as para imponer lo que consideran correcto en relación con la indisciplina. También puedo citar el caso de otro profesor que narra la forma agresiva con la que se relaciona con un estudiante:

(...) hay como una disputa no sé si llamarla política, pero si como ideas, por ejemplo como abordar el problema de la indisciplina, entonces ahí también depende de los marcos institucionales, pero también depende del rol que uno pueda jugar en ese en ese grupo (Po. H 128-132)

(...) los profesores éramos más autoritarios o se nos hacía más caso, digamos entonces, yo pedí tres meses...cuento corto estuvo muy bien un mes después se cayó y después estuvo bien otro tiempo que se yo ahora cuál fue la conversación .con él ... le preguntaba que porqué él era tan así .. ahh es que yo tengo tantos problemas en mi casa que me entretengo molestando a los profes ... fue la respuesta del niño el año ochenta ... y bueno yo le digo tu creí que nosotros estamos tatatatata...equis equis pitos pitos [se refiere a garabatos] para el tandeo tuyo ...¡No! Es que así me entretengo... mira le dije yo si tu tienes una anotación una en un mes te voy a pegar una chuleta que no se te va a olvidar nunca...chuleta aquí con el empeine, ya profesor o sea un desafío total, / se sonrío/ la verdad es que le dí una no más(Po F. 50-59)

Como se puede apreciar, algunas de las percepciones de los profesores tienden a valorar aquellas conversaciones de la cultura patriarcal - control, agresividad- y a perpetuar los estereotipos en los varones, aun cuando en otras de sus enunciaciones, incluso de ellos mismos, puede no ser de esta forma. Esto porque como mencionaba más arriba, hay una cierta exigencia social con perspectiva más matriarcal sobre el rol del profesor jefe, lo que también lo lleva a actuar de esta determinada manera.

En lo que sigue me referiré a la percepción que tienen los/as docentes de sus estudiantes desde una perspectiva de género.

1.3 Mirada hacia los/as estudiantes; entre los estereotipos y la co-evaluación

Por otro lado, cuando la pregunta se refiere a cómo perciben las relaciones de acuerdo a la composición del género de sus estudiantes, mi análisis es similar al anterior,

en el sentido, que para algunos/as de ellos/as la condición sexual de sus estudiantes no constituye una forma naturalizada y estereotipada de ser, pero para la mayoría de ellos/as, sí lo es, entendiendo que los estereotipos de género se manifiestan mayormente cuando se refieren a los/as otros/as, en este caso estudiantes y anteriormente colegas.

En esta categoría revisaré lo que los/as profesores/as declaran con respecto de sus estudiantes hombres y mujeres. Para comenzar, me detendré en la escuela, que para Subirats (1999) es una institución socializadora que impone a los individuos mujeres y hombres la interiorización de los roles que se les han destinado socialmente. Según la autora, esto sucede en el macro espacio escuela referido al curriculum oficial, donde aparecen los objetivos educativos a desarrollar en el Liceo estipulados por leyes educativas en un plan que distribuye las asignaturas y programas según el nivel.

En el micro espacio o curriculum oculto no sucede algo diferente. Pues las relaciones entre los/as individuos/as también es un espacio latente donde el conjunto de valores y pautas, sin ser explícito, contribuye a reforzar el mensaje estereotipado. Desde esta perspectiva, algunos/as docentes manifiestan dichos estereotipos para sus estudiantes y en otros casos no es tan claro, lo que se condice con la construcción de género que históricamente ha dado a las mujeres su rol derivado de su condición reproductora enfocado al ámbito de lo privado, y a los hombres, según una condición de guerreros en el espacio público. No obstante lo anterior, la construcción de los roles según el sexo de los/as individuos/as en la escuela es algo más complejo. Para explicar esta interpretación demostraré los estereotipos que emergieron de los discursos de los/as entrevistados/as respecto de sus estudiantes.

1.3.1 Mirada sexista hacia los/as estudiantes

A pesar que ya han pasado más de dos siglos desde el inicio de la modernidad, donde se promulgaron los derechos de igualdad, según la sociabilización de género, Morgade (1995) cree que los estudiantes mujeres y hombres, aún no constituyen un “sujeto” de pleno derecho en la educación y que su educación aún se encuentra sesgada por

las significaciones estereotipadas de género propias de las clases dominantes⁶⁵. Desde esta perspectiva, algunos/as de los profesores/as perciben a sus estudiantes, tanto hombres como mujeres, desde una construcción del género estereotipada, como anteriormente mencione. Tal construcción obedece a una diferencia entre sexo y género, este último corresponde a las conductas y atributos que la sociedad les asigna a cada sexo. Cabe agregar que en el sistema estos valores asociados se han diferenciado jerárquicamente favoreciendo a los varones. Esta perspectiva de género me ayuda en el análisis de las relaciones construidas entre mujeres y varones en este caso la escuela, pero no se agotan allí.

Primero daré cuenta de aquellas percepciones de los/as profesores/as jefes/as en base a una construcción “tradicional” del sexo de sus estudiantes. Luego, abordaré aquellas que se alejan de los estereotipos definidos por dicha construcción.

Los estereotipos de las estudiantes mujeres que manifiestan los/as profesores/as son en algunos casos bastante positivos, pues dicen que son más reflexivas y con mayor capacidad para empatizar, como los que a continuación se expresan;

(...) las mujeres son más atentas, son más disciplinadas...trabajan mejor, son más reflexivas que los hombres, (...) por ejemplo, mejor, escriben mucho mejor (Po. A 351-352)

(...) las chiquillas que eran como más empáticas se dedicaron a proteger en cierto modo a los más débiles a los más vulnerables (Pa. A 38-39)

Según, los estereotipos estudiados por Subirats (1987) afirman que la imagen de las niñas, es tradicional agradable y estudiosa, pero también están aquellos negativos que conducen a los prejuicios y la discriminación, como que son muy sensibles y que además les cuesta ponerse de acuerdo:

(...) las niñas son como que hay...que son más mimosas, hay no que yo no, que estoy enferma, que le duele esto o esto otro ya (Pa. B 117-118)

(...) pero las chiquillas era más complicado siempre se formaban grupos, siempre, siempre, siempre vamos a hacer una actividad el grupo acá quería tal cosa, el grupo quería rojo y el grupo de acá quería verde (Po. M 143-146)

⁶⁵ Fernández, Ana María (1995) “La invención de la niña” Buenos Aires: UNICEF. Citada en Morgade “ Niños y niñas en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género”

Morgade (1995) dice que es posible también encontrar en la escuela sesgos de género relacionados a que las mujeres son más sensibles y los hombres son percibidos más militarizados, por lo tanto más agresivos entre ellos. Estos estereotipos masculinos son vistos tanto por profesores como por profesoras de manera diferentes. Para una profesora la agresividad se manifiesta negativamente; en cambio para el profesor que los estudiantes hombres sean agresivos, incluso es positivo, porque es válido para él “arreglar” de esta manera las diferencias:

(...) cuando trabajas solo con hombres el niño no modera mucho su vulgaridad en el primer impulso, son muy agresivos y tampoco moderan su vocabulario (Pa. B, 102-105)

(...) entre los varones pasa algo como que de repente si éramos muy amigo y algo paso bien brutal lo que voy a decir lo arreglamos con un par de combos y después seguimos siendo tan amigos como siempre por qué arreglamos el problema yo creo que eso me costaba mucho mas manejarlo en las chiquillas que en los varones (Po. M 136-140)

También los rasgos “masculinos” son vistos en algunos casos como positivos por otra profesora, toda vez que los niños son atentos con ella o “caballeros” como refiere. Piensa que los estudiantes se comportan de esta manera porque ella es mujer. Para un profesor, el hecho de que sus estudiantes sean hombres al igual que él permite un dialogo más estrecho y confidencial

(...) los hombres son súper atentos ósea, por ejemplo abrirte la puerta, son niños es que eso ni los viejos lo hacen, pero ellos son con uno, correrte la silla, llevarte los libros, todos los hombres aquí, son por lo menos en mí, en mi experiencia acá, todos, son súper atentos siempre (Pa. M 147-150)

(...) trabajaba con varones, no sé yo de hecho lo decía podíamos cerrar las puertas y lo que vamos a hablar queda aquí y nos soltábamos un poco y yo dejaba que los chicos se soltaran y yo también me soltaba un poco porque hay una relación de hombre a hombre (Po. M 160-163)

Hasta ahora, hay clara evidencia que los/as profesores/as jefes/as declaran atribuir características estereotipadas a sus estudiantes, aunque en algunos casos están pueden manifestarse positivamente. A pesar de ello, también se da el caso de una profesora que ve en sus estudiantes su potencial independientemente de su género:

(...) yo tengo niñas muy potentes en términos de personalidad muy fuerte
(Pa L, 328)

Sin embargo, el aproximarse al reconocimiento de sus estudiantes como personas es una excepción, porque en las percepciones de la mayoría de los/as entrevistados/as todavía están arraigadas las diferenciaciones de género, las que en cierta medida, limitan las posibilidades de sus estudiantes cuando son negativas y también cuando ninguno de ellos/as manifiesta en sus estudiantes cualidades positivas de estereotipos contrarios. Por ejemplo, no pueden ver en los niños expresiones de sensibilidad, ni en las mujeres, capacidades de valentía, lo que incide en las relaciones que se entablan con ellos/as. Sin lugar a dudas dichas percepciones están mediadas por el sistema sociocultural en que estamos insertos, en este caso la forma de organización de la escuela que los/as profesores/as perciben como un contexto en que los/as estudiantes manifiestan sus formas de ser. Por ello, en la siguiente categoría analizaré lo que los/as entrevistados enunciaron con respecto a la organización del sistema de enseñanza y las opiniones que manifiestan sobre él.

1.3.2 Preferencia por el sistema co-educacional

Entendiendo el término co-educacional para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población, en este caso para dos colectivos: mujeres y hombres; los/as profesores/as perciben el sistema co-educativo como el más adecuado para que entre los/as estudiantes tengan oportunidades de experimentar las relaciones desde la perspectiva de género de forma “natural”. La preferencia por los liceos mixtos de parte de los/as profesores/as deviene cuando perciben en el sistema co-educacional un parecido al contexto “real”, en que hombres y mujeres se relacionan. De esta manera, sus estudiantes tienen un mejor comportamiento. Por ello, la preferencia por estos liceos no obedece a un análisis sobre la igualdad de oportunidades en el desarrollo de sus estudiantes, sino a un mantenimiento del orden entre ellos/as, como se manifiesta en las siguientes palabras:

(...) cuando tú tienes mujeres y hombres,...hay un cuidado de ambos, como de las niñas como de los varones en el sentido del modo, del trato, eh también en lo que es apariencia (Pa B, 100-102)

(...) cuando es mixto eso se atenúa bastante, tiende a atenuarse bastante y en realidad, tienden a ser un poco más armónicas las relaciones en enseñanza media (Po. B 120-122)

Bajo esta perspectiva, y como Subirats afirma, un sistema co-educativo no implica necesariamente que en la escuela no se desarrolle una mirada sexista, entendida como aquellas actitudes que demarcan una desigualdad en el trato que reciben los/as estudiantes en función del sexo; todo lo cual limita sus posibilidades al negárseles determinados comportamientos e impulsándolos a realizar otros. Pero sería un avance, en el sentido de permitir la interacción entre los/as estudiantes para potenciar el respeto y el cuidado entre ellos/as, tal como lo menciona la siguiente profesora.

(...) más los colegios mixtos, creo que la vida es para estar en relaciones las mujeres con los hombres y... lo veo en una forma más natural, entonces cuando has estado toda tú vida estudiando en un colegio de digamos de mujeres o de puros hombres, te cuesta la relación con el otro sexo, en cambio en un colegio mixto no, vas creciendo, son amigos (Pa. F 254-258)

La transición de la organización de la escuela segmentada al sistema co-educativo ha sido analizado por Subirats (1994) en el contexto español y las conclusiones a las cuales ha llegado afirman que la educación mixta ha respondido a “la necesidad de legitimar un sistema educativo en el que formalmente hayan desaparecido las diferencias de trato de los individuos. Sin embargo, dichos cambios no corresponden a un debate pedagógico previo, ni a una reivindicación del colectivo de las mujeres”. Si bien, este cambio ha sido, según la autora, positivo para las mujeres, aún no se han eliminado totalmente las discriminaciones en él. Asimismo ocurre en el sistema educativo chileno, puesto que aún se pueden vislumbrar en las percepciones de los/as entrevistados/as que están en liceos mixtos, los roles atribuidos a sus estudiantes según su condición sexual, aunque no a todos/as ellos/as.

