



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile

Bravo Valenzuela, Mg. Paulina; Herrera Fernández, Dra. Valeria

Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile

Revista Educación, vol. 44, núm. 2, 2020

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184004>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile

Educational Policy and Teacher Subjectivity in Chile's Program for Assistance and Effective Access to Higher Education (PACE)

Mg. Paulina Bravo Valenzuela
Universidad de Chile, Chile
paulinabravov@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2428-1295>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>
Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184004>

Dra. Valeria Herrera Fernández
Universidad de Chile, Chile
valherrera@u.uchile.cl

 <http://orcid.org/0001-8176-6195>

Recepción: 27 Septiembre 2019
Aprobación: 29 Febrero 2020

RESUMEN:

El estudio busca comprender los significados elaborados por el profesorado en jefe respecto a la política educativa en Chile, a partir del análisis de la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el cual otorga un ingreso alternativo a la educación superior a estudiantes en condición de vulnerabilidad. La subjetividad del profesorado jefe se articuló como eje central para comprender el rol que ejerce en el diseño, implementación y evaluación de la política educativa; de su participación en la implementación del PACE y de las particularidades de su función. La investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, como un estudio de caso, aplicando la entrevista en profundidad y el grupo focal como técnicas de recolección de datos. Los resultados muestran al PACE como ejemplo de políticas educativas focalizadas en actores específicos de la comunidad educativa; subsidiándoles derechos sociales sin alterar la estructura del sistema educativo. Además, se caracteriza por la escasa participación docente, en este caso de profesores jefes, pese al rol preponderante que cumplen en el tránsito hacia la educación superior del estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Profesores jefes, Autonomía profesional, Mercado educacional.

ABSTRACT:

This aim of this study is to understand how high school counselors (also referred to as head teachers) interpret educational policies in Chile, specifically through analysis and execution of PACE (Program for Assistance and Effective Access to Higher Education), an affirmative action program that provides low-income students the possibility to continue their college education. Counselor subjectivity was highlighted as the basis to understanding how they help design, implement and assess educational policies and their participation in executing the PACE program. The qualitative approach for this analysis was based on a case study that was developed, in-depth interviews and a focus group to collect data. Results show that the PACE program reflects educational policy that focuses on specific stakeholders within the educational community, seeking to subsidize social rights without altering the structure of the educational system. The program is also characterized by the low level of involvement of the counselors despite the pivotal role they carry out in the student's journey through high school to college.

KEYWORDS: Guidance Counselors, Head Teachers, Professional Autonomy, Educational Market.

1. INTRODUCCIÓN

La evidencia reciente indica que la política educativa se sustenta en la ideología neoliberal, transversal a todos los campos de la sociedad chilena y que en materia educativa se caracteriza por una institucionalidad la cual opera mediante mecanismos de mercado, tales como el financiamiento de las escuelas a través de

subsidios por matrícula; la responsabilidad individual de las familias/clientes en la educación de sus hijos; la libertad de enseñanza o la capacidad de una persona natural o jurídica para abrir, mantener o cerrar establecimientos educativos; y, la reducción de la injerencia del Estado en la administración educativa, delegada en organismos locales y municipales (Cornejo et al., 2015). La desigualdad académica, de los distintos centros educativos, determinada por la clase social, es resultado de la implementación de este modelo. Según data el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) el año 2016 solo un 22,6% de los egresados de liceos públicos en Chile ingresaron a la educación superior, versus un 67,2% de colegios privados (DEMRE, 2016). Para paliar esta desigualdad, se han desarrollado diversas iniciativas desde la década de 1990. El presente estudio analiza la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), el cual desde el año 2014 otorga un sistema de cupos alternativos para estudiantes destacados académicamente.

Es así que este estudio se propuso como objetivo comprender los significados que elaboran profesores jefes sobre su rol y sobre la política educativa, a propósito del diseño, la implementación y la evaluación del PACE, entendiendo la relevancia del profesorado jefe en el marco de las transiciones estudiantiles a etapas terciarias de educación, así como las tensiones que se producen a partir de la relación entre la política educativa, o el contexto estructural del sistema educativo, y las demandas particulares de la comunidad educativa (Navarro, 2009; Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Ruiz, 2010; Assaél et al., 2011; Mateluna, 2014; Cornejo et al., 2015).

Como un estudio de caso y desde un enfoque cualitativo, la interrogante guía de este estudio fue: ¿Cómo significa el profesorado jefe la política educativa, específicamente el PACE? Para responderla, se estableció el objetivo de comprender los significados que construyen docentes jefes respecto de sus funciones y su participación en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas. A su vez, se establecieron cinco objetivos específicos, orientados a definir las funciones de estos; identificar sus problemáticas; caracterizar la política educativa desde su perspectiva; analizar su participación en el diseño, implementación y evaluación en la política educativa; y, establecer logros, límites y proyecciones del PACE.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

El estudio elaboró tres ejes temáticos que sirven como antecedentes teóricos y empíricos de la investigación, estos se presentan a continuación:

2.1 Política educativa y acceso a la educación superior

La política educativa actual es heredera de las transformaciones políticas y económicas desarrolladas en la década de 1980, constituyéndose el debilitamiento de la responsabilidad del Estado y la instalación de mecanismos de regulación de mercado como los elementos centrales del sistema educativo de corte neoliberal que se ha desarrollado durante los últimos 40 años en Chile, al respecto los estudios enfatizan al menos cuatro aspectos que se observan en el modelo chileno: primero, que la educación es un derecho preferente y un deber de los padres que el Estado cautela, mas no garantiza a la población; segundo, y a partir del año 1981, se privatizan las escuelas públicas y se permite la entrada de nuevos actores *sostenedores* quienes amparados en la libertad de enseñanza comprendida como la posibilidad de abrir y cerrar establecimientos, se suman a la oferta educativa como una alternativa subsidiada por el Estado; tercero, vinculada con la anterior, este subsidio se otorga en función de la demanda de las familias, es decir, a mayor matrícula, mayor subsidio estatal; por último, ya en la década del 1990 para fortalecer el sistema bajo la idea de la calidad educativa, se instala el Sistema de Medición de la Calidad Educativa, (SIMCE) que sirve para catalogar a los establecimientos educacionales según sus resultados académicos impulsando de este modo a las familias a elegir entre *buenos*

y malos establecimientos. Como el SIMCE, otras pruebas estandarizadas se aplican para hacer mediciones individuales del desempeño de estudiantes, prolongando el ciclo de competición hacia la admisión superior (Inzunza, 2009; Redondo, 2009; Ruiz, 2010; Assaél et al., 2011; Cornejo et al., 2015).

