



**Universidad de Chile**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Escuela de Postgrado**

**Política educativa y subjetividad docente:**  
**Los significados que elaboran los profesores jefes sobre la implementación del**  
**Programa Pace en un Liceo Polivalente**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación, mención Currículum y**  
**Comunidad Educativa**

**Paulina Andrea Bravo Valenzuela**

**Profesora Guía:**  
**Dra. Valeria Herrera Fernández**

**Santiago de Chile, año 2018**

## **Resumen**

La presente investigación surgió con la inquietud de comprender qué significados atribuyen los profesores jefes a la política educativa, en particular la implementación del Programa Pace, que busca otorgar alternativas de ingreso a la educación superior a estudiantes vulnerados como consecuencia de una sociedad neoliberal. La opinión de los profesores jefes se articuló como eje central, a fin de visualizar qué rol ejercen estos profesionales en el marco de la política educativa. Para ello, se llevó a cabo un estudio de caso, desde una perspectiva cualitativa, utilizando la entrevista en profundidad y el grupo focal como técnica para recoger los datos. Los resultados obtenidos se orientan a señalar que el Programa Pace opera como ejemplo de políticas educativas focalizadas en actores específicos de la comunidad educativa; buscando restituir derechos sociales, manteniendo inalterable la estructura del sistema educativo. Asimismo, los profesores jefes, como actores, aparecen sin participación en la toma de decisiones, lo que se muestra como otra de las características centrales de la política educativa en Chile.

**Palabras claves:** profesores jefes, subjetividad docente, política educativa, programa pace.

*A Octavio,  
Quien se gestó, nació y creció junto a este proyecto*

## Contenido

Capítulo I Presentación .....	6
1. Introducción .....	6
2. Problematización.....	8
3. Objetivos de Investigación .....	11
3.1 Objetivo general:.....	11
3.2 Objetivos específicos:.....	11
Capítulo II Antecedentes Teóricos y Empíricos sobre el problema de investigación .....	12
1. Política Educativa en el contexto actual .....	12
2. Iniciativas para la equidad en acceso a la educación superior como antecedentes del programa PACE .....	16
3. El Programa PACE: alcances y limitaciones desde la evidencia .....	19
4. La labor del profesor jefe y su vínculo con la política educativa.....	25
5. Producción de subjetividad y significados: la subjetividad docente .....	36
Capítulo III Metodología.....	41
1. Diseño: Estudio de Caso .....	41
2. Muestra.....	43
2.1 Criterios de selección .....	43
2.2 Informantes.....	44
2.3 Características del Liceo Polivalente al que pertenecen los informantes .....	44
3. Técnicas para la recolección de datos cualitativos .....	45
3.1 El Grupo Focal.....	45
3.2 La entrevista en profundidad .....	46
4. Metodología de Análisis .....	47

5. Criterios de credibilidad .....	48
6. Aspectos éticos:.....	49
Capítulo IV Presentación de Resultados.....	50
1. Primera Parte: Listado de Categorías .....	50
Categoría.1 La labor del profesor jefe en un Liceo Polivalente .....	50
Categoría 2: Condiciones Laborales para la labor del Profesor Jefe .....	56
Categoría N°3: Nos proyectamos desde lo que somos: formación, ejercicio y evaluación de la labor del profesor jefe.....	61
Categoría N°4: Jefatura de curso: desafíos, dificultades y temáticas que emergen en la labor del profesor jefe.....	68
Categoría N°5: Sociedad de Mercado, Educación de Mercado: Contexto en que se desarrolla la política educativa .....	78
Categoría N°6: Características de la Política Educativa .....	89
Categoría 7: Percepciones sobre el Programa Pace .....	110
2. Segunda Parte: Análisis relacional.....	128
2.1 Diagrama Codificación Axial .....	138
3. Tercera Parte: Integración del Análisis .....	139
Capítulo V Conclusiones.....	150
5.1 Cuadro Sinóptico.....	150
Bibliografía: .....	156
Anexos.....	162

### **Índice de Tablas**

Tabla 1: Rendición, postulación, selección y matrícula año 2017 según dependencia	17
Tabla 2: Porcentaje de seleccionados año 2017 según dependencia .....	17
Tabla 3: Establecimientos con Programa Pace, evolución 2014-2018 .....	21

## Capítulo I Presentación

### 1. Introducción

En la actualidad, Chile es el país con mayor desigualdad económica en el concierto de países OCDE<sup>1</sup>, (OCDE, 2018). Esta desigualdad se observa en diferentes ámbitos de la sociedad chilena, y es el resultado de la instalación de un modelo económico y político neoliberal durante la década de 1980 cuyo pilar fundamental es la debilitación del Estado como responsable de otorgar derechos sociales, expresado, por ejemplo, en su limitado gasto social: en 2014 la inversión social del Estado Chileno fue de sólo un 20% total del producto interno bruto (PIB),- menos de la mitad del que registran los países OCDE de un 42% - (OCDE, 2018). En educación, en tanto, el gasto público alcanzó un 4,2% el mismo año, otorgado mayoritariamente mediante subsidios y transferencias indirectas a modo de financiar la demanda y las instituciones educativas (Unesco, 2014).

El sistema educativo chileno, por su parte, puede ser leído a través de ciertas claves que son: la garantía constitucional para la “libertad de enseñanza” entendida como la capacidad de una persona natural o jurídica para abrir, mantener o cerrar establecimientos educativos; el modelo de financiamiento por “vouchers” o subsidios otorgados a las escuelas y liceos de acuerdo a su capacidad para captar matrícula; y, el modelo de administración y municipalización, que representa la jibarización del Estado, a través de sus organismos centrales, como el Ministerio de Educación, en los aspectos relevantes para dar cumplimiento al proceso educativo en los diferentes niveles (Cornejo, González, Caldichaury, 2007).

Entre las consecuencias más visibles que resultan de esta combinación de una visión neoliberal de la educación, entendido como un servicio que puede ser adquirido por las familias, y de su implementación a través del sistema educativo, aparecen las disparidades en el desempeño académico de los estudiantes en los distintos niveles. El acceso a la

---

<sup>1</sup> Organización de cooperación y desarrollo Económico

educación terciaria, refleja un claro ejemplo de cómo se comporta el sistema educativo, en función de la capacidad de pagos de las familias: el año 2017 sólo un 22,6% de los estudiantes egresados de Liceos Municipales ingresaron a la educación superior, mientras que el 67,2% provenientes de Colegios Particulares lograron sortear con éxito el sistema de admisión universitario (Ruiz, 2010; Cornejo, 2015; Mejía 2009; Avalos, 2010).

En este contexto, el Estado desde la década de 1990 ha impulsado modificaciones tendientes a resarcir a la población más vulnerable, aplicando políticas y programas de “acción afirmativa” que buscan asistir a un grupo en específico, que cumpla con ciertas condiciones, y que en su aplicación, no erosionen el sistema de base, sino que “atiendan” sus limitaciones (Leyton, 2014).