En síntesis, como podemos apreciar en los discursos de los/as docentes respecto de sus estudiantes, se mantienen roles atribuidos al sexo de ellos/as, y esto es bastante poco alentador, cuando pensamos que la escuela como una de las instancias socializadoras de género colabora con determinar creencias y valores que la cultura androcéntrica dicta al sexo de sus estudiantes. Sin embargo, también me fue posible reconocer que hay una tendencia a superar dichas atribuciones, solo cuando se valoran las características personales de sus estudiantes.

2. El rol social: Construcción desde el deber

Como señalé anteriormente los/as profesores/as se instalan en lo que ellos entienden es el deber ser de la función actual del/a profesor/a jefe. Tal deber estaría caracterizado por la empatía, el respeto hacia ello/as, el estar comprometido/a en la labor que asumen, para lo cual es importante querer lo que se hace, y exigirles a los estudiantes para que puedan tener éxito. Por ejemplo dicen:

(...) ellos tienen que ver que tú eres respetuoso, respetuoso frente a lo que ellos piensan (Pa. M 173)

Tiene que ser empático, tiene que ser capaz de escuchar (Pa. B 149)

(...) para mí cuando hago esa asignatura hay un nivel de compromiso que es fuerte, muy alto (Po. H 232)

Ellos también se sienten responsables de sus estudiantes, plantean que los escuchan y los potencian:

(...) estoy a cargo de ustedes, ustedes son mi responsabilidad, para mí todos ustedes son importantes, todos ustedes son inteligentes, todos ustedes tienen una meta y todos pueden lograr esa meta (Po.400-401)

A pesar de considerar dichas características relevantes para quien asuma esa tarea, no todos están dispuestos a asumir esta labor:

(...) no me gusta ser profesor jefe, prefiero ser profesor de aula, encuentro que no tengo muchas, no tengo muchas actitudes, digamos si bien me puedo relacionar bastante bien con los alumnos en el área de biología digamos, no sé, encuentro que me faltan herramientas o no las he desarrollado para mantener relaciones como extras con los chiquillos, la verdad es que me incomoda y siempre lo he comentado (Po. B 181-186)

Este profesor comenta que no tiene las herramientas o que no ha sido capaz de desarrollar las actitudes para la labor de profesor jefe, porque de cierto modo considera que dicha labor está muy ligada al acompañamiento afectivo, y esto lo demandan también sus estudiantes:

bueno en, en la jefatura te dije, básicamente, yo soy más de..., por lo menos, en el trabajo trato de mantener relaciones más bien profesionales que mucho de amistad, que mucho de cariño, entonces ehhh, los chiquillos a veces me reclamaban (Po. B 39-41)

En este caso, el profesor está viendo las relaciones afectivas como plano principal de la labor de la Jefatura. Si bien, la acción educativa (Barcena y Melich, 2000) es una relación con los/as otros/as que se requiere concebirla como una “acción” hospitalaria, esta acción más que verla solo como acogimiento o cuidado, es de responsabilidad política. En este sentido, la colectividad y en ella los/as estudiantes son una posibilidad, que en una experiencia ética, de encuentro entre unos y otros, aprehenden a ser más libres. Esta cuestión difiere de las tendencias actuales en formación docente de profesionalización de la actividad, las que postulan la necesidad de un/a profesor/a como profesional técnico/a, sujeto/a a procedimientos estandarizados. Paulo Freire (1996) da una respuesta interesante a la supuesta tensión entre un/a profesor/a como profesional y un sujeto/a que acoge y cuida, más allá de que se los llame “tíos y tías”. Para él esta tensión se resuelve al pensar al profesor/a como un sujeto/a que realiza una labor que implica la educación como práctica de la libertad y que junto con ello, asume el cuidado desde el plano político y ético.

En el plano educativo que vengo tratando, el cuidado de los/as otros/as no debiera estar relegado a lo privado en tanto característica femenina, pues el compromiso de cuidado hacia los/as otros/as se construye socialmente. Tal como lo plantea Gilligan (1993) en un estudio que realizó sobre la resolución de problemas morales por parte de mujeres, dando cuenta de una ética feminista por dos elementos importantes; uno de ellos es que criticó la concepción moral de origen kantiano (Kohlberg, 1981), que hasta ese momento estaba vigente; y en segundo lugar, denunció que la exclusión de las experiencias de mujeres de dicho estudio racionalizaba su subordinación y en este sentido, devaluaba su experiencia moral. Sin embargo, desde el punto de vista de la autora, no es una ética privativa de las mujeres, ni tampoco una esencia de todas ellas, pero a mi entender, una ética esperable tanto para mujeres como hombres. Asimismo, hay que considerar que las mujeres que se han encargado del cuidado de los/as otros/as asumen esta dedicación en tanto parte de una construcción social, no de una característica biológica. Como Gilligan (1993) dice cuando postula que la perspectiva del cuidado en mi interpretación no está ni biológicamente determinada ni es exclusiva de las mujeres⁶⁶.

⁶⁶ Gilligan, C 1993, “Una voz diferente” Pág. 209, Citada en Comins, I, “*La ética del cuidado como educación para la paz*”, Universitat de Jaume I, Castellón, 2003. Pág. 75

Esta ética indica que “cuidar” es preocuparse de otro/a tratando de satisfacer sus necesidades, en términos de una relación humana, implica comprender el mundo como una red de relaciones en la que nos percibimos inmersos y donde surge la responsabilidad hacia otro/as. La cuestión importante para la docencia es cómo se comprende al otro, desde una mirada individual y subjetiva o desde una mirada colectiva y política. Esta es una diferencia fundamental para entender de que se está hablando cuando se propugna la idea del cuidado en la construcción de las relaciones con los estudiantes. ¿Es el mismo cuidado de la madre o el padre? ¿O es un cuidado hacia la potenciación del sujeto en la construcción de proyectos libertarios de sociedad?

Una de las interpretaciones de cuidado, que he logrado obtener, se da a través de la pregunta sobre las características que debiera tener un/a buen/a profesor/a jefe/a, al respecto una de las profesoras dice:

Comprometido... comprometido, comprometido, comprometido con él alumno con el grupo curso.... Ahh comprometido con la educación...ahhh comprometió con el colegio porque si no sirve eh porque ahí uno se está desarrollando y tiene que aprovechar... de algún u otro modo al máximo las capacidades y las herramientas y las instancias que se dan ahí, luchador ...mmm crítico ... tiene que saber escuchar , tiene que ser empático, tiene que reflexionar (Pa. A, 600-605)

Ella habla de un compromiso con la colectividad, aunque no queda claro con que propósito se tiene que adquirir dicho compromiso. Por esto, es difícil reconocer si la labor a la cual se refiere corresponde a una labor ético política. Sin embargo, ésta misma profesora afirma que los propósitos de la labor del profesor/a jefe/a en el colegio en que está no la satisface, al respecto dice, aunque no de manera explícita:

Se pide un profesor jefe que sea más orientado al jolgorio a meterlo en la cuestión del colegio, de los actos y que se yo y que a mí no me interesa tanto esa parte (Pa A 105-106)

Por lo tanto, y a pesar que le gusta el colegio, como ella misma afirma no quisiera ser profesora jefa en ese contexto escolar:

Y no me quiero ir del C..., si pues, pero no quiero tener jefatura (Pa. A 597)

Para Freire (1996) el compromiso del profesor, sin embargo, se da en la medida en que el maestro se revela a sus estudiantes. En este sentido dice: “En cuanto presencia no puedo ser *omisión*, sino un sujeto de *opciones*. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper: Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo ético”⁶⁷. Este revelamiento del profesor/a involucra el darse cuenta de que la educación no es neutral, que la escuela no es un espacio apolítico como se intenta hacer creer. Ello se manifiesta por medio de las palabras de la misma profesora anterior:

(...) que sea objetivo o que traté por lo menos de ser lo más objetivo posible porque

E: en qué sentido?

Pa: En todos los sentidos, en el sentido histórico por ejemplo, no ser subjetivo, no dejarse llevar por mis propios ideales, por mis propios pensamientos (Pa .A 613-617)

Para Van Manen (2003) el compromiso pedagógico es vital porque es éste el que impulsa la forma de relacionarse con los estudiantes. Al respecto dice “cuando en mi calidad de padre o profesor, reflexiono sobre el camino que tomo para criar o enseñar a los niños, este proceso reflexivo se ve impulsado por el mismo compromiso pedagógico, que a la vez impulsa la práctica concreta de ejercer de padre o de profesor ante esos niños”⁶⁸. En este caso el autor habla homologando dos planos: el privado, que corresponde al ámbito de la familia y el de lo público, o del/a profesor/a. , interpreto que su opinión aunque apunte, a plantear que debe existir coherencia entre ambos, plantea también uno de los rasgos de la época moderna que afectan el ámbito educativo, en este sentido Arendt (1993) afirma que existe una desvalorización de la experiencia pública de la acción y del discurso en beneficio del mundo privado⁶⁹ lo que ha constituido también un auge de lo social, que es la expansión de las actividades económicas como objeto central de las actividades políticas, es decir una preocupación por la administración de los aspectos de la vida. La exclusiva preocupación por los asuntos económicos destruye la esfera pública, el único ámbito en que

⁶⁷ Freire, P. “Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa” Siglo Veintiuno Argentina, 1997. Pág. 93

⁶⁸ Van Manen, M. “Investigación educativa y experiencia vivida; Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad” Idea Books, Barcelona, 2003. Pág. 155

⁶⁹ Barcena y Melich “La educación como acontecimiento ético: narración y hospitalidad” órdenes, España, 2000. Pág. 40

pueden aparecer la libertad y la acción⁷⁰. De esta forma, cuando los/as profesores dicen que asumen una responsabilidad con sus estudiantes a nivel individual, por lo tanto más privado, y no colectivo, se estaría entendiendo su rol desde lo social, como el caso de un profesor que se hace cargo de un estudiante al que iban a suspender:

(...) que había que darle una oportunidad y que yo me hacía o como tutor de él (Po. F 49)

Para gran parte de los profesores/as entrevistados, el rol de la jefatura que manifiestan se da a través de características que están ligadas al ámbito de lo social; se declaran responsables de sus estudiantes a nivel individual como un tutor personal. La preocupación en demasía por los problemas familiares, la necesidad de enviar a los/as estudiantes a controles médicos, la preocupación por las actividades de entretenimiento, son parte de lo que muchos de nosotros/as vivimos como profesores/as jefes/as, y aunque, en alguna medida, también se expresa cierta resistencia a no querer abordar dicha labor de esa manera, no se considera la acción y la dimensión política como un elemento que potencie a los estudiantes hacia la intervención de su mundo, incluso en el espacio de Consejo de Curso, que contempla la dimensión política. Sino que dicha labor se expresa un espacio más afectivo, que aunque no es excluyente de la dimensión política, al respecto Freire (1996) dice que el profesor “al cumplir amorosamente su deber, no deje de luchar políticamente⁷¹”. Es el que se considera dentro del deber ser, como un rol social que ha impregnado a la educación.

A continuación daré cuenta de las demandas y en general los aspectos que los profesores/as declararon que colaboran o entorpecen la labor de la jefatura y la forma en que se relacionan con sus estudiantes.

3. Contexto: Construcción desde las demandas y recorridos de formación

Los/as profesores/as perciben su labor cómo altamente compleja y demandante, porque involucra muchos frentes de trabajo, con lo/as estudiantes, con lo/as apoderado/as, con el currículo y con la institución en la que se trabaja. Todas estas situaciones inciden en

⁷⁰ Ídem. 41

⁷¹ Freire, P. “Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa” Siglo Veintiuno Argentina, 1997. Pág. 93

la forma que tienen de relacionarse con sus estudiantes. Como claramente lo afirma uno de los entrevistados:

“O sea la jefatura tiene como tantas dimensiones... por ejemplo, podríamos hacer una lectura de aprendizaje desde la relación con los apoderados, desde la relación con los alumnos y desde la relación con el establecimiento... incluso una cuarta con la relación con el curriculum” (Po, H. 21-25).

Esta multiplicidad de frentes, además, implica que de parte de los/as profesores/as haya un mayor involucramiento con los/as escolares desde diferentes planos: cognitivo, emocional, del contexto, etc. Junto con ello, y como ya se ha referido anteriormente, existen patrones de género manifestados a través de estereotipos, los que una vez introyectados, construyen las percepciones que los/as docentes tienen respecto del rol de su labor, y también del rol de sus estudiantes hombres y mujeres. Además no hay que olvidar que estos son patrones culturales que inciden en las percepciones que tienen acerca de los ámbitos en que está considerada su labor.