Desde la perspectiva curricular, la educación se comprende como una herramienta para el crecimiento económico y la superación de la pobreza, cuyo objetivo es formar trabajadores competentes en materias de la ciencia y la tecnología, a fin de fortalecer los procesos productivos que favorezcan la inserción de la sociedad chilena en el contexto mundial (Ruiz, 2010). En el plano político, la participación de la sociedad se torna un aspecto crítico y característico del modo de hacer política educativa (Inzunza, 2009). El profesorado desempeña un papel técnico y el estudiantado son vistos o como clientes, o como beneficiarios (Ruiz, 2010).

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OCDE), Chile ha mantenido y aumentado las brechas según clase social, género, etnia, entre otros indicadores, generando una segregación social, económica y educativa que se observa con claridad en el acceso de la población estudiantil a la educación superior. Si bien las cifras dan cuenta de un aumento progresivo de la matrícula, que alcanzaba el 40% el año 2006 versus el 7% del año 1970, todavía se observan desigualdades alarmantes: mientras el 80% del quinto quintil más rico accede a la educación superior, solo el 17% del primer quintil más pobre consigue vencer las barreras que le impone el sistema (OCDE, 2018).

Diversas iniciativas se han implementado desde el año 1992 para atenuar la desigualdad mediante mecanismos de admisión compensatorios. Las instituciones agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) otorgaron durante 11 años una bonificación extraordinaria sobre el puntaje de notas de enseñanza media (NEM) a estudiantes pertenecientes al 10% - 15% de mejor rendimiento de la generación de establecimientos educacionales de dependencia municipal o particular subvencionada. Un estudio desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO] (2015) toma el caso de la Universidad de Santiago de Chile, para analizar el comportamiento académico del estudiantado beneficiado con esta medida, y detalla que en el año 2003 la casa de estudios benefició a 15.191 estudiantes con un aumento de su puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para ingresar. Dicho grupo estudiantil presenta una tasa de retención del 81% después del segundo año, este dato sirve para sustentar la idea sobre que los talentos se distribuyen democráticamente en la población y que necesitan apoyos para desarrollarse (UNESCO, 2015).

El año 2004 se elimina la bonificación por rendimiento académico y surgen los Programas Propedéuticos a iniciativa de la Universidad de Santiago de Chile, proponiendo apadrinar a determinados Liceos, teniendo como base el reconocimiento de la trayectoria y talento académico del estudiantado, desarrollando actividades de detección y acompañamiento a estudiantes con rendimiento académico destacado de 3° y 4° año Medio, para luego, brindarles un cupo en programas de bachillerato cuya duración de dos años, facilitara la nivelación e inserción adecuada a su carrera definitiva. La iniciativa fue replicada por prestigiosas instituciones como la Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Diego Portales, entre otras (UNESCO, 2015).

El PACE comenzó a implementarse en el año 2014 como parte de la agenda programática del gobierno de Michelle Bachelet, plantea la educación como un derecho social, un agente movilizador y una vía para una convivencia más democrática (MINEDUC, 2017) colisionando con las nociones hegemónicas de las últimas cuatro décadas, sobre la educación como servicio; al tiempo que convive con un entramado de políticas educativas, el cual a la inversa de la lógica de los derechos sociales universales, propone un programa focalizado, para compensar las debilidades del sistema educacional (Leyton, 2014; MINEDUC, 2017).

El PACE es ejecutado por 29 instituciones de educación superior a nivel nacional, (27 universidades; un centro de formación técnica y un instituto profesional). Posee dos componentes: preparación para la enseñanza media, centrada en el desarrollo de habilidades transversales alineadas con el currículum de 3° y 4° año de educación secundaria. El segundo componente, busca que el estudiantado que ingresa a la educación superior vía PACE sortee con éxito académico las exigencias, mediante la implementación de *dispositivos de*

acompañamiento durante el primer año definidos y diseñados por la universidad, con foco en el desarrollo de la autonomía (MINEDUC, 2018).

Al decir de Leyton (2014), estas políticas de acción afirmativas producen un efecto a nivel discursivo al interior de las instituciones de educación superior y de las comunidades educativas donde se implementan, anclados en conceptos tales como inclusión, talento y mérito. Evidencian la tensión que sostiene al sistema de admisión y de financiamiento, donde la elite sobre representada, legitima la Prueba de Selección Universitaria, mientras los grupos más vulnerados de la sociedad deben sortear obstáculos académicos y económicos para cursar estudios superiores, lo cual les sitúa como sujetos beneficiarios de la política educativa, a riesgo de que si no reciben *apoyos* quedan excluidos de la educación terciaria. Como consecuencia de la implementación de estos programas, se legitima el derecho al acceso a la educación de los grupos vulnerados rompiendo con su curso tradicional asociado a estigmas que los definen como sujetos de caridad, desmotivados, sin expectativas y carentes de recursos para abordar los desafíos de la educación superior. Por otro lado, estos programas producen un efecto multiplicador en las comunidades educativas, provocando en las nuevas generaciones una ampliación de sus proyectos de vida, en contextos donde impera:

un sentido común que posiciona y define a las clases sociales trabajadoras, no profesionales y de escasos recursos económicos, solo en relación con el mundo de la máquina, de los trabajos pesados y precarios, o con el mundo de la falta de motivación y responsabilidad. (Leyton, 2014, p. 10)

A nivel de la política educativa, estas iniciativas incitan a que se consideren las trayectorias de vida en la etapa previa al ingreso de estudiantes a la educación superior y hasta que egresen, de modo que se dinamicen los mecanismos de acceso, permanencia y egreso para estos grupos sociales.

2.2. Producción de subjetividad y significados docentes

Cornejo, Albornoz y Palacios (2016) mediante una revisión sistemática del estado del arte en relación con los estudios sobre la subjetividad, dan cuenta de los desafíos éticos, epistemológicos y axiológicos que supone abordar este plano desde diferentes corrientes de las ciencias sociales. Enunciar la subjetividad supone visualizar entre otras cuestiones, la relación sujeto/objeto y tomar una posición epistemológica al respecto. Asimismo, hablar de subjetividad invita a reconocer(se) como sujeto político con capacidad de acción en un entorno que opera como constructor de realidades y que al mismo tiempo es dinamizado por las personas. La idea de las *singularidades contextualizadas* (Zemelman, 2010) aparece como un acierto del materialismo cultural, en tanto supera la visión dicotómica persistente en la tradición moderna para analizar la realidad mediante la división sujeto/estructura, visualizando las contradicciones inherentes de una relación dialéctica entre ambos. Así, el sujeto no existe sin su contexto, ni viceversa. Como resultado, el sujeto debe comprenderse en su doble dimensión, aquella en la cual se subordina a otro por control y dependencia, y también como un sujeto en condiciones de agenciar subjetivamente su experiencia y los significados que le atribuye (Cornejo et al., 2016). A partir de lo cual es posible mirar aquello que aún no se ha instituido, aquello que representa las posibilidades de futuro.