En la esfera política, la ausencia de participación de la sociedad y la tendencia a eliminar la tradición de organizaciones sociales de larga data, es un elemento central para el diseño, la implementación y la evaluación de la política educativa, que se ha mantenido desde la década de 1980 hasta nuestros días (Cornejo, Gonzalez, Caldichaury, 2007; Inzunza, 2009). Los profesores se ven excluidos de la toma de decisiones, adquiriendo un rol “técnico” y de “trabajadores privados” en oposición al rol profesional y de funcionarios públicos de que gozaban antes del golpe militar. Los estudiantes, por su parte, son vistos, al igual que sus familias, como un “consumidor” quien, investido de nuevas facultades, puede exigir y reclamar su derecho a adquirir educación de calidad en el nuevo mercado de instituciones educativas (Ruiz, 2010).

Las consecuencias de este sistema educativo se aprecian en el ejercicio de la labor docente, la que experimenta un aumento en sus funciones administrativas; debe centrar el foco en aspectos académicos por sobre otros de índole más complejos; *vivir* la precarización de sus trabajos al perder su condición de empleado público, para pasar a ser trabajador privado; perder el control de la información y de su *autoridad anclada en el saber* que antiguamente

gozaba; entre otras, lo que ha servido de escenario para ir tejiendo otros sentidos sobre su trabajo y otras prácticas pedagógicas (Avalos, 2010).

Desde la década del 2000 se produce un notorio resurgimiento de las organizaciones sociales, las que, encabezadas por el movimiento estudiantil han sido persistentes en presionar y tensionar al Estado, a fin de democratizar el sistema en sus diferentes niveles. Temas como la *gratuidad* en el acceso a las instituciones de educación superior, *el fin al lucro en las escuelas subvencionadas por el estado*, *la regulación a la gestión de la figura del sostenedor*, *el fin de la municipalización*, entre otras demandas, han cobrado espacio en los discursos que movilizan a estudiantes, profesores y buena parte de la sociedad (Garcés, 2012). El Estado, como respuesta, ha ido poco a poco modificando la legislación vigente: la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, n° 18.962 que databa desde el 10 de marzo 1990, fue sustituida por la Ley General de Educación, LGE, n°20.370 el año 2005, que buscaba otorgar más capacidad de regulación al Estado, limitando la posibilidad de lucro en las instituciones educativas públicas (particulares subvencionadas especialmente), definir un nuevo marco curricular para todas las etapas de escolarización, y establecer requisitos mínimos para todas las instituciones educativas, a fin de asegurar equidad y calidad para todos y todas (Cox, 2002).

Como vemos la implementación de la política educativa no se reduce meramente a cuestiones técnicas, sino más bien da cuenta de un entramado ideológico, político, económico y social que va dejando consecuencias en las subjetividades de las personas que experimentan dichas políticas, legislaciones y programas.

## **2. Problematización**

En este escenario, esta investigación pretende generar un diálogo con actores específicos de una comunidad educativa, para analizar y comprender los alcances que ha tenido la



implementación de un programa educativo del último período de gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) y que nace como respuesta a las demandas sociales por mayor equidad en el acceso a la educación superior. Este programa, si bien tiene antecedentes que datan desde el año 2007<sup>2</sup>, inicia su aplicación a contar del año 2014 como parte de “las medidas para los primeros cien días del gobierno” el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), en el marco de la Reforma Educacional en curso “busca restituir el derecho de ingresar a la educación superior y a la educación técnico profesional a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándole cupos a quienes cumplan los criterios de habilitación dispuestos por el Ministerio de Educación a través del programa. Esto permitirá aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior provocando nuevas perspectivas en la educación media” (PACE MINEDUC, 2018).

El programa orienta su quehacer a un actor específico de la comunidad educativa, que son los estudiantes secundarios de término, es decir de 3° y 4° medio, con quienes, a definición de las instituciones de educación superior que ejecutan el mandato en los liceos, deben proponer iniciativas que desarrollen habilidades transversales alineadas con el currículum. Y, en caso de considerarse pertinentes, se deberá convocar a profesores/as, orientadoras, jefes técnicos y coordinadores académicos. El año 2018 se incorporó la tercera generación de estudiantes PACE, con una cobertura del 51% de los establecimientos municipales a nivel nacional, y que facilitó el ingreso de 3.487 estudiantes a la educación superior en una de las 29 instituciones en convenio (PACE MINEDUC, 2018)

Este estudio busca aportar al debate en torno a los límites y alcances de estas iniciativas, por una parte, en su interés por disminuir las desigualdades sociales que reproduce el sistema educativo, y por la otra, en comprender cómo son *vividas* por las comunidades educativas. Como una investigación situada, el objetivo de esta propuesta es convocar a

---

<sup>2</sup> Mayor información será entregada en el apartado de antecedentes teóricos.

profesores jefes a narrar y compartir sus visiones sobre lo que ha sido la implementación de este programa en sus realidades cotidianas dentro del liceo. El foco estará puesto en la subjetividad de los y las profesoras jefes, por ser un actor clave, primero porque adquieren un rol central en el proceso de acompañamiento y de transición de los y las estudiantes de 3° y 4° medio, en este caso de enseñanza técnico profesional, al mundo laboral o a las instituciones de educación superior. Segundo porque las teorías del cambio organizacional han podido evidenciar la relevancia que adquieren las personas para lograr los objetivos propuestos, de modo que si profesores jefes u otros miembros no comprenden y/o no validan la política pública, actuarían como un obstaculizador al proceso (MacBeath, 2011). La implementación de este programa supone transformaciones simbólicas y materiales para la experiencia del profesor jefe, en particular, y el rol de la orientación en los liceos técnico profesionales, por cuánto demanda establecer como una posibilidad concreta, ofertada por el liceo, la continuidad de estudios superiores. Ellos y ellas ejercen un papel clave en la comunidad educativa, vinculándose con estudiantes, profesores de asignatura, equipo directivo, madres y apoderadas. Su experiencia los ubica en una posición estratégica en la trayectoria de los y las estudiantes de 3° y 4° medio de enseñanza técnico profesional, de modo que su voz podría entregar luces sobre las problemáticas que enfrentan los estudiantes en el momento de la transición hacia el mercado laboral y/o la educación superior y también sobre las subjetividades que se construyen desde toda la comunidad educativa en relación con esta materia y con la implementación de la política pública.

Considerando estos elementos, este estudio se propone indagar, consultar y responder las siguientes interrogantes: ¿Qué significados construyen los profesores jefes sobre la política educativa, específicamente, sobre la implementación del programa Pace en un Liceo Polivalente?; ¿Cuáles son las funciones del profesor jefe en un Liceo Polivalente y cómo participa en el diseño, implementación y evaluación de estas políticas y del programa PACE?; y, finalmente, ¿Qué logros, límites y proyecciones identifican profesores jefes en la implementación de estas políticas y programas en su comunidad educativa?

### 3. Objetivos de Investigación

#### 3.1 Objetivo general:

- **Comprender** los significados que construyen profesores jefes respecto de sus funciones en un Liceo Polivalente, así como sobre su participación en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas, específicamente, del programa PACE en su comunidad educativa.