En la siguiente categoría mencionaré aquellas problemáticas que denunciaron más abiertamente y que inciden en las relaciones que establecen como profesores/as jefes/as.

3.1 Espacio de Consejo de curso y Orientación: la pérdida del sentido político

Actualmente, el espacio del Consejo de curso no está definido claramente. Para los/as profesores/as es un espacio delimitado en algunos casos por los lineamientos institucionales, pero en otros casos no es así. Un profesor lo expresa desde dos experiencias en diferentes instituciones municipales:

[se refiere al liceo] (...) han desarrollado un plan particular para orientación y consejo de curso, que en algunos aspectos yo estoy de acuerdo y en otros no. Pero que han guiado un poco la práctica acá entonces en esa relación con el curriculum los aprendizajes han sido más que en relación a vincularse con el contexto y aprender un poco cuáles son las demandas de la institución. Porque por ejemplo, cuando trabajé en el B... ahí la demanda de la institución era súper simples y muy poco claras (Po. H 35-41).

En otros casos, los/as docentes dicen que lo organizan ellos/as respecto de sus propias ideas, es decir, de aquellas que han construido a partir del rol social de la labor que han manifestado, como lo explica esta profesora que trabaja en un liceo público:

(...) debe mejorar el cómo enfrentarte con ellos, el consejo de curso, no se prepara, lo tienes que preparar tú ya, entonces todo ese tipo de cosas, no hay una línea donde te diga la orientación sigue esto, entonces cuesta mucho, porque tú además de hacer todas tus otras clases te tienes que preocupar de trabajar la parte de orientación” (Pa. B 61-65).

Si bien, esta profesora dice que es ella la que se hace cargo del Consejo de Curso, al parecer las condiciones laborales en que se encuentra le hace dificultosa esta labor, por lo que critica a la institución por no dar orientaciones al respecto. En otros casos es el propio establecimiento el que decide estas pautas, pero lo hace desde sus lógicas tecnicistas que buscan que los/as estudiantes logren desarrollar, por ejemplo, técnicas de estudio para lograr mejores rendimientos académicos, como menciono el profesor de historia anteriormente.

Al no existir lineamientos claros en el espacio del Consejo de Curso, pero si implícitos, en algunos liceos se manifiesta interés por controlar este espacio, mientras que en otros no hay mayor preocupación. Esto último hace que si los/as profesores/as tienen ganas pueden, como dice el profesor, tener posibilidades de acción:

Porque por ejemplo, cuando trabajé en el B. ahí la demanda de la institución era súper simples y muy poco claras. Por tanto mis posibilidades de acción eran más amplias, que en el fondo la posibilidad de crear programas más en esa área dependía exclusivamente de mi interés” (Po. H 35 -42).

Sin lugar a dudas, esto dependerá de las capacidades que tengan para abordar los intereses y las problemáticas de sus estudiantes, pero también de los parámetros sociales que tienen incorporados respecto a la labor de la jefatura, aún cuando haya compromiso como profesores/as. En este sentido, ellos/as no siempre se perciben capaces de enfrentar ese espacio. Así lo señala un profesor al referir que no siente el apoyo del liceo para abordarlas, lo cual se considera un problema difícil:

(...) es una debilidad que tenemos como colegio y no la hemos planteado, es que el mayor problema que tienen los chiquillos es falta de habilidades sociales como el respeto, como la tolerancia entre ellos, como el saber acatar, órdenes, saber tomar decisiones y asumirlas las responsabilidades (...), no son los problemas de las disciplinas biológicas o científicas o química, es bastante más fácil abordarlas (Po. B 205-210).

Es por ello que puede darse que “efectivamente el Consejo de curso es un espacio subutilizado, y hasta en grado extremo carente de sentido”.⁷² Puesto que ha perdido su sentido político, y en consecuencia, la preocupación por el logro de objetivos pedagógicos y sociales. O como expresa Soto (2001) “es interesante relevar que la organicidad del Consejo de Curso ha perdido el sentido, conservándose entonces solo la forma”⁷³.

Si bien este espacio se manifiesta en la práctica ambiguo, los/as profesores/as no expresan que es innecesario. Como podemos ver en las siguientes citas, varios de ellos realizan actividades dentro de la labor del Consejo de curso que incluso están fuera del horario que se les asigna para ello, tratando de mejorar su tarea:

“hicimos una convivencia de finalización de semestre, para que te digo lo que me costó, tuve que pagarle al auxiliar, porque el colegio no se abre día sábado” (Pa. L 283-285).

“se hace mucha reunión extra-programática los días sábados se juntan, con la excusa de comer algo juntarse, para reunirse y la convivencia con los papás, los papás juegan con sus hijos, se vienen hacen un asado, entonces se comparte, entonces yo creo que la cuestión de compartir en familia es como que atrae a la familia acá al colegio y se disfruta y como venir a la reunión no es como una obligación, no es una lata, si no que es venir a conversar” (Po. A 156-164).

En este sentido, las expresiones que manifiestan para mejorar su labor se quedan en acciones sociales donde se comparte con las familias, y estas declaraciones refuerzan el análisis anterior en que se manifiesta que el rol del profesor está en administrar un ámbito que antes era privado, la relaciones de la familia, pero sin llegar a transformarlas, sino solo a traerlas a la esfera pública de la escuela.

A continuación, expresaré las demandas que el espacio privado de las familias incide en la labor del profesor/a jefe/a y las relaciones que establecen con sus estudiantes.

3.2 Las demandas del ámbito familiar: intensificación del rol social

Los/as profesores/as jefes/as convergen en percibir a los/as apoderados/as desde las acciones que ellos/as realizan y lo que representan para ellos/as dichas acciones.

⁷² Collao, O y otros, “Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles” Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas, Viña del Mar, 1998, Pág. 102

⁷³ Soto, Patricia “Una mirada al tradicional consejo de Curso en la Educación Media, en Revista Docencia 2001, pág. 53

Algunos/as reconocen que es positivo que los padres y las madres participen de la formación de sus hijos/as y en este sentido los incitan a colaborar en los espacios escolares:

(...) la cuestión de compartir en familia es como que atrae a la familia acá al colegio y se disfruta” (Po. A. 61)

(...) los apoderados ahí eran un siete yo creo que ahí el apoyo de ellos fue lo que me ayudo mucho a llevar adelante la jefatura” (Pa. L 31-33)

Pero en algunos casos prefieren prescindir de ellos/as, porque no comporten los valores que desarrollan las familias en sus hijos/as, y esto lo ven como un peso extra que pueden o no asumir, pues según su discurso desconocen cómo abordar dichas problemáticas y no consideran que les incumban. Un profesor lo expresa así:

(...) asumir algunos roles que en realidad, yo encuentro que no nos corresponden, ósea uno los puede asumir ocasionalmente, pero encuentro, que no corresponde digamos, si hablamos del trabajo profesionalmente (...) encuentro que muchas veces los papás, ya no participan muchas veces en la formación, (...) es una debilidad que tenemos como colegio y no la hemos planteado, es que el mayor problema que tienen los chiquillos es falta de habilidades sociales como el respeto, como la tolerancia entre ellos, como el saber a acatar órdenes, saber tomar decisiones y asumirlas las responsabilidades(...) en realidad, no están asumiendo/ se refiere a la familia/, esa, esa información es, es más fácil llegar y prenderles la tele o el computador que trabajar en eso diariamente(Po. B 199-213)

En este sentido, al parecer la problemática sobre la poca preocupación de las familias por la formación de sus hijo/as es un fenómeno mundial, según Van manen (2003) en Norteamérica hay alrededor de cuatro millones de niños sometidos a abusos y malos tratos, y lo/as profesores también se quejan y se sienten afligidos porque tienen que abordar las problemáticas de niños y niñas desatendidos, abusados y abandonados. En Chile, el último informe de la Unicef (2006) dio a conocer que más del 70% de los niños/as recibe algún tipo de violencia de sus padres. Al parecer este constituye un fenómeno de algunos/as de los padres y de las madres modernas “para los hombres y las mujeres modernos, el valor de los niños no es la principal prioridad de sus vidas”⁷⁴, y en algunos casos se sienten inseguros para desarrollar la labor de la crianza, en este sentido “Las

⁷⁴ Van Manen, M. “Investigación educativa y experiencia vivida; Ciencia Humanan para una pedagogía de la acción y la sensibilidad” Idea Books, Barcelona, 2003. Pág. 157.

tradiciones familiares han perdido su normatividad autoritaria. Y así, las nuevas madres y los nuevos padres se apuntan en cursos de “formación de padres”⁷⁵ Es por eso incluso que algunos de los/as profesores/as evidenciaron que dentro de la labor del profesor jefe han asumido también la formación de los/as apoderados/as de sus hijos/as:

(...) los papás reciben muy bien como uno, le enseña al papá a poner las reglas en la casa, ósea a decirle mira tú eres el adulto él es el adolescente, acá tú eres la autoridad, tú eres el formador de tú familia y tú no tienes que dejar a tú hijo aparte a él lo tienes que acompañar siempre, lo tienes que apoyar siempre y él tiene deberes y obligaciones, también tiene premios, tiene vacaciones” (Po. A 166-170)

Aquí se expresa claramente como la labor del profesor/a jefe se ha inmiscuido en el ámbito familiar. Arendt (1993) lo expresa de la siguiente forma “Desde el auge de la sociedad, desde la admisión de la familia y de las actividades propias de la organización doméstica a la esfera pública, una de las notables características de la nueva esfera [social] ha sido una irresistible tendencia a crecer, a devorar las más antiguas esferas de lo político y privado”⁷⁶. En esta forma de abordar la relación con los/as apoderados se refuerza el rol social de la jefatura, y aunque esto puede ser positivo para algunos/as profesores/as, porque se pueden compartir ciertas ideas en el colectivo, pensando por ejemplo en la escuela para padres y en las propuestas que éstos pueden hacer para mejorar la escuela, y en este caso asumirlo desde la acción; esto se hace difícil cuando los/as apoderados/as no están dispuestos a realizarlo. Algunos/as profesores/as afirman que tienen que adjudicarse la formación de los estudiantes prescindiendo de los/as apoderados/as que no quieran participar de ella, como claramente una de las profesoras reconoce que aprendió en un perfeccionamiento sobre convivencia escolar:

ahora te dicen, que es lo que uno siempre se justificaba, hoy no sabes que este cabro no podemos nada porque imagínate en la casa no funciona, no nos hacen caso, no lo llevan al psicólogo o no nos ayudan a hacernos las tareas, el niño viene sin nada y ahí en ese diplomado te dicen que en realidad la sociedad está así y nosotros tenemos, estamos para que esta cosa mejore, no para que no funcione, por lo tanto nosotros tenemos que asumir ese rol, mira que difícil(Pa. F. 194-199)

⁷⁵ Íbidem , 157

⁷⁶ Arendt, H., 1993 “La condición humana”, t. org., The human condition, trad. en castellano de R. Gil, Barcelona, Paidós, pág. 56

En síntesis, el involucramiento del ámbito familiar y sus demandas impacta también la labor del profesor/a jefe/a, intensificando este rol social. Sin embargo, desde la propia comunidad integrada por los/as apoderados/as se puede realizar actividades de acción, pues el hecho de estar juntos puede ofrecernos posibilidades. En este sentido no es menor mencionar por ejemplo que existen Centros de Padres que han manifestado sus posiciones y han actuado en relación con los últimos movimientos educativos.