Sobre los procesos de desarrollo de subjetividad docente, la evidencia documentada los últimos 40 años, señala que la serie de reformas estructurales neoliberales económicas y políticas ejecutadas se constituyen en el marco contextual a partir del cual se elaboran y producen las subjetividades del profesorado (Pérez, 1999; Mejía, 2009). El marco regulatorio neoliberal ha establecido al menos cuatro características para el desempeño laboral de este: (1) tendencia a la estandarización de los objetivos y la medición intensiva con consecuencias para las escuelas y profesoras; (2) intensificación y diversificación de dispositivos de evaluación de desempeño; (3) control y supervisión externa; y (4) flexibilización laboral a nivel de salarios y funciones. Consecuentemente, la función social del profesor se ha tecnificado y restringido a un plano de ejecución, en condiciones materiales de agobio laboral a causa de la sobre demanda y la ausencia de espacios para la reflexión

pedagógica (Cornejo et al., 2015). Ello a su vez dialoga con la contradicción que emerge de verse sujetos por la hegemonía de un discurso que aboga desde arriba, por la eficacia y la consecución de resultados académicos (Mejía, 2009; Avalos et al., 2010).

2.3. Profesorado jefe y su participación en la política educativa

Según Navarro (2009), Ramírez (2015) y Mateluna (2014), el rol del profesorado jefe se vincula en la actualidad con dos temáticas centrales, la formación ciudadana y la formación integral, entendida como aquella que refiere a los aspectos del desarrollo psicosocial, y de las temáticas propias de la adolescencia. Entre las funciones de este rol se cuenta las reuniones semanales (consejo de curso y orientación) con el grupo de estudiantes; las entrevistas con apoderados; la participación en consejos docentes, entre otras. Según lo dispuesto en el plan de estudios para 1° y 2° año de educación secundaria del año 2016, la orientación consigna 1 hora pedagógica semanal (MINEDUC, 2016), mientras el programa de estudio vigente sostiene que las instituciones son libres de asignar los tiempos que consideren pertinentes (MINEDUC, 2016). La evidencia converge al sostener que los tiempos asociados a la práctica de consejo de curso resultan problemáticos e insuficientes (Navarro, 2009; Ramírez, 2015; Mateluna, 2014). En la actualidad, las bases curriculares proponen que las temáticas de participación y de formación integral, no sean de exclusiva responsabilidad de la jefatura, sino que se intercepten con las otras áreas académicas. Asimismo, amplía la frontera de la responsabilidad individual del profesional a cargo, normalmente cada docente jefe, hacia otros miembros de la comunidad educativa, para asumir la responsabilidad de acompañar y apoyar a la población estudiantil ante los diversos desafíos, dilemas y experiencias a las que se enfrentan (MINEDUC, 2016).

Esposito y Cole (2002), sobre la experiencia estadounidense, develan qué cuestiones resultan efectivas y cuáles no para la práctica de la consejería estudiantil, inexistente en Chile. Empleando una metodología comparada en cinco experiencias diferentes, revela que el cuerpo docente manifiesta rechazo a participar de esta actividad formativa, argumentando no sentirse preparado para desarrollarla. Para disminuir esta resistencia, se propone conformar un equipo capaz de abordar las problemáticas asociadas al rol; siendo capaz de producir soportes colectivos (reflexión entre pares y recursos de apoyo) al trabajo con estudiantes (Esposito y Cole, 2002).

Entre aquellas prácticas mejor evaluadas por el personal docente, aparece que el número de estudiantes por consejería se limite a 15; que sea desarrollada por profesionales especialistas en la materia; y la práctica colaborativa entre diferentes profesionales de la comunidad, en caso de que no sea posible mantener el límite de estudiantes o convocar a especialistas en la materia. Por último, otorgar espacios para el estudio personal, el tiempo libre o la libre asociación de estudiantes, se menciona como otra de las estrategias apreciadas para la consejería estudiantil (Esposito y Cole, 2002).

En Chile, la subjetividad del profesorado jefe ha sido abordada mediante temáticas como el fracaso escolar. Navarro (2009), a través de un estudio cualitativo indagó en la mirada del personal docente jefe sobre el fracaso escolar del alumnado de un liceo municipal, planteando que la desigualdad en el rendimiento de cada estudiante representa la reproducción de un sistema educativo anclado en un orden social y económico neoliberal, que segmenta en función de los rendimientos individuales. En este sentido, el imaginario posible para el estudiantado provenientes de sectores vulnerados se limita a la educación técnico profesional, mientras que para estudiantes con mayores recursos socioeconómicos la educación superior se presenta como el camino natural. Asimismo, profesorado jefe que participa en este estudio, reconoce como debilidad el hecho de asumir una responsabilidad, la jefatura de curso, de modo individual.

Navarro (2009) sostiene que las familias asumen una vinculación asistencialista y clientelar, reflejando las características subsidiarias de la política educativa: el Estado no se hace cargo directamente, sino que ofrece subsidios para que otras organizaciones locales, privadas o públicas, lleven a cabo sus proyectos educativos, delegando a su vez, la responsabilidad de educar a los padres, quiénes, al pagar por un servicio, se desentienden.

Asimismo, la institución escolar, se ve limitada en su capacidad de resolver esta problemática, puesto que sobrepasa la mera realidad de la sala de clases y de la relación entre sus actores, sino que refleja las condiciones estructurales en las cuales opera el sistema educativo chileno. Por último, el profesorado jefe de acuerdo con el análisis desarrollado por Navarro (2009) asume un rol marginal respecto de la problemática del fracaso escolar de estudiantes, es decir, no se identifica una autocrítica sobre su labor en el acompañamiento académico de estos.