#### 3.2 Objetivos específicos:

- **Definir** las funciones de los y las profesores jefes en un Liceo Polivalente.
- **Identificar** las problemáticas que se producen en la experiencia de ser profesor jefe.
- **Caracterizar** los elementos que atribuyen a la política educativa los profesores jefes de un Liceo Polivalente.
- **Analizar** la participación de profesores jefes en un Liceo Polivalente en el diseño, implementación y evaluación de la Política Educativa, específicamente del Programa Pace.
- **Establecer** los logros, límites y proyecciones de la implementación del programa PACE según profesores jefes de un Liceo Polivalente.

## **Capítulo II Antecedentes Teóricos y Empíricos sobre el problema de investigación**

### **1. Política Educativa en el contexto actual**

Las políticas educativas vigentes son herederas de las transformaciones económicas, políticas y sociales llevadas a cabo durante la década del 1980 por la dictadura militar. El elemento fundamental que sostuvo el quiebre con el Estado docente construido a lo largo del siglo XX, dice relación con la relevancia que adquieren las garantías individuales, en desmedro de los derechos sociales, traducido en una disminución de la responsabilidad estatal, para permitir que el mercado actúe como sistema regulador de servicios públicos, bajo la lógica de la oferta y la demanda. (Cox, 2005; Inzunza, 2009; Cornejo et. al 2015)

Estas transformaciones, impactaron los diferentes campos o niveles de operación del sistema educativo, generando consecuencias que se extienden hasta la actualidad. Inzunza (2009) identifica las siguientes:

“a) El traspaso, por parte del ministerio de Educación, de la totalidad de establecimientos escolares a las municipalidades; b) el debilitamiento y desaparición posterior del Consejo Nacional de Educación; c) la disminución del gasto en educación; d) el impulso a la apertura de escuelas, liceos y universidades de carácter privado; e) la introducción de la subvención por alumno sin discriminar entre establecimientos públicos y privados; f) la protección constitucional de la libertad de enseñanza sobre el derecho a la educación” (Inzunza, 2009, P.84)

Según profundiza Cornejo (2015), la política educativa de los últimos treinta años, se sostiene en cuatro pilares estructurales que definen su funcionamiento: se basa en mecanismos de mercado y competencia, definidos desde la Carta Magna que data de 1980, ratificada en año 2005, a través de la cual se establece que la educación es un “derecho

preferente y un deber de los padres” (art. 19 n. 10) Reduciéndolo a la responsabilidad individual de cada familia.

Un segundo punto, refiere al concepto de libertad de enseñanza entendido como “el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” (art. 19 n 11). Lo que favorece el proceso de privatización y descentralización acontecido a partir de 1981, en que emergieron los liceos particulares subvencionados y la figura del “sostenedor”, a quien se le otorgaba la potestad de abrir y cerrar establecimientos (Cornejo, et.al; 2015). El predominio de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, remonta, según señala Inzunza (2009) a viejas discusiones de la política nacional entre conservadores y miradas más progresistas, que en definitiva, dirimen por comprender la educación como un “servicio” o un “bien de consumo”<sup>3</sup> que puede ser ofertado por privados financiados por el Estado, cuyo sello distintivo, además, estaría en ofrecer una propuesta curricular propia, de modo que las familias, motivadas desde una racionalidad académica, puedan optar entre diferentes alternativas. Como contrapartida, entender la educación como un derecho social, supone la necesidad de integrar los sistemas de enseñanza, velando no sólo por un acceso o cobertura amplios y democráticos, sino porque los planes y programas sean representativos del interés nacional, convocando a participar a los actores clave en su organización escolar (Inzunza, 2009).

Un tercer elemento vigente, se vincula con el mecanismo de financiamiento reducido a la práctica subsidiaria a través de **voucher** por matrícula, que reciben sostenedores para mantener a sus escuelas. Bajo una lógica mercantil, las escuelas, y también las instituciones de educación superior, deben ser capaces de captar la demanda por escolarización y formación profesional. La base filosófica que justifica esta modalidad, supone que serán, las propias familias y los interesados, quienes a través de una decisión individual, informada y movilizada por sus motivaciones de escolarizarse, quienes dinamizarán la oferta educativa, generando una mayor demanda por aquellas instituciones que mejor

---

<sup>3</sup> Sebastian Piñera, Presidente de la República, en dos períodos (2010-2014) y (2018-2022) haciendo alusión a la educación durante las movilizaciones estudiantiles del 2011.

satisfacen sus necesidades (Ruiz, 2010) A partir de esta idea, es que en la década del 1990 se constituye el cuarto elemento, conocido como el proceso de “aseguramiento de calidad de la enseñanza”. Mediante la aplicación de un “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (SIMCE) o prueba estandarizada de carácter anual y nacional, cuyo propósito además de medir la calidad de la enseñanza de los diversos establecimientos educacionales, buscaba informar a las familias, sobre los desempeños de las comunidades educativas, provocando de este modo, una mantención de su matrícula o un éxodo hacia otros que demostraran ser más eficaces (Cornejo et al., 2015; Assael et al.,2011; Redondo 2009).

Lo medular, es que el Estado opera desde un rol subsidiario, a través de sus diferentes organismos, financiando en parte el surgimiento y mantención de las instituciones educativas, evaluando sus desempeños y controlando a sus actores (Assael, 2011).

Las consecuencias de este modelo se observan en diversos planos, desde lo curricular, la educación, es entendida 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 favorecerían la inserción de la sociedad chilena en un contexto de internacionalización y globalización crecientes (Ruiz, 2010; OCDE, 2018). Esta racionalidad académica, va desplazando antiguas discusiones y preocupaciones sobre el sentido de la educación, disminuyendo el desarrollo de cuestiones tales como las humanidades, el arte o las ciencias sociales (Ruiz, 2010).

En la esfera política, la ausencia de participación de la sociedad y la tendencia a eliminar las tradiciones de organización que se articulaban, por ejemplo, al interior de las universidades y que tomaron especialmente relevancia durante la década de 1960-1970, se torna característico del modo de diseñar e implementar la política educativa, y como un elemento de continuidad durante la transición democrática (Inzunza, 2009). Los actores protagónicos, profesores y estudiantes, son excluidos de la toma de decisiones, adquiriendo

los primeros un rol de “técnicos” y de “trabajadores privados” en oposición al rol profesional y de funcionarios públicos de que gozaban antes del golpe militar. Los estudiantes, por su parte, son vistos, al igual que sus familias, como un “consumidor” quien, investido de nuevas facultades, puede exigir y reclamar su derecho a adquirir educación de calidad en el nuevo mercado de instituciones educativas (Ruiz, 2010).

Si bien estas ideas se fueron instalando durante la década del 1980, el proceso de retorno a la democracia mediante consenso entre las elites políticas, propició la continuidad y consolidación del modelo. Resulta destacable el hecho de que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que tenía por objeto regular el sistema educativo en sus diferentes niveles, se tramitara y aprobara justo antes del primer gobierno de la transición, y fuera levemente modificada solo 18 años después luego de masivas manifestaciones populares. No obstante, ya durante la década del 2000 algunos autores sostienen que el Estado chileno, ha ido variando su posición, pues, mientras mantiene la orgánica constitucional y la legislación “neoliberal, subsidiaria y autoritaria” ha debido incorporar políticas correctivas, compensatorias, reparatorias o de acción afirmativa que se orientan a la restitución de derechos parciales, bajo criterios excluyentes tales como la vulneración a los derechos humanos, sociales, económicos o culturales (Cornejo, González, Caldichaury, 2007; Inzunza, 2009; Leyton 2014).