3.3 La subvaloración de la labor del o la profesora jefa en las instituciones educativas.

Aun cuando las relaciones con las autoridades no eran parte del foco inicial de esta tesis, las y los profesores mencionaron muchas veces que las relaciones con las autoridades incidían en la labor de la jefatura. En la mayoría de los casos se plantean desacuerdos con los planteamientos que la institución le da a tal labor. La excepción la constituye una profesora, que tiene una situación diferente a la de los demás profesores/as, porque ella trabaja en un liceo particular, ocupando un cargo en dicho liceo, todo lo cual cambia su percepción. Al respecto dice con respecto a la labor de la jefatura:

(...) aquí se tiende a que uno los grupos de la jefatura sigan, por ejemplo, si tomados segundo, tercero y cuarto, cuando bajemos a otra jefatura, trabajamos los mismos profesores jefes, por lo tanto ya nos vamos conociendo, vamos haciendo otras cosas, nos conocemos en sí también por lo tanto, las cosas que no nos resultaron con uno a veces no nos resultan con otros y vamos creando otro tipo de cosas (Pa. F 48-53)

En el siguiente caso un profesor de Artes que también trabaja además de un liceo público, en un liceo particular, en el que ve a las autoridades de manera distinta:

“en ese colegio ha sido súper potente esa parte de la dirección (...) es muy bueno porque allá no hay inspectores, hay una autodisciplina, los profesores, además que son todos buenos profesores, (...) ósea yo a ellos los reconozco, los admiro (Po. A 473-475)

En este caso, las percepciones de este profesor están impregnadas de las dos realidades en las que actualmente se desempeña. En el caso anterior está hablando de cómo percibe su experiencia en el liceo particular, y en ella puedo advertir que está de acuerdo con la labor de las autoridades. En cambio en la siguiente cita, se advierte otra percepción de la relación con las autoridades dada en el contexto del liceo municipal:

“lo malo es que acá no hay mucho apoyo, mucho apoyo en este caso de la institución, (...) la institución puede tener psicólogos, puede tener orientadores, puede tener todo lo que quiera, pero siempre están copados, están copados de actividades (Po. A 228-231)

Al respecto, una investigación cuantitativa sobre el bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media en Santiago⁷⁷, que compara a profesores de liceos municipales con otro/as de liceos particulares- subvencionados, devela diferencias significativas en las percepciones de lo/as profesor/as, en aspectos como la carga de trabajo y la presión psicológica⁷⁸, evidenciando que ésta es mayor para los profesores de liceos municipales que de particulares subvencionados. También en la categoría relacionada al control de trabajo, los/as profesores/as de establecimientos particulares y subvencionados se perciben con más control sobre su proceso de trabajo en comparación con lo/as profesor/as de colegios municipales, que se perciben mucho más controlado/as. Asimismo, este estudio afirma que los/as profesor/as de colegios particulares subvencionados se perciben con más apoyo social de su entorno. En ese sentido este análisis es coincidente con los datos de ésta investigación, ya que los/as profesores/as que trabajan en liceos municipales sienten que hay poco apoyo de las autoridades. Además, no están de acuerdo con la labor que se les otorga, sintiéndose poco respetados. Ambas situaciones son expresadas en las siguientes citas:

Se pide un profesor jefe que sea más orientado al jolgorio a meterlo en la cuestión del colegio, de los actos y que se yo, y que a mí no me interesa tanto esa parte (Pa. A 105-106)

(...) se salió del área pedagógica, sino que ya tenía otra connotación y ahí uno ya no tiene poder, si esa es la verdad, como para intervenir, y nos pasaron a nosotros los profesores la responsabilidad, pero la decisión ya estaba lista, ósea esa es la sensación que tengo yo”(Pa. L, 231-234)

Desde lo que plantea esta profesora, interpreto que los/as profesores/as no son considerados agentes políticos por las autoridades de la institución. Esto se puede ejemplificar si tomamos en cuenta que esta misma profesora afirma que dichas autoridades habían decidido expulsar a una estudiante, que había participado como dirigente estudiantil

⁷⁷ Fonide 59/2007, Bienestar / malestar docente condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, equipo de Psicología y Educación Opech

⁷⁸ Estas categorías se definen como presión de trabajo y tiempo, ambigüedad o confusión de rol, interacción problemática con estudiantes.

en una acción mediática, antes que se reunieran como profesores. Es más, ella misma afirma que “se salió del área pedagógica” a otro ámbito donde considera que no tiene poder.

Ahora bien, existen ciertas diferencias en las percepciones de lo/as profesores según la dependencia del liceo en el que trabajan, como lo exprese anteriormente. No obstante, las situaciones problemáticas con las autoridades del sistema educativo y sus lineamientos, al parecer, constituyen una realidad bastante extendida en el sistema educativo, no solo chileno, sino latinoamericano. Varios estudios (Avalos y otros, 2010, Colegio de profesores 2011, Cornejo, 2008) demuestran que existe una tensión constante entre la labor de los/as profesores/as con las autoridades del los liceos por varias razones, una de ellas⁷⁹ es la lógica de las reformas implementadas que no ha considerado su labor. También se da cuenta de la falta de apoyo en sus tareas:

Las reformas han puesto en crisis la identidad profesional de los maestros, pues se han apoyado en una perspectiva instrumental del trabajo docente, ignorando los elementos “no racionales” que definen el oficio y que se fundamentan en consideraciones culturales, ético-morales y políticas. Según Tenti Fanfani, la racionalidad técnico instrumental que ha guiado las reformas educacionales explica la generalizada oposición de los sindicatos profesionales a estos intentos de profesionalización (...) Un efecto importante producido por estas nuevas condiciones es la percepción entre los docentes de pertenecer a una profesión subvalorada en la sociedad.(...) Profesores, tanto en Chile y Latinoamérica como en países desarrollados, reclaman la falta de apoyo técnico para poder optar adecuadamente a las diversas y muchas veces contrapuestas alternativas pedagógicas existentes⁸⁰

La falta de tiempo para tareas de preparación de clases, para la atención de alumnos, para descansos durante la jornada laboral o falta de tiempo (...) en estudios sobre profesores chilenos, latinoamericanos⁸¹, también devela motivos negativos en la percepción de lo/as profesor/as frente a la labor que se les exige de parte de las autoridades, tal como lo hacen las voces de los/as profesor/as de esta tesis:

“uno tiene que dar mucho tiempo con esto, (...), porque aquí uno en esta profesión tienes que dar tiempo y muchas veces para la gente que tenemos

⁷⁹ En “La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional” autores; Beatrice Avalos, Paula Cavada, Marcela Pardo, Carmen Sotomayor. CIAE, Estudios Pedagógicos XXXVI. N° 1:235-264, 2010. Pág. 243

⁸⁰Op.cit. Pág. 245

⁸¹ Ídem , pág. 245

hijos, dejamos a nuestros hijos de lado, y de lado te digo en tiempo, porque no estay en tú casa” (Pa, F 144-151)

(...) ahora lo negativo viene siendo la parte administrativa, de repente en la parte administrativamente, te pesca habiendo tantas cosas que hacer, podrían mejorar con los alumnos aquí adentro, en estos, los colegios municipalizados sobre-todo (Pa, B 56-59)

En síntesis, lo/as profesor/es manifiestan una recarga en la labor que realizan en el Consejo de Curso, percibiéndose de manera solitaria con una alta demanda de trabajo administrativo. Desde la perspectiva que estoy considerando la educación, como acción política, dejar a los/as profesores/as aislados implica que “la capacidad humana para la acción no es una capacidad que se pueda ejercitar en el aislamiento. Estar aislado equivale a ser incapaz de acción. Para privar al hombre de acción, basta con aislarle con dejarlo solo, o bien privarlo de su distinción frente a otros hombres, vinculándolos a una masa”⁸². Esto último, los/as entrevistados/as lo manifiestan toda vez que no pueden trabajar en colaboración con otros/as colegas en dicho espacio.

Sin lugar a dudas, todos estos aspectos inciden, por ejemplo, en la devaluación de su labor por parte de las instituciones, lo que refuerza la idea de que éstas tienen una lógica androcéntrica y tecnicista. En palabras de Jourdan (2000) “el encuentro educativo está fuertemente marcada por las estructuras del poder (papeles, reglas, notas, horarios, burocracia, etc.). Para quien enseña hay como un plano inclinado donde es fácil resbalar, ya sea por el deseo de poder (de algunos y quizás algunas), ya sea por no querer cansarse demasiado (la mayoría)”⁸³. De esto mismo, se desprende que en las relaciones entre profesor/as y estudiantes se ejerce poder, porque la lógica de la estructura envuelve dichas relaciones. Si miramos este poder desde la perspectiva androcéntrica, vemos que éste se manifiesta a través del obediencia subyugada por el control y negando lo diferente, lógicas que permean tanto las relaciones de lo/as profesores/as con sus estudiantes en el espacio del Consejo de curso, como las relaciones con las autoridades. Estas últimas relaciones se expresan negando a los/as profesores/as como agentes políticos, y además relegando su labor a aspectos administrativos y sociales.

⁸² Barcena y Melich “La educación como acontecimiento ético: narración y hospitalidad” órdenes, España, 2000. Pág. 68

⁸³ Jourdan, Clara. “Las relaciones en la escuela” en I Foro de debate “*educar en la relación*” Edita Instituto de la mujer Condesa de Venatino, Madrid, 1998 Pág. 34

3.4. El peso de las experiencias en la construcción de las relaciones en la jefatura

Al preguntarles a los/as profesores acerca de los aspectos que utilizan para desarrollar de mejor manera su jefatura, aparecen varios elementos de su experiencia, tanto de su vida, como de la formación y de la experiencia profesional, como se mencionan en las siguientes citas:

(...) en mi caso personal yo creo, (...) que hay dos cosas que influyen en mi primero en la educación que yo tuve que he tenido y que sigo teniendo en la casa en el sentido mis papas (Po. M- 396-398)

(...) si uno en realidad uno después con el tiempo se va dando cuenta de que muchas cosas que aprendió en la universidad las ha ido ocupando también en su carrera (Po. M 208-213)

(...) en ese tiempo era...me dedicaba como que las cosas se solucionaran en la parte superficial diría yo, no tenía la capacidad de darme cuenta que más allá de que les fuera mal era porque les estaba pasando algo, entonces era que estudiara y que le fuera bien y hablar con un profe para que le diera otra oportunidad, pero en realidad muchas veces no es ese el problema, porque tienen otros problemas educacional, que no esté concentrado, que se saqué malas notas, de que no le vaya bien, ahora puedo enfrentar mejor diría yo un niño digamos que muchas veces no es muy integrado en el curso también, uno va teniendo otras herramientas, otras ganas(Pa. F 40-48)

Desde estos testimonios se manifiesta que los valores y las creencias que adquieren de la cultura por medio de las experiencias de los/as profesoras que tuvieron serán preponderantes en la forma en que realizan la jefatura. Es así como el profesor que afirma que la crianza del hogar incide en la forma que se relaciona con sus estudiantes mujeres

(...) que tengo una buena relación con las mujeres eso yo lo aprovecho tengo una buena llegada. Trato de ser muy respetuoso, yo siempre les digo fui criado así y siempre les digo a las chiquillas no me ha ido mal (...) en el tiempo nuestro no se hacia uno respetaba uno no se podía garabatear en cualquier momento por que llegaba una dama y uno no agravaba el garabato lo trata de decir más sutil. Entonces en ese sentido yo creo que tengo una buena relación una buena llegada. (Po. M 122-129)

En este sentido los patrones de sexo género que han sido aprehendidos desde la infancia se manifiestan en las relaciones que establecen con sus estudiantes. Por otro lado, también la experiencia de la paternidad de un profesor hace que de alguna forma pueda empatizar con las situaciones de sus estudiantes al respecto dice:

Yo me pongo mucho en el lugar del alumno y también en el lugar de los padres, yo también soy padre y uno trata de transmitir esas experiencias, bueno y siempre les cuento a los alumnos, una experiencia de mi hija (Po. A 93-96)

Cobran por ello mucha importancia los aspectos formativos, porque estos inciden también en la labor de la jefatura y, según lo que los/as profesores/as han mencionado desde el punto de vista pedagógico, estos aspectos apuntan a una lógica instrumentalizada del quehacer, puesto que manifiestan que la formación les ha dado “herramientas”:

(...) en la universidad te entregan herramientas no más, herramientas y más conceptos, entonces después con el tiempo uno de da cuenta que esos conceptos y esas herramientas te sirven y se pueden aplicar y que fueron súper útiles, entonces (...) tomé la pedagogía (Po. A 17-20)

También la experiencia profesional colabora en la construcción de las relaciones que está profesora tiene con sus estudiantes, realizándose dentro de un rol social de la labor. Tal como se manifiesta al preocuparse de aquellos/as estudiantes que tienen dificultades personales:

(...) en ese tiempo era...me dedicaba como que las cosas se solucionaran en la parte superficial diría yo, no tenía la capacidad de darme cuenta que más allá de que les fuera mal era porque les estaba pasando algo, entonces era que estudiara y que le fuera bien y hablar con un profe para que le diera otra oportunidad, pero en realidad muchas veces no es ese el problema, porque tienen otros problemas educacional, que no esté concentrado, que se saqué malas notas, de que no le vaya bien, ahora puedo enfrentar mejor diría yo un niño digamos que muchas veces no es muy integrado en el curso también, uno va teniendo otras herramientas, otras ganas (Pa. F 40-48)