Mateluna (2014), al efectuar un análisis de las prácticas educativas desarrolladas por profesores jefes en un liceo municipal, identificó como problemáticas: el exceso de trabajo, tiempo reducido para el desarrollo de sus funciones, trabajó con estudiantes y familias provenientes de contextos vulnerados y con realidades muy diversas, responsabilidad individual respecto a otros actores educativos vinculados en la temática: familia, equipo directivo y, por sobre todo, baja participación de las y profesores jefes en la implementación de políticas educativas universalistas, que no consideran las particularidades del contexto, y que se focalizan en un grupo particular de estudiantes, sin resolver las problemáticas de fondo. Como resultado, la subjetividad del profesorado jefe se caracteriza por la responsabilidad individual que asumen frente a la problemática social y educativa que conlleva acompañar y formar a estudiantes en sus procesos de desarrollo psicosocial. De este modo, ser profesor jefe, se sitúa en una experiencia mayor que es la de ser profesor, cuya subjetividad se produce en condiciones de poca valoración social, sobre carga laboral, la dispar y en ocasiones insuficiente formación profesional, control externo sistemático con consecuencias punitivas y la pérdida del espacio laboral frente a la colonización de otras profesiones (Esposito y Cole, 2002; Navarro, 2009; Mateluna, 2014; Cornejo et al., 2015).

3. METODOLOGÍA

La investigación se aborda desde una perspectiva cualitativa, a partir del diseño de estudio de casos, dada la relevancia que adquieren los sujetos, en este caso profesores jefes y el interés por visibilizar los significados que ellos y ellas construyen en su vinculación con la política educativa. Se trata de un caso único que otorga prioridad al conocimiento profundo de sus particularidades (Vasilachis, 2006) y de tipo intrínseco, en tanto posee especificidades propias, que tienen un valor en sí mismo (Stake, 1995).

3.1. Participantes

Se trata de una muestra estructural, los participantes se eligieron por oportunidad y accesibilidad (Flick, 2007). Se establecieron tres criterios de selección: ser profesor jefe, atender los niveles 3° y 4° año de educación secundaria y participar del PACE. El número de participantes fue de seis, respetando los criterios de selección, resguardo que se tomó para saturar la muestra. Asimismo, como criterio ético su participación se constató a través del consentimiento informado.

3.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Para la recolección de datos se desarrolló un grupo focal cuya duración aproximada fue una hora, a través de un cuestionario orientador el cual facilitó el diálogo grupal, se eligió esta técnica por la posibilidad de adentrarse en el campo de saberes que orientan las acciones de las personas y que están a la base como expectativas que organizan el actuar coordinado o colectivo (Canales, 2006). Junto con ello, se elaboraron seis entrevistas en profundidad, a fin de indagar con mayor profundidad en las ideas colectivas que se pesquisaron en el grupo focal. La entrevista en profundidad brindó información específica sobre la experiencia personal de los participantes (Canales, 2006).

3.3. Criterios para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos se implementó la Teoría Fundamentada, desarrollando un análisis cualitativo por teorización anclada (Glaser y Strauss, 1967) dada sus características de flexibilidad y adaptabilidad que son precisas para abordar el problema de investigación. A continuación del microanálisis, se llevó a cabo una codificación abierta, reconociendo las categorías emergentes que se presentan en forma de listado. El tercer paso fue desarrollar la codificación axial, estableciendo relaciones entre categorías o subcategorías. Finalmente, se integra el análisis, logrando una abstracción que otorgue respuestas más profundas sobre la problemática (Strauss y Corbin, 2002). Junto con ello, se hace alusión al contexto estructural en que se despliega la trama educativa y la experiencia de ser profesor jefe en un Liceo Polivalente. Se identifica el modelo económico y social que sustenta una concepción de mercado en educación, y que se expresa a nivel de política educativa con características de escasa representatividad, especialmente a nivel de profesores jefes. En el análisis, los participantes reconocen descoordinaciones en su implementación, tendencia a la focalización por sobre la restauración de derechos universales y provoca una baja valoración de la profesión docente sumado a una percepción de poco incentivo para el desarrollo profesional.

Asimismo, los datos pesquisados complementan y se corresponden con los antecedentes teóricos presentados en relación con la política educativa y el acceso a la educación superior en Chile; a la subjetividad y significados docentes; y al rol de profesores jefes y su participación en la política educativa.

A continuación, la Tabla 1 presenta el listado de categorías con sus correspondientes subcategorías y elementos:

TABLA 1
Categorías y Subcategorías emergentes

Categoría	Subcategorías
1. La labor del profesor jefe.	1. Ser profesor, es ser profesor jefe: criterios de asignación. 2. Objetivos y funciones: orientar, informar, mediar.
2. Condiciones laborales para el ejercicio de la labor de profesor jefe.	1. Disponibilidad horaria y salarios asociados. 2. <i>Nadie querría ser profe jefe</i> : actividades fuera de contrato y sobrecarga laboral.
3. <i>Nos proyectamos desde lo que somos</i> : formación, ejercicio y evaluación de la labor del profesor jefe.	1. Escasa formación inicial, inducción, acompañamiento y formación continua. 2. Ejercicio de la labor desde la propia experiencia. 3. Evaluación y valoración de profesores jefes.
4. Desafíos, dificultades y temáticas en la labor del profesor jefe.	1. Vinculación con estudiantes: adolescencia, vulnerabilidad, migración. 2. Vinculación con las madres, padres y apoderados: presencia, compromiso y visiones compartidas. 3. Desgaste emocional.
5. Sociedad de mercado, educación de mercado: contexto en que se desarrolla la política educativa.	1. Desigualdad y vulnerabilidad socioeconómica. 2. Educación como bien de consumo.
6. Características de la política educativa.	1. Mantención del <i>statu quo</i> . 2. Representatividad de las políticas educativas. 3. Miradas sobre el rol profesional de las y los profesores jefes. 4. Descoordinación en la implementación de la política educativa. 5. Foco en el estudiante, no en las comunidades educativas. 6. Escaso incentivo para el desarrollo profesional docente.
7. Percepciones sobre la participación de profesores jefes en el PACE.	1. Características asignadas por profesores jefes al PACE. 2. Participación de profesores jefes en el diseño del PACE. 3. Participación de las y los profesores jefes en la implementación del PACE. 4. Evaluación: logros, límites y proyecciones del PACE.