Por último, los resultados esperados del sistema educativo, según informes de organizaciones internacionales como la OCDE e inclusive el Banco Mundial (BM), lejos de cumplir sus objetivos de superar la pobreza, e insertarse en el contexto internacional como una nación desarrollada, han mantenido y aumentado las brechas educativas según clase social, género, etnia, entre otros indicadores, generando una segregación problemática que se observa con franca claridad a nivel del acceso de los y las estudiantes al tramo superior de educación. Si bien las cifras dan cuenta de un aumento progresivo de la matrícula en la educación superior, que alcanzaba el 40% el año 2006 v/s el 7% del año 1970, todavía muestra 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).

A modo de síntesis, la evidencia permite sostener que el estado chileno hace treinta años que ha venido implementando una política pública en materia educativa, de tipo neoliberal, en tanto concibe la educación como un servicio que debe ser adquirido de modo individual en un mercado educativo; subsidiaria, en tanto el estado ofrece y promueve mecanismos de financiamiento tanto a personas naturales y jurídicas como organismos locales, a través de vouchers que se adjudican mediante la consecución de matrícula, lo que supone, de forma explícita la competición entre los establecimientos para su subsistencia; y autoritario, en tanto la participación de los actores protagonistas del campo educativo, se reduce a un rol meramente consultivo.

## **2. Iniciativas para la equidad en acceso a la educación superior como antecedentes del programa PACE**

Año tras año, las estadísticas reflejan cómo los estudiantes pertenecientes a las clases más acomodadas, y con mayor capital cultural, tienen mayores posibilidades de desarrollo académico en comparación con los estudiantes provenientes de sectores populares. Si observamos la tendencia de los estudiantes matriculados en las instituciones de educación superior adscritas al sistema único de admisión, según dependencia escolar, los resultados son los siguientes:



**Tabla 1: Rendición, postulación, selección y matrícula año 2017 según dependencia**

Dependencia	Rinden	Postulan	Postulaciones válidas	Seleccionados	Matriculados
Municipal	86.360	39.335	31.298	25.173	19.596
Particular Subvencionado	136.785	77.379	67.713	53.469	42.840
Particular Pagado	26.525	23.978	23.148	20.285	17.825
Reconocimientos de estudios- Validación de estudios- Retirados	2.343	1.105	823	638	495
Sin información	320	109	77	62	38
<b>Total</b>	<b>252.333</b>	<b>141.906</b>	<b>123.059</b>	<b>99.627</b>	<b>80.794</b>

Fuente: Demre, 2017

**Tabla 2: Porcentaje de seleccionados año 2017 según dependencia**

Dependencia	Rinden	Matriculados	Porcentaje de matriculados por tramo
Municipal	86.360	19.596	22,6%
Particular Subvencionado	136.785	42.840	31,3%
Particular Pagado	26.525	17.825	67,2%
<b>Total</b>	<b>252.333</b>	<b>80.794</b>	<b>--</b>

Fuente: Elaboración propia, 2017

Según el cuadro, sólo el 22,6% de los estudiantes provenientes de la educación municipal, correspondiente a un universo de 86.360 estudiantes que rindieron la PSU logra matricularse en alguna institución universitaria, cifra que asciende al 31,3% para el sector de dependencia subvencionada, de un universo de 136.785 estudiantes. Por su parte, el 67% de quienes proviene de la educación privada, logra acceder a una matrícula en las instituciones de educación superior. Esta información, además, revela cómo la educación pública –municipal- ha sido desplazada por la educación particular subvencionada, concentrando la mayor población estudiantil durante los últimos años. Lo que da cuenta, de la crisis financiera que aqueja al sector público, debido al sistema de voucher por matrícula instalado ya en la década del 80 y que a la fecha, ha tenido muy pocas variaciones.

Con el objetivo de superar estas barreras, durante las últimas décadas, las instituciones de educación superior, pertenecientes al Estado principalmente, han venido desarrollando iniciativas que buscan atenuar la desigualdad a través de mecanismos de admisión reparatorios. Según un informe desarrollado por la Cátedra Unesco sobre Inclusión a la Educación Superior, desde el año 1992 que instituciones agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) comenzaron a implementar un sistema de bonificación extraordinaria sobre el puntaje de notas de enseñanza media (NEM) que presentaban los estudiantes pertenecientes al 10%-15% de mejor rendimiento de sus establecimientos educacionales de dependencia municipal o particular subvencionada. Hasta el año 2004 se beneficiaron por esta medida, sólo en la Universidad de Santiago de Chile, 15.191 estudiantes que vieron aumentado su puntaje en un promedio de 30-35 puntos para ingresar vía regular. Los resultados, arrojaron un porcentaje de retención del 81% para estudiantes dentro del top 15% versus un 75,1% para aquellos que no pertenecían a ese grupo pero que si lograron puntajes elevados que les permitían ingresar a la universidad (Catedra Unesco; 2015).

El año 2004, esta medida fue eliminada del sistema único de admisión, siendo reemplazada por Programas Propedéuticos, que teniendo a la base el reconocimiento de la trayectoria y

talento académico del estudiante, propusieron apadrinar a determinados Liceos, desarrollando actividades de detección y acompañamiento a estudiantes secundarios destacados, a quienes se les ofrecía la posibilidad de asistir a talleres de reforzamiento dictados por la universidad durante su escolaridad (3° y 4° Medio) y luego, una vez finalizada dicha etapa, el acceso a un cupo en programas de bachillerato cuya duración de dos años, facilitara la nivelación e inserción adecuada de este grupo de estudiantes a su carrera definitiva. En diferentes modalidades, se sumaron a esta iniciativa instituciones de reconocido prestigio a nivel nacional, tales como la Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Diego Portales, entre otras (Catedra Unesco, 2015).

### **3. El Programa PACE: alcances y limitaciones desde la evidencia**

Tomando en consideración estas experiencias, es que entre las primeras cien medidas del segundo gobierno de Michelle Bachelet, se propone la creación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, para dar inicio durante el año 2014 y 2015 a una medida piloto, que se consolida durante el año 2016 en 29 instituciones de Educación Superior.

El programa PACE, concibe la educación como “un derecho social, un agente movilizador y una vía para una convivencia más democrática.” (PACE- MINEDUC, 2017) esta concepción si bien por una parte colisiona con las nociones hegemónicas de las últimas tres décadas, sobre la educación como servicio; por otra parte, convive con un entramado de políticas educativas, que a la inversa de la lógica de los derechos sociales universales, propone una agenda programática focalizada, para compensar las debilidades del sistema.

La teoría socioeducativa que está a la base del programa, propone que, los talentos están democráticamente distribuidos en toda la población; y que bajo ese supuesto, es posible detectar y acompañar a los estudiantes talentosos de contextos vulnerables, para que ingresen a la educación superior, aumentando a su vez, la oferta de programas que se

aboquen a dicha tarea, provocando la emergencia de nuevas perspectivas para la educación media (PACE MINEDUC, 2017).