Por otro lado, las declaraciones de los/as profesoras/as mencionan varios momentos de su experiencia que han colaborado en la labor de la jefatura; sin embargo, dichos espacios formativos se encuentran bajo el alero de patrones culturales de género y androcéntricos, que son aquellos que he visto mayormente reflejados en la escuela. Esto incide en que las relaciones que se establezcan allí tengan una lógica donde priman la competitividad y las relaciones instrumentalizadas; así lo menciona claramente una profesora:

Entonces yo creo que debiera haber una planificación del proceso educativo...y no mirar el proceso educativo como... una industria donde se van a fabricar estudiantes excelentes...no es eso (Pa. A 484-486)

En este caso, la profesora no está de acuerdo con ésta situación y lucha desde su labor para que esto no ocurra, pero ve que:

(...) pero va a llegar un punto en que yo voy a decir sabes que más yo ya no lucho más (...) y ya no me va a interesar (...) no entonces yo no quiero llegar a eso, tal vez yo lucho todos los días por todavía no perder la fe, pero uno la pierde (Pa. A 574-578)

En síntesis, las experiencias a través de la cultura nos permean, sin embargo como Subirats (1999) afirma las construcciones de género, como otras construcciones pueden transformarse ya que “Como en la mayoría de los patrones culturales (...) el género preexiste al individuo y lo moldea, pero la suma de cambios introducidos por los individuos transforma los géneros a ritmos diversos, según las épocas y el esfuerzo colectivo ejercido para que se produzca dicha variación⁸⁴. Y en este sentido la formación pedagógica tendría que apuntar a lógicas que develar dichos patrones

4. La vivencia cotidiana: Construcción desde el hacer.

En el siguiente apartado expondré los tipos de relaciones con los/as estudiantes que declaran los/as profesores/as. Según mi interpretación, estas relaciones están ligadas a ciertas consideraciones que tienen respecto de los/as escolares, como por ejemplo su edad, su condición sociocultural y su sexo, tal como analicé en el primer apartado. Por ello, estas consideraciones hacen que un/a profesor/a jefe/a pueda en algunos momentos manifestar un tipo de relación y en otros momentos otra.

Para interpretar el tipo de relaciones que los/as profesores/as entablan con los estudiantes es relevante considerar los planteamientos de Arendt, (1993) puesto que los profesores/as jefes/as realizan una actividad que está en el plano de la acción. Plano descrito por la autora como la actividad más elevada de la condición humana y la única (...) que se da entre los hombres, sin la condición de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo⁸⁵ Desde este planteamiento, puedo interpretar que el/ la profesor/a jefe/a realiza una actividad que es acción, puesto que su desempeño está ligado a una

⁸⁴ Subirats, M “El género y escuela” en Lomas, C (Editor) “¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, Paidós, Barcelona, 1999, pág. 24

⁸⁵ Arendt, H. “La condición humana”, t. org., The human condition, trad. en castellano de R. Gil, Barcelona, Paidós, pág. 21

constante interacción con sus estudiantes en el espacio del consejo de curso, espacio que se considera como un “Lugar preferencial para el desarrollo de las actividades de comunicación y crecimiento, (...) se trata de un espacio de diálogo, reflexión y estudio dentro del cual el curso constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos propios y de servicio a otros.”⁸⁶ Además, esta acción es entendida como interacción, en este caso entre profesor/a y estudiantes, donde se incluye la palabra, pues para esta autora acción y discurso van ligados, expresando que “mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, (...) El descubrimiento de “quién” en contradistinción al “qué” es alguien -sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta- está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace”⁸⁷. Al actuar y hablar las personas muestran quienes son, apareciendo con ello en el mundo y desde este sentido se relacionan. A continuación profundizaré en el tipo de relaciones que los/as docentes enuncian establecer con sus estudiantes

4.1 Relaciones de oposición y competitividad

En esta primera categoría interpreto una forma de relación con los/as estudiantes que se basa principalmente en percibirlos/as como personas opuestas a ellos, como Freire expresa “enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria”⁸⁸. Mucho/as de lo/as profesor/as perciben las relaciones desde el rol profesional el que está ligado a un deber, por lo tanto, se perciben como una autoridad pedagógica y, en algunos casos como cuidadores de sus estudiantes. En este sentido asumen en forma clara la dicotomía educador- educando, que mantienen desde está lógica una educación bancaria, (Freire, 1995) ya que persiguen ciertas metas impuestas por la institución, como lo son hacer cumplir con ciertos parámetros de disciplina, rendimiento, asistencialismo, etc., según el establecimiento en el que se desempeñan:

⁸⁶ MINEDUC, (Ministerio de Educación) 1998.

⁸⁷ Arendt, H. “La condición humana”, t. org., The human condition, trad. en castellano de R. Gil, Barcelona, Paidós, pág. 203

⁸⁸ Freire, P.” La pedagogía del Oprimido”, Saldaña, Perú. 1995, Pág.84

(...) yo les dije que no, no voy a ir a la piscina con ustedes en esta situaciones,(...) han bajado las notas, no pues chiquillos, se supone que esto es una actividad de alguna manera nos vamos a felicitar y nos vamos a dar un estímulo o un premio por algo que logramos, pero ustedes no han logrado nada, todo lo contrario están involucionando (Po. B 56-61)

En este caso, el profesor jefe decide, unilateralmente, suspender una actividad con sus estudiantes bajo una situación considerada como un retroceso de ellos/as. Si bien hay consenso en que los/as profesores/as son autoridades frente a sus estudiantes, y que las relaciones pedagógicas no son horizontales, entiendo la autoridad en la jefatura desde Freire (1997) porque es una de las cualidades esenciales que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con los alumnos es la seguridad en sí misma⁸⁹ es una autoridad, a la vez, concedida por los/as estudiantes y no impuesta, porque expresa firmeza, respeto a las libertades de los/as estudiantes, tiene posición y acepta re-examinarse. Desde este punto, Jourdan (1998) las relaciones en la escuela se basan en el poder y autoridad, distinguiendo que la autoridad es la que se ejerce sobre sus estudiantes, que a su vez, ello/as reconocen, y por otro, el poder que es otorgado por la ley, afirmando que cuando los/as profesores/as se relacionan con los estudiantes “está la palanca del desequilibrio en favor del poder. Ninguna ley puede darnos autoridad: ésta se apoya en el deseo de aprender y en la confianza de las criaturas hacia las personas adultas⁹⁰. Por un lado, la ley da autoridad a los profesores/as, dándole ciertas atribuciones, sin embargo sobre ellos/as, jerárquicamente hablando, están los/as directivos/as de los establecimientos y los requerimientos del sistema educativo, como el alcanzar ciertos puntajes en las pruebas estandarizadas o que sus estudiantes tengan “buena” disciplina y asistan sistemáticamente a la escuela. En un contexto altamente jeraquizado, en el que hay demandas internas y externas para los/as docentes, estos pueden manifestar las relaciones con algunos/as de sus estudiantes desde la dominación hacia ellos/as donde no reconocen a sus estudiantes como alguien con opinión, ideas, atributos, y también defectos, y los ve como “algo” que está en función de metas que ya están trazadas de antemano y que presionan constantemente a los/as docentes, por lo que la opinión de los estudiantes no

⁸⁹ Freire, P. “Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa” Siglo Veintiuno Argentina, 1997. Pág. 86

⁹⁰ Jourdan, Clara. “Las relaciones en la escuela” en I Foro de debate “educar en la relación” Edita Instituto de la mujer Condesa de Venatino, Pág. 34, Madrid, 1998

necesariamente es considerada. Cómo esta profesora que trata que sus estudiantes no se den cuenta que el objetivo no es de ellos/as, sino que existe previamente:

(...) nuestro gran objetivo de este año es pasar todos de curso, pero para eso hubo que trabajar todo el año eso, yo creo que ahí se puede plantear la situación, pero tú no les das el objetivo, yo insisto, el objetivo sale de ellos, sin que ellos se den cuenta tú lo llevas a que salga el objetivo, Lo segundo es plantearles una meta sin que se den cuenta que eres tú el que la plantea como grupo curso (Pa B 204-207)

Debido a que hay metas planteadas por las instituciones escolares, las que se manifiestan a través de los reglamentos de disciplina o por los porcentajes de aprobación que debe tener cada profesor/a, algunos/as de ellos/as se imponen a sus estudiantes, porque el contexto en que se dan dichas relaciones tiene una lógica tecnicista de la educación, que se basa en pasar unos ciertos contenidos y en el caso del consejo de curso, cumplir con ciertas metas que no son metas acordadas en un sistema de relaciones, sino emanadas desde el poder de la institucionalidad. Desde esta lógica las estrategias pedagógicas que utilizan se relacionan con fijar parámetros y exigirles el cumplimiento de ellos, como un ejemplo de este tipo de estrategias, están las palabras del siguiente profesor:

“yo les digo, ustedes tienen tres minutos para ingresar a la sala después del timbre, después de eso ya es una sanción, llámese una amonestación con décimas, una amonestación apoderado” (Po A 323-326)

Este tipo de relaciones Freire (1995) afirma que son “normales” en la escuela tradicional, la relación entre educador y el educando, es una relación en que el profesor/a es aquel/la que representa el yo hegemónico que todo lo sabe, y por otro lado, el educando es aquel que ignora y se le instruye asumiendo la enseñanza del educador/a como lo que es verdadero e indiscutible. Enseñanza, que a su vez emana de un currículo en el que él o la docente no ha tenido participación. Bajo este modelo tecnicista y androcéntrico, y en concordancia con la lógica de relaciones que entabla, observamos lo señalado anteriormente por la profesora de biología. En este caso, ella expresa que existe una meta para lo/as estudiantes que en apariencia emana de la participación de ello/as, pero que finalmente constituye su yo. Desde esta perspectiva, no es una enseñanza con ello/as, sino para ello/as, y en este sentido también constituye una negación de lo/as otro/as. Por ello, si miramos el caso desde la lógica de la educación bancaria, sería la profesora la única que

actúa, y los estudiantes los que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación de la profesora.

Por otro lado, en el primer caso enunciado donde el profesor castiga a sus estudiantes y además les dice que están involucionando, siguiendo a Freire, empuja a los/as estudiantes hacia una autodesvalorización, que es otra característica de los oprimidos que resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores así “De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su incapacidad⁹¹ , Esta actitud también se da en algunas de las estrategias que mencionan los profesores varones, debido a que desde los patrones de género los varones estarían más propensos a competir para lograr el éxito, es por ello que manifiestan que comparan a sus estudiantes con otros/as de contextos escolares diferentes:

Yo los comparo siempre y les digo mira tal colegio que pasa con este chiquillo qué edad tiene, que le gusta tiene la misma edad que tu y ¿donde está la diferencia? porque este chico esta tan arriba significa que el tiene un proyecto de vida distinto al tuyo. Tú no tienes proyecto de vida (Po. M 250-253)

En este sentido Maturana (1999) señala que la competencia imposibilita el respeto social. Él dice que “el fenómeno de la competencia que se da en el ámbito cultural humano y que implica contradicción y negación del otro, no se da en el ámbito biológico”⁹². En este sentido la relación entre algunos profesores con sus estudiantes se da en términos de oposición donde hay momentos en que se les compara, manifestando como en el caso anterior, pocas oportunidades de manifestar sus potencialidades, porque en la comparación están en desventaja y de esta manera también los/as niegan.

Además, la competitividad como valor y forma de relación es, según Maturana (1993), una manera en que se manifiesta la cultura patriarcal “como una red cerrada de conversaciones que caracterizada por las coordinaciones de acciones y emociones que hacen de nuestra vida un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la

⁹¹ Freire, Paulo “La pedagogía del oprimido” Saldaña, Perú. 1995, Pág. 67

⁹² Maturana, Humberto, “Emociones y Lenguaje en Educación y política” Hachete, CED, 1990. Pág. 19

lucha, las jerarquías, el poder y la autoridad (...)”⁹³. Tomando en cuenta esta visión, vemos como algunos/as profesores/as potenciarían esta mirada a través de conversaciones, donde consideran la competencia válida incluso si en ella se niega una parte, ya que la competencia impide valorar las actitudes personales de cada uno. En este sentido Maturana (1990) se pregunta ¿Cómo puedo aceptarme y respetarme a mí mismo si el valor de lo que hago se mide con respecto al otro en la continua competencia que me niega y niega al otro, y no por la seriedad y responsabilidad con que lo realizó?⁹⁴. De esta manera entonces se perpetúa, en cierta medida, la justificación de ventajas y privilegios, y la noción de progreso “que aleja a los jóvenes de su mundo limitado, y su mirada responsable hacia la comunidad que los sustenta”⁹⁵

En síntesis, las relaciones de oposición que se enuncian se dan un contexto de “escuela moderna” androcéntrica y competitiva, donde el logro de las metas conduce las relaciones, y algunos/as profesores en post de alcanzarlas, dejan en función de ellos a sus estudiantes, desvalorizándolos.