Fuente: Elaboración propia

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La Figura 1 ilustra la red de relaciones que se establecieron a partir del análisis de los datos, la categoría 3 denominada **Nos proyectamos desde lo que somos** señala que la subjetividad y los significados que elaboran profesores jefes sobre su rol y sobre la política educativa, se producen en un contexto general, amplio, representado por las categorías 5 **Sociedad de Mercado, educación como bien de consumo** y 6 **Características de la Política Educativa** las cuales en términos particulares de la experiencia de ser profesores jefes, se manifiestan en las categorías 2, 1, 4 referidas a las condiciones laborales para el ejercicio de la labor, a la experiencia generalizada de ser profesor jefe para quienquiera que sea docente; y en relación con los desafíos, dificultades y temáticas en el rol del profesorado jefe, respectivamente. Por último, la categoría 7 como resultado, se constituye en las percepciones, subjetividades y significados elaborados por el profesorado jefe sobre el PACE.

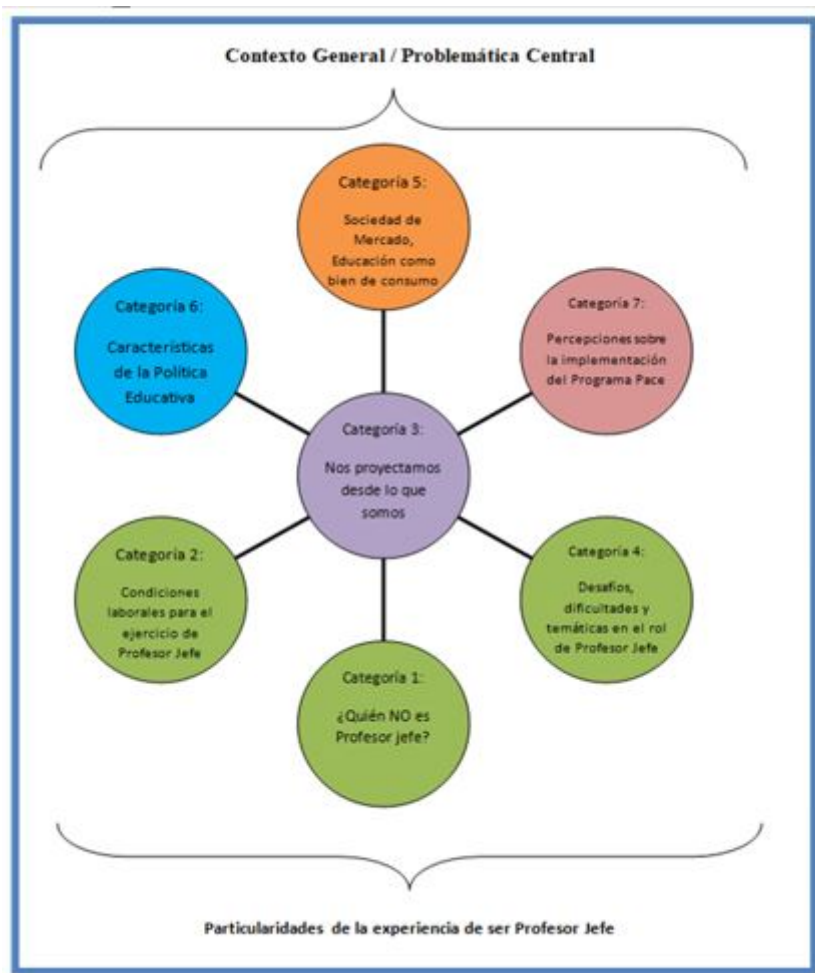


FIGURA 1
Relación entre categorías emergentes

Fuente: Elaboración propia

Al profundizar en el análisis, se observa que la categoría 3 **Nos proyectamos desde lo que somos** es central, englobando la experiencia de ser profesores jefes, caracterizada por los sentidos y objetivos de su función; por las condiciones laborales; el marco regulatorio institucional en el cual se concibe; y, los desafíos

que se producen como resultado de las interacciones pedagógicas y humanas en una comunidad educativa. En la actualidad, y de acuerdo con la evidencia, los sentidos de la jefatura de curso están centrados en el acompañamiento vocacional y el desarrollo socioemocional (Ramírez 2015; Mateluna, 2014; MINEDUC, 2016).

La categoría 2 **Condiciones laborales para el ejercicio del profesorado jefe** incide en la significación que elabora el profesorado, en tanto esta práctica provoca sobrecarga laboral no remunerada mayor que la perciben docentes que no ejercen este rol. Esta problemática ha sido documentada por Cornejo (2009) planteando que el ejercicio profesional docente genera agobio laboral, malestar y desgaste emocional, en tanto la carga horaria se percibe como excesiva y en proporciones importantes no remunerada; poco valorada por la sociedad y la institucionalidad; y con escasas posibilidades de desarrollo profesional. Asimismo, la categoría 1 **¿Quién no es profesor jefe?** alude a la ausencia de criterios o protocolos con que se asigna esta función y como contribuye a la sensación de agobio laboral y malestar entre el profesorado docentes.

Otras problemáticas, se observan en las propiedades de la categoría 4 **Desafíos, dificultades y temáticas en el rol del profesor jefe** en relación con la interacción que establecen profesores jefes con los integrantes de la comunidad educativa, y especialmente con un estudiantado joven, cuya identidad dinámica se construye según género y sexualidades, exploraciones vocacionales, etnias, migración y movimientos; clase social... entre otras (Ramírez, 2015; Mateluna, 2014). Por otro lado, la jefatura en sí misma, se reconoce como una responsabilidad individual que sobrepasa en recursos técnicos y condiciones laborales las capacidades del cuerpo docente. Al respecto, Esposito y Cole (2002), proponen alternativas a la jefatura de curso en la figura de consejerías estudiantiles, trabajadas de forma colaborativa entre un equipo docente interdisciplinario; otorgar tiempos de libre asociación a estudiantes; y asumir la responsabilidad como comunidad educativa de acompañar los procesos de su transición a la educación superior o al campo laboral.

Al ampliar la mirada hacia los aspectos más estructurales, la categoría 6 **Características de la política educativa** se comprende en el marco de una sociedad neoliberal que otorga valor al mercado y al individuo, en desmedro de un enfoque de derechos sociales y de la comunidad. Como consecuencia se observa amplia desigualdad social, económica y académica en el sistema educativo. Por ejemplo, a través de mecanismos de financiamiento por matrícula y la competencia por recursos, el estatus de trabajadores técnicos privados de profesionales de la educación y del poco estímulo para el desarrollo profesional docente. Al respecto, la categoría 5 **Sociedad de mercado, educación como bien de consumo** refleja estas propiedades. Asimismo, la política educativa se implementa a través de programas, focalizados en las poblaciones más vulnerables con el objetivo de reparar las desigualdades de base, proveyendo beneficios particulares a cambio de méritos académicos. Por otra parte, su diseño se reconoce por la escasa participación de los actores implicados y la baja representatividad (Ruiz, 2010; Leyton 2014; Cornejo et al., 2015; UNESCO, 2015; OCDE, 2018).