El programa es ejecutado por 29 instituciones de educación superior a nivel nacional, de las cuales 27 son universidades y 2 corresponden a un instituto profesional y a un centro de formación técnica. El programa debe llevar a cabo dos componentes: preparación para la enseñanza media, cuyo eje central es el desarrollo de habilidades transversales alineadas con el currículum de 3° y 4° medio, tanto en aspectos cognitivos como de orden socioemocional, y se debe abocar al trabajo específico con todos los estudiantes de dichos niveles, y, en caso de considerarse pertinente, puede convocar a otros actores de la comunidad educativa, bajo la premisa de “instalar capacidades locales”. El segundo componente, busca que los estudiantes que ingresan a la educación superior vía PACE sorteen con éxito académico las exigencias, mediante la implementación de “dispositivos de acompañamiento” definidos y diseñados por la universidad, con foco en el desarrollo de la autonomía. Estos dispositivos se llevan a cabo durante el primer año de educación superior (PACE MINEDUC, 2018).

La siguiente tabla indica la trayectoria alcanzada por el programa durante sus años de ejecución. Mientras durante el año 2014 la población estudiantil participante en el programa alcanzó un número de 7 mil estudiantes provenientes de la educación municipal, ya durante el año 2016 esa cifra aumenta exponencialmente a 74 mil estudiantes de la educación municipal a nivel nacional.

**Tabla 3: Establecimientos con Programa Pace, evolución 2014-2018**

<b>Programa PACE</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Establecimientos educacionales, particulares subvencionados	7	9	0	0	0
Establecimientos educacionales, públicos	62	278	100	0	118
Cantidad de establecimientos PACE (acumulados)	69	356	456	456	574
Cobertura de estudiantes de enseñanza media (aprox. cada año)	7 mil	56 mil	74 mil	76 mil	84 mil
Comunas con cobertura PACE	34	292	304	304	311
Regiones	6	14	15	15	15

Fuente: Pace Mineduc, 2018

En el año 2017 según da cuenta el MINEDUC, el programa acompañó a 76.000, en los mismos 456 establecimientos, lo que se traduce en una cobertura de 51% de liceos municipales a nivel nacional. Ese mismo año, se incorporó la segunda generación de estudiantes PACE alcanzando a un número de 2.599 matriculados en alguna de las instituciones en convenio. Por último, la tasa de retención de los estudiantes matriculados en año 2016, y que se mantenían en el sistema durante 2017, fue de un 76% (PACE MINEDUC, 2018)

Para el 2018, el Programa PACE acompaña a más de 84 mil estudiantes de 3° y 4° año medio, mediante los equipos académicos de las mismas 29 Instituciones de Educación Superior (IES) en convenio con MINEDUC, estando presente en 574 establecimientos educacionales, correspondiente a 311 comunas de Chile.

Esta iniciativa se presenta como uno de los puntos clave de la Reforma por el Fortalecimiento de la Educación Pública, actualmente en marcha, buscando que estudiantes que históricamente habrían sido marginados de la educación superior comiencen a ingresar a sus aulas, abriendo una serie de interrogantes respecto de los alcances y límites de este

tipo de propuestas. En primer lugar, es un ejemplo evidente de cómo se han mantenido los principios neoliberales de la política educativa a pesar de los años. De acuerdo a Inzunza (2009) “La reparación o compensación se instala como la única lógica de acción del Estado. En este sentido se rompe con la histórica responsabilidad del Estado sobre la educación universal, a partir de lo cual la política pública sólo aborda las consecuencias indeseadas del modelo neoliberal, instalando medidas de redistribución de recursos que las aplaquen.” (Inzunza, 2009, P. 120).

Ahora bien, sin duda que a través de este programa, y de otras iniciativas vigentes como el Sistema de Ingreso Prioritario de Estudiantes (SIPE) de la Universidad de Chile, la captación mediante Talento UC de la Universidad Católica, o el programa Propedéutico de la Universidad de Santiago, se ha permitido el acceso a estudiantes que históricamente habrían sido marginados de la educación superior, provocando a las instituciones que les reciben, pero también a las escuelas y liceos que les forman: ¿Son capaces de mantenerse en las universidades estudiantes que ingresan mediante vías alternativas a la educación superior? Es una de las preguntas que ha abordado la investigación en este campo, según un estudio de la Cátedra Unesco para la Inclusión, las trayectorias académicas –de alto rendimiento- durante la etapa escolar, constituyen un buen predictor de retención y éxito académico sobre todo a partir del segundo año de estudios superiores (Cátedra Unesco, 2015).

Leyton (2014), sugiere que estas “políticas de acción afirmativas” entendidas como: “estrategias e intervenciones que buscan producir una mayor representación en la Educación Superior de grupos sociales históricamente excluidos, y a su vez, permitir a dichos sujetos tener experiencias sociales y de aprendizajes significativas en sus trayectorias universitarias”(Leyton, 2014, p. 11), producen un efecto a nivel discursivo al interior de las instituciones de educación superior y de las comunidades educativas de dónde provienen los estudiantes beneficiarios, cuyas potencialidades, ancladas en conceptos tales como inclusión, talento y mérito, se observan en los siguientes elementos:

1) Evidencia las arbitrariedades de la política de admisión del sistema de educación superior, esto porque visualiza el componente clasista del sistema de admisión que tradicionalmente favorece a los y las estudiantes provenientes de los sectores más acomodados de la sociedad, quienes estarían, totalmente, representados en las aulas de la educación superior, en desmedro de los estudiantes de sectores populares. A su vez, viene a desafiar componentes identitarios con que se construyen subjetivamente las instituciones de educación superior, tales como la excelencia o la meritocracia, a través de la idea de que los talentos se encuentran distribuidos democráticamente, pero que sin apoyo, pueden, y quedan, marginados de otras formas de desarrollo.

2) Construye nuevos sujetos legítimos para la educación superior, tomando en consideración la antesala elitista que presentan las instituciones de educación superior, estas políticas de acción afirmativa, mediante sus sustentos relativos al mérito académico y el talento de sus estudiantes, intenta romper con una mirada extendida sobre dichos beneficiarios vistos como sujetos pasivos u objetos de caridad, a quienes se les estigmatiza con características y problemáticas de origen asociadas con la desmotivación, la falta de aspiraciones o la ausencia de estrategias y recursos para hacer frente a las exigencias de la educación superior. Además, a nivel de sus comunidades educativas de origen, estas políticas de acción afirmativas, tendrían un efecto multiplicador, en tanto las nuevas generaciones se preparan anticipadamente para ser beneficiarias con la medida, lo que se traduce en una ampliación de sus proyectos de vida postsecundarios, 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)

Las universidades por su parte, son interpeladas por estos estudiantes a ser capaces de promover mecanismos de inclusión efectivos, en la forma de acompañamientos que permitan sostener la incursión de estos nuevos sujetos en sus aulas, y hasta el egreso,

momento en el cual se produciría “la verdadera justicia social. Para Leyton (2014), estas iniciativas “posicionan a la universidad con la responsabilidad de reconocer que no obstante el mérito, talento y excelencia académica que poseen los estudiantes que provienen de contextos socioeducativos afectados por la desigualdad, éstos necesitan soportes institucionales que les permitan manifestar y desarrollar dicho potencial” (Leyton, 2014 p. 11).