4.2 Relaciones Unilaterales

En esta categoría daré cuenta de un tipo de relación que manifiestan algunos/as profesores/as jefes/as, y que difiere de la anterior, porque aunque perciben a sus estudiantes distintos, no los niegan, no los invisibilizan como sujetos, sino que los contienen desde el plano emocional. Las he nominado como unilaterales porque en dichas relaciones el diálogo auténtico no se desarrolla.

4.2.1 La vinculación afectiva: hacia el asistencialismo

Para varios/as profesores/as entrevistados/as, la dimensión emocional se manifiesta de diversas formas. Por ejemplo, como una necesidad de sus estudiantes y como una forma de vínculo que no se puede desconocer:

⁹³ Maturana, Humberto y Verden. G “ Amor y juego”, Editorial instituto de terapia cognitiva, Santiago, Chile 1993, Pág. 24

⁹⁴ Maturana, Humberto, “Emociones y Lenguaje en Educación y política” Hachete, CED, 1990. Pág. 29

⁹⁵ Ídem, Pág. 30

(...) el rol de profesor jefe es bastante más demandante en el aspecto afectivo y en ese sentido los chiquillos más o menos lo que buscan (Po. B 80-81)

(...) no puedo desligarme porque hay una vinculación afectiva también con ellos, con los chiquillos, que yo no la puedo desconocer (Pa. L 159-160)

Esta dimensión emocional es considerada fundamental por autores como Van Manen (2003) y Noddings, (2002). Así, para Van Manen (2003) la afectividad es primordial en la relación con los estudiantes porque es una forma de adquirir conocimiento de ellos/as. Al respecto dice que “el conocimiento sin amor, respeto y admiración por la vida de un niño no puede ser un conocimiento pleno de ese niño”⁹⁶. Sin embargo, este amor no es lo único que se necesita toda vez que no resuelve en su complejidad la formación escolar. En este sentido este autor manifiesta que “la pedagogía tampoco viene asegurada por un amor puro, tal como sabemos por las trágicas vidas de los niños que fueron amados hasta la muerte”⁹⁷. Así, las relaciones pedagógicas necesitarían la afectividad aunque no sea lo único.

A pesar que el aspecto emocional es un componente que se requiere para entablar las relaciones con los/as estudiantes en el Consejo de curso, hay en algunas de las percepciones de los/as entrevistados una crítica cuando este se manifiesta sólo como una demostración de cariño, como un gesto, pero sin que eduque realmente. Al respecto dos profesores/as manifiestan:

(...) como dentro de lo afectivo exactamente acojo tu situación, acojo tu queja por decirlo así. Sino que a la vez también en el sentido del profesor jefe no en el sentido de la palabra acoger no más. Dentro del rol del profesor jefe yo creo que tiene que acoger pero el acoger solo como te escucho no permite la formación. Tanto ósea si permite la formación por que igual hay una forma de hacer el gesto y por tanto el gesto también educa en ese sentido, pero a la vez también hay una responsabilidad con el futuro por decirlo, así o sea una acoge la situación pero a la vez también proyecta lo que va a suceder para que ese acoger no redunde del mismo factor que ya existió (Po. H 494-401)

“no solamente en el plano afectivo, no solamente que le han dado besitos, que lo saludes de abrazo, no yo creo que no, porque también tiene que ver con eso, con escuchar, ósea no es solamente la cosa de piel ya, sino que, también porque ahí los profesores pueden ser muy afectivos, sino tiene

⁹⁶ Ídem, Pág. 155

⁹⁷ Ídem, pág. 161

desarrollada esa otra parte, pueden ser súper afectivos pero chantas” (Pa L 459-463)

Esta última profesora dice que no basta con saludar de besos o dar abrazos a sus estudiantes, sino que las relaciones tienen que estar basadas también en la capacidad de escucha, y agregaría que a través de esta escucha y diálogo se potenciará la autonomía y la emancipación de los estudiantes.

Para Noddings (2002) las relaciones pedagógicas deben poseer afecto, pero también potenciar el logro de ciertos valores morales en conjunto, si por el contrario esto no estuviera enfocada a ello/a, se hablaría sólo de instrucción.

Como ya hemos visto, este cariño se manifiesta en las relaciones pedagógicas, pero en algunos casos se realiza sin una intervención activa de los procesos educativos que proporcione las posibilidades de un nuevo comienzo. Desde el punto de vista de una acción política, Barcena y Melich (2000) refiriéndose al planteamiento de Arendt dice que “ la acción esta, en estrecha relación con el discurso, con el poder de la palabra y del lenguaje, es la forma a través de la cual nos insertamos en el mundo, y esa inserción es como un segundo nacimiento cuyo impulso es el comienzo, la capacidad de comenzar, de iniciar de poner algo en movimiento⁹⁸. Esta actuación se da en el nivel de lo público. No obstante, en algunas enunciaciones los/as profesores/as hablan de vínculos en el ámbito de lo privado, como el siguiente caso:

“yo he tenido la suerte de que las niñas me cuentan todas sus cosas digamos que cuando están con problemas de embarazo cuando, y yo las interrogo pero pesado digamos, ósea les pregunto de todo, ósea sí cuando lo hicieron, donde lo hicieron, si fue en un arbusto, si fue en la cama, si fue detrás de una pieza, si fue detrás de una puerta, todo” (Po. F 131-135)

“no solamente el hecho de ser profesor jefe sino que de visitar a las niñas cuando tienen sus guaguas, ir a verlas a su casa (Po. F 521-522)

De esta forma muchas de las manifestaciones de preocupación y en algunos casos cariño, se ve como un acompañamiento emocional. Pero este no constituye una preocupación para potenciar a los estudiantes, sino como una forma de asistencialismo, es

⁹⁸ Barcena, F y Melich, J. “La educación como acontecimiento ético”. Paidós. España 2000. Pág. 68

decir, de beneficencia a personas o grupos de personas que tienen carencias del tipo económico emocional, social, etc., y que son estigmatizadas a partir de dicha condición. Esta estigmatización aparece manifestada en algunos/as docentes por las carencias que perciben en lo/as estudiantes:

(...)En términos académicos, tenemos hartas carencias, porque la base cultural que traen los niños es muy pobre, muy pobre aquí, entonces yo creo que aquí se necesitan mucha metodología innovadora, cuando quieres de alguna manera llenar los vacíos que estos niños tienen (Pa L. 472-475)

(...) que el lolo entienda o se dé cuenta o hacerlo darse cuenta que por donde está, va mal y una vez que lo entiendo eso y que uno lo dice con cariño, porque normalmente la carencia mayor de estos chiquillos es el cariño” (Po. F 94-97)

Si bien lo/as profesor/as perciben que el cariño es fundamental en las relaciones con sus estudiantes en la jefatura, este obedece en algunos casos a la compasión que emana de la percepción de carencias y necesidades de variado tipo de sus estudiantes, propiciando un asistencialismo, especialmente en los liceos en que la mayoría de los/as estudiantes que se reúnen allí tienen similares características socioeconómicas. Tal es el caso de la siguiente profesora que al tener muchos/a estudiantes con problemáticas en sus hogares ve la relación que entabla con ellos/as, desde el plano emocional y afectivo tratando de contenerlos y de hacer la escuela en cierto modo un espacio más agradable a sus hogares:

(...) hay niños que viven en la casa de un compañero...te fijas, entonces la realidad social es muy, muy diversa aquí, muy diversa, (...) como lo hacemos la práctica a esa diversidad, sin perjudicar a ninguno te fijas?, porque por un tiempo estuvimos muy centrados en los niños problemáticos pero no hacíamos nada en el fondo, porque el entorno no se lo podemos cambiar, claro, entonces cómo le cambiamos este entorno, que esto sea agradable (...)Para que no deserten y que esto sea de alguna manera una contención para ellos (Pa L. 498-505)

Para ella, tener espacios agradables en la escuela significa que los/as estudiantes puedan estar mejor que en sus hogares. Desde esta perspectiva, la escuela está siendo vista desde una dimensión de lo social, que abarca problemas relacionados con cuestiones elementales como la supervivencia y el trabajo, como una especie de guardería que sustituye el hogar por unas cuantas horas al día. Para Arendt (1993) ésta es una consecuencia negativa de la modernidad. La escuela como institución se ubica entre el

espacio privado de la familia y el mundo de afuera, por lo que se producen confusiones para los que están allí.

Desde mi punto de vista, profesores/as y estudiantes/as llegan a entender que “lo privado llega a hacerse público y lo público privado”⁹⁹. Ejemplo de ello es que algunos/as profesores/as manifestaron resolver aspectos íntimos de sus estudiantes con otros/as colegas, y por otro lado, tener que resolver situaciones de estudiantes dirigentes de forma individual, sin el apoyo ni el diálogo colectivo. En ambos casos, y en parte debido a la crisis de la educación como espacio público de la que habla Arendt (1993) algunas de las relaciones se dan de forma asistencial, potenciadas por la fuerte segregación escolar que tiene nuestro país donde se cataloga como vulnerables a varios de los/as estudiantes que acuden a los liceos en que se desempeñan algunos/as de los/as entrevistados/as. En este sentido, la relación con los/as estudiantes que expongo, la realizan tratando de dar afectos y brindarles espacios agradables para suplir las supuestas carencias que sus estudiantes traen, confundiendo el ámbito de la escuela y la postura de acción que el/la profesor/a tiene en su rol.

4.2.2 Relaciones instrumentalizadas

Sosteniendo que la labor de la jefatura corresponde a una visión de la educación como acción en la pluralidad, revisaré otra forma en que los/as profesores/as enuncian relaciones con sus estudiantes. Desde sus enunciaciones manifiestan que se vinculan con sus estudiantes a través de un aparente “diálogo”, de hecho es una de las estrategias que dicen utilizar en el espacio del Consejo de Curso y orientación. Sin embargo este aparente diálogo está ligado a cumplir meras instrucciones que, en algunos casos, no abordan las problemáticas que están viviendo los involucrados en ese espacio de comunicación, por ejemplo un profesor que manifiesta desde su perspectiva que escuchaba a sus estudiantes, pero que también advierte un cierto inconformismo de parte de ellos/as :

(...) yo por la labor que tenía hace dos años, no tenía tanto tiempo para dedicarles, ya entonces, ehh me parece que ellos, si bien los escuchaba y acogía sus demandas y en alguna medida trataba de solucionarlos, ellos siempre parece que esperaban más, (Po. B 46-49)

⁹⁹ Barcena, F y Melich, J. “La educación como acontecimiento ético”. Paidós. España 2000. pág. 87

Por otro lado, manifiestan estrategias pedagógicas que si bien parecieran ser comunicativas, son meras actividades que no potencian un dialogo de todos, no cumplen con la lógica de acción en la pluralidad, sino que su objetivo es realización de un producto dentro de la labor del o la profesora jefa, por ejemplo;

(...) hago el diario mural, porque yo creo que es un medio de comunicación entre los profesores y los alumnos” (Pa. A. 480-481)

(...) al inicio del año yo les hago una encuesta de interés y ahí ellos trabajan, ahí ellos trabajan en los temas que son de su interés” (Pa. L, 271-273)

Comprendo que estas estrategias utilizadas por alguno/as profesores/as están dentro de un modelo de la educación como fabricación, porque en sus discursos se deslizan ciertos fines a seguir. Modelos o parámetros que pueden provenir de lo que los/as profesores/as consideran correcto o desde la normatividad que tiene la institución. A cada una de estas interpretaciones corresponden las citas siguientes:

(...) porque ellos no traen ciertas (...) no traen una disciplina, entonces tú tienes que trabajar con ellos la disciplina de ellos, cómo sentarse, de cómo actuar con la otra persona, si la persona es mayor, lo que antes eso lo traían de la casa, ahora ya no, entonces todo ese tipo de cosas tú tienes que trabajar”(Pa, B 29-33)

Bueno que escuche a los chiquillos, (...) que si bien los escuche, bueno los comprenda, pero sepa poner en su justa medida las peticiones, las ideas y los comentarios que tengan los chiquillos, que los deje en un marco digamos de la institucionalidad que tenga el colegio o del reglamento que tenga el colegio” (Po. B 218-222)

La educación como fabricación en Barcena y Melich, (2000), se caracteriza por cinco aspectos fundamentales, de los cuales claramente tres de ellos están en las enunciaciones de algunos/as de los/as entrevistados/as. En primer lugar, se ve a la educación como una acción violenta, es decir, al fabricar se interviene el mundo. En este caso los/as sujetos/as. En segundo lugar, se ve a la educación dentro de una racionalidad instrumental que se enfoca a ciertos fines, como cuando enuncian que hay ciertos parámetros a los cuales deben llegar. Por ello la profesora anterior afirma que tiene que “enseñarles” a comportarse, o el profesor que afirma que, independientemente que él

escuche a sus estudiantes, hay ciertas normas institucionales por las cuáles hay que guiarse. Una tercera característica de la educación como fabricación es que es un proceso que posee un término, y en ese sentido alguno/as profesor/es manifiestan que cumplen su trabajo hasta cierto punto. Al respecto uno de los profesores afirma que cuando sus estudiantes están en cuarto él se relaja.