Lo anterior facilita comprender la emergencia de la categoría 7 **Percepciones sobre la implementación del PACE**, que según las personas participantes y la evidencia, plantea que estudiantes provenientes de la educación polivalente no solo pueden ingresar a la educación superior, sino que es deseable y esperable que así sea. Para Leyton (2014) esto provoca un efecto multiplicador en las comunidades educativas ampliando el horizonte de expectativas de su estudiantado. Al mismo tiempo, expresa las tensiones por el reconocimiento en un sistema educativo altamente competitivo y segregado, donde estudiantes acomodados se encuentran sobrerrepresentados, a diferencia de estudiantes pobres quienes deben ser asistidos por estas medidas para facilitar su acceso a la educación superior. El PACE viene a legitimar el sistema educativo en su fundamento neoliberal e individualista, en tanto su lógica focalizada de rescatar los talentos académicos, obvia que estos dependen de los contextos socioeconómicos para desarrollarse (Ruiz, 2010; Leyton, 2014; UNESCO, 2015).

La relación establecida entre las categorías emergentes invita a plantear nuevas interrogantes para profundizar en la comprensión de la problemática: ¿Cómo se vinculan el profesorado jefe y la política educativa? ¿Cómo dicha vinculación, si existe, permea las nociones que ellos y ellas elaboran sobre su experiencia con el PACE? Mateluna (2014) sostiene que profesores jefes en la actualidad, no logra ser

un actor relevante en el diseño, implementación o evaluación de las políticas educativas en general, y tampoco un beneficiario de la acción del Estado en las condiciones laborales o sobre protocolos de inducción, acompañamiento y formación continua que les permita afrontar los desafíos de su trabajo. El PACE, mantiene las características de la política educativa vigente, indicando la forma que el Estado percibe a los actores de la comunidad educativa, otorgándoles un papel secundario en las estrategias empleadas para resolver conflictos. El carácter técnico y la categoría de trabajador privado, opera según Ruiz (2010) desde la década del 1980, lo que podría interpretarse como una explicación a la hora de leer relatos docentes aquí pesquisados tales como *somos mal mirados* o *nos mandan todo hecho*, en tanto el gremio docente ha perdido espacios de organización y representatividad, dando cuenta de los elementos que sostienen la elaboración de los significados y la subjetividad docente.

El profesorado jefe no participa en el diseño del PACE, sino en las etapas de implementación en sus comunidades educativas a través del acompañamiento académico y de su rol consultivo para la planificación curricular de las actividades de acompañamiento vocacional. No obstante, hacen una valoración positiva del programa, en relación con la actualización de sus conocimientos en torno a la admisión y al financiamiento a la educación superior, pero también a la posibilidad concreta que se otorga a ciertos estudiantes de acceder a la educación superior.

Cornejo et al., (2015) plantea que el trabajo docente se caracteriza por la estandarización de su práctica, por la aplicación de mecanismos de evaluación permanentes y por la flexibilización laboral, expresada en los salarios sujetos a desempeño. Este último punto es relevante cuando se observa que la política educativa adolece de incentivos para el desarrollo profesional docente. El PACE refleja estas carencias, pues, pese a que el profesorado deben incorporar en sus horarios (y fuera de horario) actividades, capacitaciones y jornadas como parte de su experiencia con el programa, no perciben una gratificación salarial, ni reconocimiento explícito de competencias en el área. La participación de profesores jefes es desde el margen, desde lo consultivo y desde la pertinencia que observe o no la institución superior sobre su rol en el proceso.

De acuerdo con la óptica de las singularidades contextualizadas se observa que la subjetividad producida en torno a la política educativa refiere a elementos tales como la mantención del *statu quo* de una sociedad neoliberal; la marginación de las comunidades educativas, en especial de profesores de la toma de decisiones; la focalización de sus iniciativas paliativas sobre la desigualdad estructural del sistema educativo; y el carácter subsidiario del Estado. Esta idea sitúa la problemática dentro del contexto estructural en que se desenvuelven profesores jefes, permitiendo ver la relación dialéctica entre contexto y sujeto, pero también como las y los docentes se encuentran sujetos por el control que ejerce la política educativa sobre su profesión (Zemelman, 2010).

Una segunda lectura es posible sobre la subjetividad en virtud de su potencia, es decir, de aquello que aún no está instituido, aquello que abre puertas hacia lo posible en el futuro (Cornejo et al., 2016). En este sentido, el profesorado participante en este estudio reconoce que el cuerpo docente debe enfrentar el desafío de participar más activamente en las diferentes problemáticas que del ejercicio pedagógico se desprenden. En esa línea, proponen que el PACE, establezca canales de comunicación e información más sistemáticos con las instituciones de educación superior, para conocer con mayor detalle la experiencia de estudiantes que ingresan a la educación superior con esta alternativa. Sugieren además, dinamizar los requisitos de admisión que ofrece el PACE, buscando incluir indicadores de desarrollo de habilidades socioemocionales abriendo puertas a otro grupo de estudiantes, que por distintas causas no rinde académicamente en la educación secundaria, pero que a juicio del profesorado jefe, podrían tener un desempeño destacado en la educación superior. A esta idea se suma, la necesidad de fortalecer la información que poseen el estudiantado sobre los mecanismos de admisión y financiamiento, pues llegan al último año de la educación secundaria, sin saber que para ingresar a la educación superior se considera el historial académico. Leyton (2014) señala como resultado indirectos de políticas educativas de acción afirmativas, la necesidad de dinamizar los mecanismos de selección, admisión y permanencia, con el fin de sostener y acompañar los distintos talentos distribuidos

en la sociedad, considerando que en sistemas neoliberales donde impera la desigualdad, dichos talentos sin apoyo adecuado, corren el riesgo de perderse.