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

Este programa, no obstante las potencialidades que se le pueden reconocer, presenta desafíos a nivel discursivo, en relación con la equidad en el acceso a la educación superior. La primera se vincula con el hecho de que si bien su discurso sostiene el derecho al acceso de los talentos excluidos, no cuestiona el acceso irrestricto de las clases más favorecidas a la educación superior, lo que pareciera demostrar que dichos estudiantes fueran más meritorios y/o talentosos que quienes provienen de las clases populares, a quién habría que abrirseles cupos alternativos. Por otra parte, el mecanismo de competición que se instala en las comunidades educativas entre los estudiantes para que puedan acceder al beneficio que representan estos programas, fortalece sentidos de formación individualistas, que en definitiva no cuestionan los sustentos filosóficos y políticos que están a la base de las desigualdades del sistema económico, que estas propuestas buscan disminuir (Leyton, 2014).

Por otra parte, las características de diseño, implementación y evaluación de estos programas, representa un modo de hacer política educativa, con escasa representatividad y participación. Si bien sus contenidos pueden dinamizar las realidades subjetivas de las instituciones educativas que interviene, a nivel estructural, la iniciativa mantiene



características ya instaladas que suponen escasa relación y participación de los actores que experimentan las problemáticas que este tipo de programas viene a resolver. Al respecto, Inzunza (2009) señala que la tendencia en la implementación de programas en materia educativa, es que:

“(…) se han ejecutado verticalmente desde arriba hacia abajo, distinguiendo a un Ministerio central de carácter técnico que diseña, un Ministerio regional y provincial que ejecuta, y una escuela o liceo que recibe la intervención, sin capacidad de decisión. La implementación de los programas ha supuesto la tercerización de servicios, lo cual ha significado la contratación de “expertos” - universidades, institutos, organismos no gubernamentales, etc.- que asisten a los establecimientos escolares en proyectos específicos” (Inzunza, 2009, P. 90).

Por último, si bien iniciativas como estas poseen una trayectoria significativa de diez años o más, la continuidad del Programa 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.

#### **4. La labor del profesor jefe y su vínculo con la política educativa**

Al profesor jefe se lo define en relación con un espacio y con un sentido, que se origina el año 1927, y que surge como respuesta a las demandas del movimiento docente en búsqueda de un espacio para la reflexión política que tenía por objetivo "construir un joven que contribuyera al cambio social" (Collao, 1998, p. 71). Así, surge el consejo de curso, como una instancia para la promoción de la participación de los estudiantes, en la que la figura del profesor jefe asume para guiar los procesos que allí emergieran.

A mediados de la década del 1940 y durante la décadas que siguieron, el consejo de curso fue tomando cada vez mayor forma en relación con sus contenidos políticos y la formación cívica de estudiantes. Situado en un contexto sociopolítico que tendía paulatinamente hacia

la democratización de la sociedad en sus diferentes niveles (Soto, 2001). Por su parte, la emergencia de los liceos experimentales y de la instalación de perspectivas democráticas de educación, permitieron que el rol del profesor jefe y el consejo de curso adquirieran un espacio más definitivo a nivel curricular. Bajo la lógica de generar un gobierno estudiantil que contribuyera en la construcción de un ciudadano para la democracia, se les otorgan espacios de trabajo a los estudiantes y al profesor jefe. Estas prácticas, si bien surgieron en contextos de educación privada, (siendo el Liceo Experimental Manuel de Salas, por ley público pero asociado a pago de mensualidad, de la Universidad de Chile, uno de las experiencias más documentadas) pronto se extendieron a la educación pública a través de proyectos de leyes, que a la postre, no lograron “modificar el núcleo sustantivo y las prácticas del liceo común” (Collao, 1998, p.76). Durante la década del 60, se van dibujando nuevos sentidos tanto para el espacio del consejo de curso como para el rol del profesor jefe, quien ya no sólo debe procurar guiar el proceso de formación ciudadana sino además el de orientar a sus estudiantes en temáticas más amplias.

La dictadura militar a través de sus diferentes mecanismos de control, generó leyes y bases curriculares a contramano de los sentidos tradicionales del consejo de curso. Según se aprecia en la siguiente referencia del MINEDUC en el año 1981 el profesor jefe tenía “la responsabilidad de conducir el consejo de curso y de resolver las tareas de orientación que le hayan referido los profesores de asignatura y las que sean presentadas por los alumnos. [Siendo] el testimonio personal de lo que significa la autoridad entendida como el ejercicio de una responsabilidad de conducción hacia los objetivos que el grupo ha aceptado como propios” (MINEDUC, 1981) Es así entonces que el profesor jefe se comprende como un sujeto disciplinador que puede controlar el espacio del consejo de curso, el que a su vez, ve limitado su campo de relaciones socioeducativas en tanto se elimina el Centro de Estudiantes, manteniendo solo las directivas de curso bajo la mirada y autoridad del profesor jefe (Ramírez, 2015; Soto, 2001).

Durante la década del 1990, en pleno proceso de transición a la democracia, el gobierno renueva estas organizaciones estudiantiles, mediante el Reglamento de Centros de Alumnos de Enseñanza Media (Decreto N°524 del 20 de Abril de 1990). Según plantea Soto (2001) la normativa sugiere que su finalidad es:

“«servir a sus miembros, en función de los propósitos del establecimiento y dentro de las normas de organización escolar, como medio de desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales».” (Soto, 2001, pág. 2).

Su sentido tradicional, si bien persiste, adquiere nuevos significados, que aparecen de la mano de las temáticas propias de la cultura juvenil: sexualidad, consumo, conductas de riesgo... el profesor jefe, ya no hace uso del espacio del consejo de curso únicamente para invitar y guiar un proceso de autoformación y organización política, sino que se le demanda la planificación de una práctica educativa, sujeta desde arriba por la estructura escolar que a su vez, es sujeta por la estructura material y simbólica del MINEDUC, en el contexto de un sistema neoliberal (Ramírez, 2015).

Desde otras aproximaciones, los estudios sobre el consejo de curso y la jefatura centran su atención en los sentidos que los sujetos juveniles en general, y en menor medida los propios docentes, atribuyen al espacio del consejo de curso. Así por ejemplo, en un estudio realizado a fines de la década del 1990 se sostiene que “un 77,8 de los alumnos asignan al profesor jefe el rol de facilitador del consejo de curso, sin embargo, más de un 20% de los alumnos considera que su profesor jefe dificulta el consejo de curso o es indiferente a esta instancia (Collao, 1998, pág.23). Por su parte, los profesores y profesoras jefes consideran que el protagonismo en el espacio del consejo de curso corresponde a los estudiantes, de modo que puedan desarrollarse con mayor autonomía: “Es donde nuestros alumnos pueden crecer como personas y democratizarse, respetar sus derechos y también asumir sus