(...) los cuartos y yo soy mucho más relajado y les digo usted es responsable de lo que hace, usted está en cuarto ya se va que le quedan dos meses no quiere estar pero después ok listo (Po. M 449-451)

Así independientemente que en sus discursos lo/as profesor/es conversen con sus estudiantes, esta conversación no tiene los elementos de una acogida, porque se adecuan más a manifestaciones de un trabajo que realizan bajo la lógica de la racionalidad instrumental.

3.4. El cuidado de algunos/as

El reconocimiento de los estudiantes va a depender de la percepción que tienen los/as profesores/as de ello/as. Por esta razón, revisaré más detenidamente el concepto de hospitalidad para lo que recurriré a la relación que se da entre extraños.

Para Derrida (2006) el concepto de hospitalidad se constituye cuando nos interrogamos acerca de como vincularnos con los extraños, y en un primer sentido, cuando se está vinculado a un nombre propio al concepto de pertenencia a una familia “desde el principio, el derecho a la hospitalidad compromete a una casa, a una descendencia, a una familia, a un grupo familiar o étnico que recibe a un grupo familiar”¹⁰⁰. A partir de esta concepción, en que la hospitalidad obedece al reconocimiento de aquellos/as a los que se las brindará interpreto que hay casos en que lo/as profesores logran percibir a sus estudiantes como personas pertenecientes a un grupo:

(...) creo que hay mucho potencial humano, sobretodo en este colegio que es de clase media baja y que vienen si es de Ñuñoa pero muchos vienen de Peñalolén, La Reina, Macul, Puente Alto entonces creó que hay mucho potencial humano” (Po. A 33-36)

¹⁰⁰ Derrida Jaques, “ La Hospitalidad”, Citado en Dufourmentelle, A Buenos Aires, Ediciones de la Flor , 2006, Pág,29

En este sentido, este profesor cree que sus estudiantes tienen “potencial” porque son portadores de un nombre reconocible para él, de una posición. Interpreto que los reconoce como “válidos” y considera que tiene méritos para estar allí porque son estudiantes de clase media –baja, que postulan a un liceo público mediante un proceso de selección académica estricto, por lo que merecen estar allí. Indica además que es en el espacio del liceo - a través de la acogida que se brinda- donde se forman, a diferencia de otros/as estudiantes que según él viven en una burbuja y que no reconocen el esfuerzo, que aparece como el criterio de reconocimiento.

(...) ellos se forman sobretodo acá en este colegio a diferencia del otro colegio en donde tienen todo, tienen materiales, traen todos los materiales, pero los botan todos, viven en un mundo aparte, en una especie de burbuja, no conocen nada de la vida, acá los alumnos tienen vida, tienen barrio, tienen mundo allá no, ósea yo siempre les hablé de los otros alumnos que pagan como doscientos mil pesos al mes, prácticamente el sueldo de una mamá o de un papá, entonces ven las diferencias y les digo ustedes son mucho mejores que ellos (Po. A 127-134)

En otro momento de la entrevista, afirma que los lazos con algunos de sus estudiantes del liceo municipal han permanecido fuera de la escuela, porque han se ha vinculado más estrechamente con algunos/as de ellos/as en proyectos no curriculares (proyectos de arte y equipo de futbol) y que actualmente, por ejemplo, uno de aquellos estudiantes, estudia una carrera reconocida socialmente:

(...) siguen siendo algunos iguales ósea otros han crecido han madurado otros han elegido otras carreras, por ejemplo de derecho y se crean lazos, se crean relaciones y eso es (...) es producto del cariño que uno le da, le entrega al alumno y al curso en general y estoy súper contento siendo profesor” (Po. A 37-42)

Se puede observar que en la cita anterior el profesor se siente reconocido en las acciones que realizan, porque él se siente parte de dichos logros, pero solo es capaz de reconocer a algunos de sus estudiantes, especialmente a aquellos que se vinculan con él en espacios menos normativos de la escuela. De esto interpreto que si bien algunos/as profesores/as declaran reconocer a sus estudiantes, dicha forma de relación se da solo en algunos casos, porque hay otros/as docentes que manifiestan en sus relatos diferentes formas de relación.

Tal es el caso de una misma profesora que percibe en momentos diferentes, distintas formas de relación, en las citas anteriores dice que sus estudiantes tienen muchas carencias, y lo que se ha realizado con dichos/as estudiantes se ha mantenido en el plano de una contención emocional, luego cuenta acerca de algunos/as productos que hace en el Consejo de Curso relatando una relación que he interpretado como una eventual relación tendiente a la instrumentalización, y en la siguiente cita da cuenta de una situación con una estudiante a la que reconoce, en tanto profesora jefa de ella, la siguiente narración corresponde a una conversación que tuvo con su curso tratando de dar apoyo a la estudiante que era dirigente y que estaba siendo expulsada de la escuela:

(...) todos escucharon y ahí hubo opiniones de todo tipo, hubo una que había sido una atrevida que era insolente que eso no se hacía con los adultos y que se yo, de todo, ella escucho atentamente todos los comentarios de sus compañeros, bien respetuosa, en todo caso, y bueno yo después le dije mi opinión, y yo les pedí que como era una situación difícil para la M, independiente de que ellos estuvieran de acuerdo con lo que ella había hecho, o con lo que no había hecho, que ninguno tenía que hablar con los periodistas, que se iba a ser nuestro apoyo, porque estaba en un momento muy complicado, entonces que las cosas que nosotros hablaríamos en el curso no se decían fuera y mira fue un pacto de, de honor, ósea eso funcionó (Pa. L 210-218)

Desde el punto de la pedagogía de la hospitalidad Barcena y Melich (2000) afirman que “precede a la propiedad porque quién pretende acoger, al otro ha sido acogido por la morada que el mismo habita y que cree poseer como algo suyo¹⁰¹. En este sentido la profesora sintió que lo que le sucedía a la estudiante de alguna manera también ella lo había vivido, como lo menciona en las siguientes palabras:

(...) cuando pasó esto con la M me acordé mucho de mi vida como estudiante, yo salí en el año setenta y cuatro, así que comprenderás que estuve...viví toda la dictadura, ya por lo tanto viví el golpe militar ahí en el colegio, a dos cuadras de la alameda, viendo quemarse la moneda, entonces acordarse de que te pasaba a ti, porque yo creo que, que los jóvenes a pesar de que siempre están cambiando, en esencia hay cosas que se mantienen siempre que es la parte humana, yo creo que eso fundamentalmente como ponerse en el lugar del otro (Pa. L 446-452)

¹⁰¹ Barcena y Melich “La educación como acontecimiento ético: narración y hospitalidad” órdenes, España, 2000. Pág.54

Comprendiendo esta relación como que le pertenece como algo suyo, asume la acción de intervenir, y en las siguientes palabras interpreto que asume a la estudiante como una legítima otra, al respecto dice:

(...) como profesora jefe yo hice una defensa ya? porque en primer lugar me parecía que ya que como alumna la M era una buena alumna, ya?, dentro de la sala de clases yo no tenía ningún problema con ella, ya al contrario ella era un aporte importante dentro del curso, era bien querida, (...)pero, ella era como para nada agresiva, ya, al contrario una niña muy tierna (Pa L 173-179)

Cómo puedo ver en los relatos de esta profesora, especialmente en el caso de la estudiante, comprendo que las relaciones de cuidado y preocupación se dan solo con algunos/as de ellos/as. En este caso puedo interpretar que aparte del reconocimiento que la profesora realiza de la estudiante por sus ideales y comportamiento, también lo relaciona con el tacto de la enseñanza. Según Barcena y Melich (2000) es “por medio de este tacto El educador, o el padre adulto, sabe mantener una cierta distancia, inspirada en el respeto al otro y, al mismo tiempo, de cercanía”¹⁰². En este sentido se respeta a la otra, aún en su situación de vulnerabilidad. Al respecto Van Manen (1998) afirma “el hecho fascinante es que mi experiencia de la alteridad del Otro reside en mi experiencia de la vulnerabilidad del Otro es el punto débil en el blindaje del mundo centrado en mí mismo (...) Con este reconocimiento del Otro llega la posibilidad de actuar por el bien del Otro”¹⁰³. Desde ésta lógica, la profesora interviene con sus estudiantes en el Consejo de curso tratando de buscar apoyo para la estudiante que está sufriendo una situación, en el sentir de ella, injusta. Y frente a dicha injusticia decide intervenir. Por esto se puede interpretar que el reconocimiento de la vulnerabilidad del/a otro/a la lleva a actuar.

En otro caso también puedo interpretar que otro profesor asume con algunos estudiantes esta relación de acogida, en esta relación también reconoce como válidos a algunos de sus estudiantes en este sentido me referiré también al planteamiento de Noddings que afirma que hay estrategias desde la ética del cuidado, a pesar que el profesor/a esta interesado en el logro académico de sus estudiantes, tiene que estar más interesado en los estudiantes como personas morales, este es el caso de un profesor que

¹⁰² Ídem. Pág. 181

¹⁰³ Citado en Barcena y Melich “La educación como acontecimiento ético: narración y hospitalidad” Órdenes, España, 2000. Pág. 182

asume la acogida de estudiantes de un liceo municipal emblemático que están a punto de ser expulsados, y él no era el profesor jefe al respecto dice,

Por ejemplo el otro día, estábamos en clases y no pasaba nada, porque los cabros estaban como en otra, entonces yo pare la clase y hicimos como consejo de curso en el fondo, o sea por una cuestión de que tiene que ver como yo concibo el proceso de aprendizaje o sea si alguien no tiene la disposición o está pensando en otra cosa, no va a ser por cumplir la clase, entonces conversamos de muchas cosas, se resolvieron ciertas cosas otras (Po. H 257-262)

Noddings (1999) también habla que esta propuesta educativa de la ética del cuidado, tiene como primer elemento el modelado, que permite mostrar que significa cuidar, es el propio ejercicio de la práctica del cuidado, y en este sentido este profesor dice que

(...) la preocupación de los estados de ánimo, con la preocupación de su nivel de rendimiento, con la preocupación de su condición de... tratar de explicar las condiciones familiares, o se cosas así, ósea se amplía el margen y por tanto los niveles de compromisos son mayores (Po. H 238-241)

Otro elemento que entra en juego es el diálogo, componente que está presente en varios argumentos sobre la educación de la hospitalidad que he presentado en esta investigación. La autora ya referida afirma que “tiene como requisito previo una relación de confianza y comprensión¹⁰⁴. Se trata de un diálogo entre agentes morales, que invita a la comprensión de uno/a mismo/a y de la otra persona, es decir, a la comprensión:

(...) profesor jefe yo creo que una persona que cobija en el sentido de protección, escucha pero orienta o clarifica o intenta hacer saber cosas al alumno por ejemplo yo con los niños mas siempre conversaba así como ya perfecto te paso esto pucha te hago cariño. Ehhh te escuche pero ya que hacemos ahora cachai como en el fondo creo que acoger no se queda solo en la acción creo que sería limitar la palabra para decir cómo te acojo (Po. H 486-491)

En consecuencia, intenta buscar soluciones para resolver las problemáticas, tal como interpreto de este profesor, quien percibe las relaciones desde el afecto mutuo, tratando en conjunto de buscar soluciones.

¹⁰⁴ Noddings, N. “educating moral people. A caring alternative to character education” Pág. 16. Citada en Vázquez, V “ La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings” Universitat de Valencia, Servei Publicacions, España, 2009.