En síntesis, los significados atribuidos por profesores jefes a la política educativa surgen a propósito de la vinculación entre las categorías 3 **Nos proyectamos desde lo que somos** y la categoría 6 **Características de la política educativa**. Se pueden observar cuatro elementos destacados, primero que la política educativa en su implementación posee una serie de características que afectan el desempeño profesional de profesores jefes. Su práctica se reconoce por la precariedad laboral, por el desafío de trabajar con estudiantes en condición de vulnerabilidad y por la necesidad permanente de formación continua. En segundo lugar, se observa el rol subsidiario del Estado, que ejecuta programas, como PACE delegando responsabilidad y recursos a las instituciones de educación superior participantes, en vez de por ejemplo invertir dichos esfuerzos a las comunidades educativas; focalizándose en estudiantes como un actor específico, en vez de asumir la problemática de forma más integral. En tercer lugar, se puede observar como la política educativa busca la mantención del *statu quo*, en este caso del sistema de admisión y financiamiento inalterable, aunque el PACE ofrezca cupos alternativos. Finalmente, se observa la ausencia de participación de las comunidades educativas, en las etapas de diseño y evaluación, asignándoseles un rol predefinido por las instituciones de educación superior en la implementación. Todo ello incide en que la subjetividad elaborada por las y los docentes sobre la labor del profesor jefe sea una proyección de sí mismos, que apela más a la experiencia personal y de aula, que a la de un profesional reflexivo y con capacidad de decidir.

5. CONCLUSIONES

El estudio se propuso el objetivo de comprender los significados que elaboran profesores jefes sobre su función y también sobre la política educativa, específicamente acerca del PACE. Para abordar la problemática se consideró la aproximación propuesta por el materialismo cultural en torno a la subjetividad y los significados, comprendiendo que no es posible escindir la relación entre sujeto y estructura, sino que el desafío radica precisamente en observar cómo ambos se vinculan en una doble dimensión, primero de dominación y dependencia del sujeto hacia la estructura, en este caso profesores jefes hacia la política educativa; y segundo, desde la potencia que como personas despliegan al subjetivar su experiencia y significados (Zemelman, 2010; Cornejo et al., 2016).

Observar la experiencia cotidiana del profesorado jefe permite identificar las funciones asumidas indistintamente por este en algún momento de su trayectoria laboral, abordando principalmente tres cuestiones: orientar los procesos psicosociales que enfrenta el estudiantado en las etapas específicas de 3° y 4° año de enseñanza secundaria, referidas a la configuración de sus proyectos postsecundarios, y aquellas temáticas vinculadas con su ser juvenil en el espacio escolar (sexualidad, consumo problemático de drogas, migración, autoconocimiento, entre otras). Informar sobre las problemáticas ya enunciadas a los diferentes miembros de la comunidad educativa, respecto de la situación particular de un(a) estudiante, o, sobre la totalidad del grupo curso. Y, mediar, entre el estudiantado y el resto de la comunidad educativa. Coincidiendo con los énfasis en formación integral, acompañamiento académico y orientación vocacional (Navarro, 2009; Ramírez, 2015; Mateluna 2014; MINEDUC, 2016).

Entre las problemáticas que identifican profesores jefes en su labor diaria, mencionan la precariedad de las condiciones laborales, la ausencia de espacios y tiempos oportunos para dedicar a la jefatura y salarios incongruentes con la demanda de la tarea. La vinculación con los actores de la comunidad educativa es otro elemento problemático, en tanto la jefatura es concebida como una responsabilidad individual que dificulta establecer alianzas para trabajar las necesidades del alumnado. Los procesos de inducción, acompañamiento y formación continua se reconocen como insuficientes, y se asume el ejercicio de esta labor como una cuestión que depende más de la voluntad personal y de su propia experiencia, que de una planificación concertada entre diferentes estamentos. Los estudios revisados en torno a la subjetividad docente son congruentes con

los hallazgos de esta investigación al plantear que desde la década de 1980 en adelante la profesión docente adquiere un carácter técnico en Chile; flexibilizando contratos y precarizando las condiciones laborales (Mejía, 2009; Ruiz, 2010). Estas condiciones materiales producen una sensación de agobio laboral y malestar en las y los docentes (Cornejo, 2012).

La política educativa en Chile se caracteriza por la presencia transversal de la ideología neoliberal, la escasa o consultiva participación de profesores jefes, la focalización en reparar o compensar a los actores más desfavorecidos por una estructura económica y política, que produce desigualdad, y por una serie de inconvenientes técnicos que se resumen en la descoordinación y la falta de claridad en la información que se entrega para su implementación (Inzunza, 2009; Ruiz, 2010). Específicamente la participación del profesorado en el PACE, se despliega en el desarrollo curricular para las áreas de matemática y lenguaje, de forma interna en cada establecimiento. Asimismo, señalan que como profesores jefes participan de forma consultiva en el diagnóstico del grupo de estudiantes. No se consigna participación docente en procesos formales de evaluación del programa. La escasa participación de las y los docentes en la política educativa, también se advierte en los estudios de Navarro (2009), Ramírez (2015) y Mateluna (2014).

Sobre los logros de PACE, las y los participantes mencionan lo que en palabras de Leyton (2014) se reconoce como el efecto multiplicador, pues ha permitido asentar la posibilidad de la educación superior como una aspiración deseable y al alcance de estudiantes de la de la educación polivalente. Además, se reconoce el fortalecimiento en competencias adquiridos por actores de la comunidad educativa para trabajar temáticas vocacionales, tanto desde la labor de profesores jefes, como desde asignaturas troncales en lenguaje y matemáticas.

Entre los límites enunciados por las personas participantes, se considera escaso el 15% de estudiantes por generación se benefician. Según informa MINEDUC (2018), el programa ha presentado una cobertura creciente sostenida que acompañó a 84.000 estudiantes en 2018, si consideramos que el 15 % habilitado de este total corresponde a 12.600 estudiantes y que la matrícula total en educación superior en Chile alcanza a 1.188.423 se observa que el alumnado beneficiado en 2018 corresponden a un 1% del total. Los datos se corresponden con la idea predominante en la política educativa sobre focalizar en un actor específico, en este caso estudiantes vulnerados económicamente, sin modificar la estructura de admisión y financiamiento del sistema educativo.

Otra de las limitaciones refiere a la implementación tardía del programa en los niveles de 3° y 4° año de educación secundaria, profesores jefes advierten que llegados a estos niveles un gran número de estudiantes desconocen el funcionamiento del sistema de admisión: relevancia de las calificaciones, financiamiento de aranceles, procesos de postulación, descoordinación en los procesos informativos y ausencia de indicadores socioemocionales que pudieran incidir en el proceso de selección de estudiantes como complemento al desempeño académico.

Otro elemento significativo se relaciona con la continuidad de estos programas, si bien iniciativas como estas poseen una trayectoria significativa de diez años o más, la continuidad del PACE se pone en tela de juicio con cada cambio de gobierno, mostrando así la fragilidad de su objetivo de restituir la educación como derecho social a las poblaciones estudiantiles más vulneradas.