responsabilidades y sus deberes” (Collao, 1998, pág.24). De acuerdo a los autores, llama la atención cómo los profesores jefes mantienen en su imaginario los sentidos más tradicionales sobre este espacio, pero que sin embargo, en la práctica, no se traduce necesariamente en experiencias pedagógicas coherentes con los sentidos que se le atribuyen (Collao, 1998). Durante la década del 2000, los estudios desarrollados concuerdan con lo anterior, sosteniendo que el consejo de curso trabaja desde la concepción tradicional de formación ciudadana, entendida como un espacio en el que los estudiantes participan haciendo un juego asimilable con la participación política adulta, a través de instancias tales como la asamblea y de la conceptualización de ciudadanía. No obstante, siguiendo a Soto (2001) ambas cuestiones, la asamblea como forma de organización dentro del consejo de curso, a través de rituales tales como conformar directiva, tomar acta, hablar sobre presupuestos, etc.; y el concepto de ciudadanía entendido como la posibilidad individual de delegar la responsabilidad en el otro de los asuntos políticos, provocan una dialéctica representante/representado, en donde representante asume para consigo mismo una actitud pasiva, y para con el otro una actitud evaluativa en tanto la participación política recae en un representante que la asume bajo el prisma de la democracia neoliberal. Así, la tradición y los rituales asociados al consejo de curso persisten como un lastre que viene a colisionar con las culturas juveniles, quienes demandan mayores espacios y libertad para socializar entre ellos y ellas (Espósito & Cole, 2002).

En la actualidad, la investigación sobre la labor de profesores jefes y profesoras jefas, se presenta como un campo abierto, en momentos de reforma educativa que va sentando nuevas bases para el desarrollo del consejo de curso y sus significados. Con todo, es posible plantear que: el consejo de curso y la figura del profesor jefe se ha mantenido invariante en cuanto a sus sentidos desde sus orígenes, lo que ha contribuido a sacralizar el espacio y las funciones que pueden desplegarse en él; los aprendizajes más fundamentales y complejos tales como la “maduración de la persona”, “el aprender a convivir” o la “participación ciudadana” han sido atribuidos de forma transversal en los diferentes períodos históricos que ha atravesado el consejo de curso instalando una cultura que individualiza

responsabilidades que debieran ser compartidas por los diferentes subsectores y los diferentes actores de la comunidad educativa; los y las estudiantes valoran el espacio del consejo de curso y la participación del profesor o profesora jefe, aun cuando esperan que este espacio se dote de mayor espontaneidad y libertad para socializar entre jóvenes (Soto, 2001; Collao, 1998; Esposito & Cole 2002).

Considerando la evidencia en relación a los sentidos que adquiere la práctica de la jefatura de curso y el rol del profesor jefe en cuanto a la formación ciudadana, desde una perspectiva tanto política, concebida como el ejercicio de la representación; y, en la formación integral, socioemocional, o de cuestiones más transversales en los estudiantes, es que llama la atención cómo -pese a la relevancia de esta práctica-, a nivel de la política educativa, la figura del profesor jefe, no aparece como sujeto activo, ni convocado en diversas dimensiones. A nivel de la formación docente, inicial y/o continua, por ejemplo, o a los aspectos referidos a las condiciones laborales, sean estos salariales o de desarrollo profesional. Interrogantes en torno a los criterios de asignación para esta práctica, o la posibilidad de rechazarla como profesional de la educación, no pudieron resolverse como resultado de la pesquisa presentada. En este sentido, se observa una contradicción, o al menos una fricción, entre lo que representa el profesor jefe para el desarrollo de sus estudiantes y su inserción en el campo político, laboral y educativo; con la preponderancia que adquiere como sujeto de derecho en el marco de las políticas educativas.

A partir de la contradicción que se produce entre los sentidos de la práctica del profesor jefe y de su participación en el desarrollo de las políticas educativas, es que resuena la necesidad de contrastar el perfil profesional deseado que pudiera hacerse cargo de las funciones que se desprenden como parte del ejercicio de la formación ciudadana e integral, y el perfil profesional que se describe y prescribe a propósito de la evidencia documentada. Los objetivos que persigue la práctica del profesor jefe, se componen por dos aristas, la formación ciudadana por una parte, herencia de las primeras experiencias de jefatura y consejo de curso, revisadas en el apartado anterior, cuyo interés en el marco de un sistema

educativo imbuido por las ideas “democráticas” era preparar a los estudiantes para su inserción en el sistema político (Collao, 1998; Soto, 2001). La formación integral, la maduración de la persona, los aspectos críticos de la adolescencia, el rendimiento académico y la orientación vocacional, entre otras, se suman a esta experiencia, como temáticas que exigen nuevas funciones y responsabilidades a los profesores jefes (Navarro 2009; Ramírez 2012; Mateluna 2015).

Entre ellas se cuentan las reuniones semanales con el grupo de estudiantes, dentro o fuera de la escuela; la reunión con los apoderados como instancia individual y colectiva; la participación en instancias resolutorias dentro de la escuela para abordar situaciones respecto del proceso de los estudiantes, deserción, fracaso escolar, entre otras (Ramírez, 2012).

Los espacios de tiempo destinados para esta labor han ido variando desde sus orígenes desde las 8 horas semanales que se le otorgaban al profesor jefe para que distribuyera sus responsabilidades para con el trabajo en el consejo de curso, sus estudiantes, sus padres y apoderados y el resto de la comunidad educativa, hasta los 3 horas pedagógicas actuales, destinadas por segmentos de 45 min para el consejo de curso, otros 45 para orientación (en caso que la escuela lo estime pertinente) y otros 45 minutos para la atención de apoderados. Al respecto, los profesores consultados por diversas indagaciones son convergentes al señalar que se trata de espacios insuficientes para el desarrollo de la labor (Navarro 2009; Ramírez 2012; Mateluna 2015).

Durante el año 2017 el MINEDUC sienta un precedente a nivel de la política educativa, en materia curricular, pues se entregó a las comunidades educativas bases curriculares para primero medio, esperando extenderlas para el nivel de II medio durante el año 2018. En ellas se establece el espacio de orientación como una “asignatura” asociada tradicionalmente al consejo de curso, sin embargo, se plantea que las temáticas de participación y de relaciones interpersonales, no sean de su exclusividad, sino que se

intersecten con las otras disciplinas académicas. Por otra parte, señala que las instituciones escolares “son libres de otorgar tiempos diferenciados para estos dos ámbitos”, es decir, queda a disposición de las escuelas si los 90 minutos que se asignan a consejo de curso y orientación, van en el mismo bloque horario o no (Mineduc, 2017). Asimismo, se define la función de un profesional a cargo, “normalmente el o la profesora jefe”, pero que eventualmente podría ser otro miembro de la comunidad educativa, quien asuma la responsabilidad ya no de “guiar”, “conducir” o “facilitar” sino más bien de “acompañar y apoyar a los estudiantes ante los diversos desafíos, dilemas y experiencias a las que se enfrentan” (Mineduc, 2017). De acuerdo a lo planteado en estas bases curriculares el acompañamiento:

“...facilitan el *desarrollo integral* de las y los estudiantes, en tanto personas en proceso de formación y en tanto grupo con características propias y originales. [...] requiere de la generación de una relación basada en *la confianza, el respeto y la capacidad de comunicarse de manera efectiva y empática* [...] algunas acciones que involucran el proceso de acompañamiento se relacionan con *las entrevistas personales de estudiantes, de otras y otros profesionales vinculados con el curso y de las familias de las y los estudiantes. A su vez, la promoción y desarrollo del grupo curso implica acciones que promuevan la autogestión, la reflexión, y el conocimiento de intereses y motivaciones grupales que faciliten el desarrollo de recursos y fortalezas propias del curso*” (MINEDUC, 2017, Pág. 42).