En estos tres ejemplos he intentado demostrar que si bien alguno/as profesor/es en la mayoría de los casos realizan una educación bancaria, en otras ocasiones perciben sus relaciones desde la acogida, y esto se da principalmente porque ven a sus estudiantes como válidos/as, por distintos motivos, porque han llegado a reconocerlos/as en el proceso de relaciones en espacios diferentes a los curriculares, y se sienten partícipes de sus logros, también porque se han visto representados en ellos/as por compartir similares ideas, y porque los reconocen debido a sus logros meritorios.

A pesar de ello, el tipo de relación de acogida relatadas por los/as profesores/as, no constituyen una acción política propiamente tal porque no se dan en la mayoría de los casos en el espacio del colectivo en que se reconocen todos mutuamente hacia una práctica de la libertad.

La predominancia de una educación bancaria y asistencialista y la mirada sexista hacia los estudiantes y colegas que he visto reflejada en las relaciones entre los/as profesores/as en el micro-espacio del aula, se va construyendo de esta manera, porque los patrones culturales de sexo género instalados en el sistema androcéntrico permean la mirada de los/as docentes, permitiendo naturalizar una mirada estereotipada de sus estudiantes y colegas mujeres y varones.

Este sistema androcéntrico en que la escuela está situada empuja también la desvalorización del rol del profesor/a jefe/a que asociado a un cuidado mayormente afectivo, aunque necesario, se queda en el plano de lo social. Plano que da relevancia a la administración económica de los procesos que corresponden al ámbito de lo privado, por lo que en la actualidad, los/as profesores jefes/as tienen entre otras cosas, que derivar a sus estudiantes a especialistas médicos y en algunos casos administrar los medicamentos, conversar con las familias de ellos/as para resolver los problemas personales de sus estudiantes, como el caso que relata una profesora que atiende una situación de embarazo de una pareja de sus estudiantes y tiene que comunicarlo a una de las madres de los involucrados. Por otro lado, plano social involucra concebir a la educación como fabricación, poniendo la mirada en los objetivos educativos y no en los sujetos educandos.

En este sentido el rol del profesor/a jefe/a que se ha ido construyendo socialmente, incorpora una serie de demandas a su labor, emanadas tanto de las autoridades institucionales, así como de los apoderados/as, especialmente de cuidado, transformando en algunos casos, a la escuela en especie de guarderías, y también ha recargado dicha labor con trabajo administrativo, dejando al profesor/a con poco espacio para una acción colectiva entre otros/as colegas. Por otra parte, la formación que han declarado los/as profesores/as se ha mantenido bajo las mismas lógicas tecnocráticas de la educación, y la experiencia profesional a la que también aluden se va desarrollando en el mismo espacio, lo que les da reducidas posibilidades de cambio.

Finalmente, bajo un sistema educativo con dichas lógicas, los/as profesores/as jefe/as construyen sus relaciones con sus estudiantes, considerándolos como opuestos, generándose relaciones autoritarias, en las que tratan de imponer los objetivos del sistema educativo, por otro lado, también relaciones que aunque reconocen a sus estudiantes los ven como personas que hay que contener emocionalmente y cuidar amorosamente, o conducir a los propósitos emanados, solo los últimos casos de este capítulo puedo comprender relaciones de cuidado solo para algunos/as estudiantes que son reconocidos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Las conclusiones están organizadas de acuerdo a la pregunta planteada: ¿De qué manera perciben las profesoras y profesores jefes las relaciones con sus estudiantes, de acuerdo a su construcción de género?

1. Los/as profesores/as jefes/as no manifiestan grandes diferencias con respecto a su condición sexual, ya que en sus discursos ambos expresan una socialización en el sistema sexo género, expresada en estereotipos que se atribuyen especialmente a los/as otros/as; colegas y estudiantes hombres y mujeres. En tanto, para ejercer la labor de la jefatura ambos/as consideran necesarios atributos tradicionales “femeninos” ligados a la responsabilidad y el cuidado de los/as otros/as. Sin embargo, tales atributos se manifiestan a través de una contención emocional y un trato cariñoso, definidos en el análisis como relaciones asistencialistas.

2. Algunos tipos de relaciones que los/as profesores/as manifestaron independientemente del género de ellos/as, se construyen bajo una estructura de un sistema educativo androcéntrico y tecnocrático, desde esta lógica sus relaciones, son de oposición e instrumentales en función de la “fabricación” de individuos/as en post del alcance metas no necesariamente emanadas del colectivo y que apuntan al logro académico y disciplinario de los estudiantes. Sin embargo, también hay algunos/as profesores/as que se relacionan con sus estudiantes a través del cuidado de ellos/as, aunque en un plano más individual, porque manifiestan un reconocimiento de ellos/as, y cuando ello ocurre se movilizan y se hacen responsables, esto es esperanzador, en el sentido que sin negar los condicionamientos genéticos, culturales y sociales a los que estamos sometidos, no estamos determinados por ellos necesariamente y existen posibilidades de transformación, ya que en los discursos que he analizado los/as profesores/as son capaces de actuar responsablemente con los/as otros, cuando ven ellos/as su potencialidad como sujetos/as en el mundo.

3. La labor del profesor jefe/a expresada por los/as docentes tiene una connotación marcadamente social, pues se introducen en el ámbito personal de los estudiantes, especialmente lo que se relaciona con los aspectos familiares, desdibujando los límites

entre el ámbito privado y el público de su labor, en este sentido las relaciones con los/as estudiantes en la jefatura se dan a nivel individual y cuando se dan a nivel colectivo no se manifiestan hacia la participación democrática de los estudiantes.

4. Las diferencias que se perciben de los discursos, si bien no se dan por la condición sexual de los/as docentes, se manifestaron de acuerdo al espacio en que algunos/as docentes realizaban sus clases de Consejo de curso, en este sentido los/as docentes que trabajan en liceos municipales con estudiantes de niveles socioeconómicos bajos tienden a declarar relaciones de tipo asistencialista.

5. De acuerdo a los aspectos que inciden en la labor de la jefatura comprendo que las relaciones con las autoridades institucionales en general son problemáticas para los/as profesores/as, por un lado, presionan a los/as docentes desde una lógica “bancaria” de la educación y por otro lado, su mirada androcéntrica potencia la desvalorización de la labor de la jefatura asilando a los/as profesores en su “trabajo”, especialmente intensificado para aquellos/as que se desempeñan en liceos municipales. Además se sienten demandados en diversos ámbitos, administrativos, porque manifiestan una carga de trabajo extra, y desde el aspecto emocional pues también declaran que las problemáticas de sus estudiantes les afectan

6. La formación docente y la experiencia profesional son para los/as docentes experiencias que les colaboran en la labor de profesor/a jefe/a, sin embargo las lógicas en que se plantearon dichos espacios formativos corresponden también a la estructura del sistema tecnocrático por lo tanto se evidencia que no lo desarticula.

BIBLIOGRAFÍA

AMÓROS, Celia, 1994. *Feminismo: Igualdad y diferencia*, México, Universidad Autónoma de México.

ARENDT, H., 1993. *La condición humana*, t. org., The human condition, trad. en castellano de R. Gil, Barcelona, Paidós.

BARCENA, F. MELICH, J.C 2000. *La educación como acontecimiento ético: narración y hospitalidad*. España. Órdenes.

BOURDIEU, P. 1998. *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.

BOURDIEU, P. PASSERON, J .C. 1996. *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Primera edición, México, Fontarama.

CERDA, Ana María. 2004. *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada desde las prácticas docentes*, Santiago. LOM.

CHODOROW, Nancy, 1974. Family Structure and Feminine Personality, en M.Z. Rosaldo y L. Lamphere, comps. , *Woman, Culture and Society*, Standford, Standford University Press.

COLLAO, O y otros, 1998. *Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles. Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas*, [en línea], <http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Percepcion%20de%20los%20consejos%20de%20curso%20CIDPA.pdf > Viña del Mar, 1998, [Septiembre de 2012]

COMINS, Irene, 2003. *La ética del cuidado como educación para la paz*, Universitat Jaume, Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad, Castellón-

CORRAL C.1994. *La natalidad: la persistente derrota de la muerte*, en Birulés, F., y Cruz, M., En torno a Hannan Arendt, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.

ESPINO, Erasto. *SEMIÓTICA y relación Pedagógica: Hacia la cualificación ética de la práctica docente*. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), Abril 2004.

FREIRE, Paulo. 1995. *La pedagogía del Oprimido*, Perú, Saldaña.

_____ 1997. *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina. Siglo Veintiuno.

FREIXAS, Javier. Bienvenir, cuidar, acompañar. La educación como hospitalidad. En *Teoría y práctica en Filosofía con niños y Jóvenes, experimentar el pensar, pensar la experiencia*, comp. [en línea] Walter O. Kohan (editor), Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. <<http://www.unrn.edu.ar/sitio/images/stories/programas/virtual/educacion-inicial/filosofia-educacion-01-02-2011.pdf>> [Septiembre de 2012]

GILLIGAN, C. 1985. *La moral y la Teoría Psicología del desarrollo femenino*, México. Fondo de Cultura Económica.

GIROUX, Henry. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. [en línea] http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf > [Octubre de 2012]

HERNÁNDEZ, María, 1998. *Conocimiento pedagógico y Práctica reflexiva. Un instrumento del conocimiento del profesor en la enseñanza*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.

LARRAURI, Maite, ¿Iguales a quién? Mujer y Educación. En LOMAS, Carlos (editor), 1999. *¿Iguales o diferentes?*, Paídos, Barcelona.

LEVINAS. Emmanuel. 1987. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme.

LOMAS, Carlos (Editor). 1999. *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.

MACENERO, Cristina. *CERCA del comienzo*. En Revista D'Estudis Feministes (25) 2003.

MANEN, MaxVan, 1998. *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Ediciones Paidós.

MATURANA, Humberto, 1990. *Emociones y Lenguaje en Educación y política*. Santiago, Hachete, CED.

_____y VERDEN,G, 1993 *Amor y juego* Santiago, Chile, Editorial instituto de terapia cognitiva

MAYACUT and MOREHOUSE, 1994. *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Santiago, Hurtado.

MONTERO, Lourdes, 2001. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina. Homo sapiens.

_____. *La construcción del conocimiento profesional docente*. [en línea] Homo sapiens, 2001, Argentina. <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/viewFile/1084/1563>> [Octubre de 2012]

MURANO. L., BUTTARELLI, A., LONGOBARDI. G., TOMÁIS W., VANTAGGIATO, 2002. *Una revolución Inesperada, Simbolismo y sentido del trabajo de las mujeres*. Madrid, Narcea.

PIUSSI, Ana María. Mas allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de relaciones en la educación. En LOMAS, Carlos (editor) 1999. *¿Iguales o diferentes?* Barcelona, Paidós.

SCOTT, J.W. El género: una categoría útil para el análisis histórico, EN AMELANG, J. y NASH, M (ed.), 1990. *Historia y género, Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia, Alfons el Magnanim.

SENDÓN DE LEÓN, Victoria. *¿Qué es el feminismo de la diferencia? Una visión personal*. [en línea]. <<http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismo.htm> victoria.sendon@nodo50.org> [Septiembre de 2012]

SOTO, Patricia. 2001. *Estrategias pedagógicas utilizadas en el Consejo de Curso, por profesores jefes de colegios municipales de Santiago*. Santiago, Universidad de Chile.

_____. *Una mirada al tradicional Consejo de Curso en la educación Media*. En Revista Docencia (15), Santiago, 2001.

SUBIRATS, Marina. Género y escuela. En LOMAS, Carlos. (Editor), 1999. *¿Iguales o diferentes?* Barcelona, Paídos.

TREVIÑO, Ernesto. et al, 2011. *¿SEGREGAR o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación*. En Revista Docencia, (45), Dic. 2011.

VALENZUELA, Juan Pablo, *Evolución de la segregación socioeconómica de los Estudiantes chilenos y su relación con el Financiamiento compartido*. Proyecto FONIDE N° 211-2006 [en línea] <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Horacio%20Solar-UCSC-F511091.pdf> > [Octubre de 2012]

VAN MANEN, Max. 2003. *Investigación educativa y experiencia vívida; Ciencia Humanan para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona. Idea Books.

VÁZQUEZ, V. 2009. *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Verdera Universitat de València, Servei Publicacions.

WEIS. R, 2003. *Programa de Formación ética: desarrollo de una cultura del Cuidado*, Argentina. Novedades educativas.

ANEXOS