Las características del diseño, implementación y evaluación de estos programas representan un modo de hacer política educativa, con exigua representatividad y participación. Si bien sus contenidos pueden dinamizar las realidades subjetivas de las instituciones educativas que intervienen, a nivel estructural, la iniciativa mantiene características ya instaladas que suponen insuficiente validación y participación de los actores que experimentan las problemáticas que este tipo de programas viene a resolver (Inzunza, 2009).

En congruencia, las proyecciones de este programa se vinculan con volverlo una política de Estado que se oriente hacia el desarrollo de la nación, independiente del gobierno de turno; aumentando los cupos de acceso a la educación superior y complejizando los mecanismos de selección; incluyendo a las comunidades educativas en el diseño, implementación, y evaluación; y, mejorando los canales de comunicación e

información. Estas recomendaciones, a su vez, se sostienen en los informes planteados por organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE, que coinciden en priorizar el gasto social en educación al mismo tiempo que democratizar los mecanismos de diseño y validación de política educativa (UNESCO, 2015; OCDE, 2018).

A propósito de los límites de este estudio, se observa la necesidad de profundizar en cómo la política pública puede fortalecer las transiciones educativas del alumnado proveniente de la educación técnico profesional de nivel medio, a fin de posibilitarles la inserción a la educación superior y al mismo tiempo al mundo laboral. De acuerdo con lo sostenido por quienes participaron de este estudio, sería pertinente invitar a las comunidades a discutir sobre sus planes curriculares y sobre las alternativas para actualizar y mejorar los procesos de inserción de estos estudiantes al mercado laboral. Profundizando en estudios que den cuenta sobre los significados que elaboran otros actores relevantes de la comunidad educativa, como los directivos o los propios estudiantes. Por su parte, parece pertinente indagar en cómo profesores jefes, en tanto profesionales de la educación, podrían plantear alternativas que superen las limitaciones tradicionales que se observan en su desempeño en la actualidad, en especial, el aislamiento de la comunidad educativa en la tarea de enfrentar los desafíos de su relación con el estudiantado.

En suma, la vinculación entre profesores jefes y la política educativa, ofrece múltiples proyecciones en el camino de profesionalizar el rol de cada docente e incluirle en la toma de decisiones, a fin de diseñar, implementar y evaluar programas y políticas que sean pertinentes y valiosas para las propias comunidades educativas. En este sentido, resulta un desafío transitar desde una política pública focalizada y subsidiaria, hacia una política pública con enfoque de derechos, permanente en el tiempo, participativa y profesionalizante, es decir que contemple la experiencia de los actores implicados en la resolución de sus conflictos. El PACE por su parte, aparece como una experiencia valiosa en tanto reconoce y restituye, en lo discursivo, el derecho a la educación en Chile, sin embargo, precisa asentarse como una propuesta a largo plazo que logre interactuar tanto con las instituciones de educación superior participantes, como con las comunidades educativas beneficiadas, propiciando que sean ellas las que planteen estrategias para formar, acompañar y mantener a estudiantes en la educación superior. No obstante, es claro que este tipo de programas no resuelve los problemas estructurales de desigualdad socioeconómica y académica presente y transversal en la sociedad chilena y su sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assaél, J. Cornejo, R. González, J. Redondo, J. Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Revista Educación y Sociedad*, 32, 305-322. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>
- Avalos, B. Cavada, P. Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago, Chile: Ediciones Lom.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y sociedad*. 30(107), 409-426. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de URI: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-cornejo_r/html/index-frames.html
- Cornejo, R. Albornoz, N. Castañeda, L, Palacios, D. Etcheberrigaray, G. Fernández, R. Gómez, S. Hidalgo, F. Y Lagos, I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. Doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580>

- Cornejo, R; Alborno, N. Y Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta Moebio*, 56, 121-135. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X201600200001>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro educacionales [DEMRE]. (2016). Informe Técnico: Estadísticas y documentos PSU 2015: Admisión 2016. Archivo I y IV. Santiago: Chile. Ediciones Universidad de Chile. Recuperado de <https://psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>
- Esposito, J. y Cole, C. (2002). What Works and What Doesn't Work in Five Teacher Advisory Programs. *Middle School Journal*, 34(1), 27-35. Doi: <https://doi.org/10.1080/00940771.2002.11495338>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: España. Ediciones Morata
- Glaser, B y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. [El descubrimiento de la Teoría Fundamentada] Chicago: USA. Editorial Aldine Press
- Inzunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile*. Santiago: Chile. Editorial Opech.
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. En Pérez, C. (ed.) *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*, (pp. 11-27). Chile: Universidad Católica Silva Henríquez - Conicyt
- Mateluna, N. (2014). *Las prácticas educativas de los profesores jefes de una escuela municipal de la comuna de La Florida* (Tesis Maestría). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/135469>
- Mejía, M. (2009) *Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Colombia: Programa ONDAS.
- Ministerio de Educación de Chile, (2016) *Programas de Estudio para orientación 2° Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-42645_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile, (2017) *Programa de acompañamiento y acceso a la educación superior, (PACE) 2017*. Chile: Ministerio de Educación Chile. Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/objetivos/>
- Ministerio de Educación de Chile, (2018) *Programa de acompañamiento y acceso a la educación superior, (PACE) 2018*. Chile: Ministerio de Educación Chile. Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/trayectoria>
- Navarro, J. (2009). *Los significados que se otorga al Fracaso Escolar en el contexto de las expectativas y experiencias de los padres, apoderados y profesores jefes*. (Tesis Maestría). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-navarro_j/html/index-frames.html
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). Chile, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: Francia. Ediciones OCDE. doi: <https://doi.org/10.1787/kpiu8i-es>
- Pérez, A. (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Ediciones Morata
- Ramírez, M. (2015). La labor del/la profesor/a jefe/a y su des-politización. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión Educativa*, 2(14),1-18. Recuperado de <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/295/339>
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. En: *Desde la educación como un derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes. Propuestas para el debate de algunas de las principales interrogantes de la educación chilena*. Santiago: Chile. Editorial Fundación Santillana.
- Ruiz, C. (2010) *De la República al Mercado, ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: Chile. Ediciones Lom.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. [El Arte de la investigación por Estudio de Caso] Thousand Oaks, California: EE.UU. Editorial Sage
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social* Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243371s.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategia de investigación cualitativa*. Barcelona: España. Editorial Gedisa.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista Latinoamericana*, 27, 355-366. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/943>

CC BY-NC-ND