Estas modificaciones, si bien no afectan mayormente el desempeño histórico de los profesores jefes, en cuanto a su vinculación en ciertos espacios y tiempos destinados para el trabajo con los estudiantes, si provocan algunas interrogantes sobre la autonomía y las capacidades que tienen las escuelas para definir sus procedimientos de “orientación” ahora conocidos como “acompañamiento”, así como sobre su naturaleza, pues si bien las bases curriculares proponen que haya uno o más encargados/as de esta área, abriendo la

posibilidad a nuevas formas de comprender el espacio del consejo de curso y orientación, en la práctica la práctica sigue siendo más individual que colectiva.

Por otra parte, en contextos internacionales el acompañamiento a los estudiantes en estas materias se desarrolla a través de otros procedimientos. Un estudio de la literatura estadounidense, se planteó el objetivo de develar qué cuestiones resultan efectivas y cuáles no para la práctica de la consejería estudiantil. Empleando una metodología comparada en cinco experiencias diferentes, revela en primer lugar, que los y las profesoras muestran un rechazo a participar de esta actividad formativa, principalmente porque no se sienten preparados para desarrollarla. Así, para disminuir la resistencia que este cargo provoca en los docentes, se propone conformar un equipo que sea capaz de abordar las problemáticas asociadas al rol; siendo capaz de producir soportes colectivos, como reflexiones entre pares y material de apoyo para el trabajo con estudiantes (Esposito & Cole, 2002).

Tomando en cuenta las opiniones y sugerencias de profesores, se espera que este cargo sea desarrollado por personas que se han especializado en la materia, y que por lo mismo, cumplen esa función de modo específico, es decir, no hacen clases de otras disciplinas a los estudiantes, sino que trabajan con un mínimo establecido de 15 estudiantes por consejería. De acuerdo a los profesores, no es conveniente trabajar con grupos extensos de estudiantes, porque se pierde la posibilidad de generar y sostener un vínculo significativo con los estudiantes. Ahora bien, dado que este límite no puede respetarse por todas las comunidades educativas, en función de sus recursos materiales y humanos, los profesores proponen que a la consejería puedan sumarse otros miembros de la comunidad educativa, para fortalecer la posibilidad de establecer la vinculación con los y las estudiantes, cuando su asistencia supere los 15 participantes (Esposito & Cole, 2002).

Otras formas de consejería desarrolladas, proponen otorgar espacios para el estudio personal, para el tiempo libre, o propiciando que los y las estudiantes puedan disponer de mayor autonomía para decidir qué hacer en la escuela. Por otra parte, se propone el



articular equipos de trabajo por nivel, en el que son invitados, especialmente, profesores de arte, música y educación física. Se les otorga un espacio para el desarrollo de planificaciones de modo individual, y un espacio para el desarrollo colectivo, llama la atención que para la formación de estos equipos de trabajo se convocan para un total de 300 estudiantes a un grupo de 25 profesores. Un segundo caso, que aplica una consejería grupal, pero que funciona durante los bloques horarios de almuerzo, propone reunir a un grupo de profesores para un máximo de 135 estudiantes, durante este bloque de trabajo, los y las estudiantes muestran una alta valoración porque tienen la posibilidad de proponer actividades de libre elección. Lo mismo ocurre con los profesores y profesoras quienes reconocen el valor del trabajo colaborativo, aun cuando todavía parece escaso el tiempo que se destina para ello. Hay una creencia en que el trabajo colaborativo conduce a mejores resultados para el trabajo de la consejería (Esposito & Cole, 2002).

A propósito de las apuestas actuales, resulta interesante conocer cómo en otras experiencias se ha ido resolviendo la necesidad de abordar las temáticas más transversales en la formación de los estudiantes. Para el caso chileno, resuena nuevamente la pregunta por la capacidad y la autonomía de las escuelas para conformar, por ejemplo, equipos de trabajo, que a su vez atiendan a un grupo reducido de estudiantes, o que sean incluso estos mismos quienes propongan un currículum para trabajar en el tiempo destinado.

Mientras tanto, la realidad de los profesores jefe en Chile, es otra, y ha sido documentada desde una perspectiva cualitativa en los últimos años, buscando relevar la voz de estos actores para conocer algunas de sus problemáticas. Navarro (2009) propone que los profesores jefes identifican tres actores en la experiencia de fracaso escolar, definida como la ausencia de promoción escolar consecutiva: los estudiantes, la familia y la institución escolar.

Con respecto a los estudiantes, los profesores jefes del estudio señalan que se trata de un grupo diverso, en el que observan diferentes problemáticas de orden cognitivo, conductual,

emocional, entre otras, a propósito de su rol en la institución escolar, estableciendo vínculos profundos con la realidad de cada estudiante, como parte de sus funciones. Además, señalan que el fracaso escolar se plantea como una experiencia de aprendizaje para la vida, que podría afectar para bien o para mal las proyecciones futuras del estudiante: según sostiene el estudio, la educación técnico profesional aparece como una alternativa para los estudiantes que hayan vivido experiencias de fracaso escolar, de acuerdo a la perspectiva de sus profesores jefes (Navarro, 2009). Por otra parte, Ramírez (2012) reconoce en las relaciones entre estudiantes y profesores jefes, una contradicción que nace en torno a la mirada que ambos actores elaboran sobre la función del profesor jefe. Mientras para los estudiantes, aquéllos desarrollan un rol maternalista- el tío o la tía- abocado a labores de cuidado y en suplir sus carencias afectivas; para los profesores jefe su rol desarrolla una función social, que está fundamentada tanto en las cuestiones académicas: índice de promoción escolar, índice de asistencia, índice de desempeño académico como en las tareas de formación más transversales (Ramírez, 2012).

La familia, por otro lado, se define como un actor que desarrolla una relación instrumental con la escuela, pues, espera que sea ella la que resuelva y eduque a los estudiantes en los más diversos planos, mostrándose ausente, con dificultades para establecer compromisos, y en una posición clientelar al momento de representar su rechazo por el “rendimiento escolar” de los y las estudiantes y la acción educativa del establecimiento (Navarro, 2009).

Por último, la institución escolar aparece visto como un espacio que no facilita la articulación de los actores para atender a los estudiantes. El equipo psicosocial, las instancias de comunicación con la familia, el acompañamiento y la formación de profesores jefes, sumado a las condiciones de trabajo de funciones excesivas y la ausencia de tiempo para desarrollarlas, se traducen en una apreciación negativa de los profesores y profesoras jefes sobre la labor que ejerce la escuela como articuladora del trabajo pedagógico, generando en ellos y ellas una sensación de “soledad” al atender las problemáticas de la jefatura de curso (Navarro, 2009).

Se observa aquí cómo desde la mirada de los profesores jefes, la desigualdad en el rendimiento de los estudiantes, y en específico el fracaso escolar, representa la reproducción de un sistema educativo anclado en un orden social y económico neoliberal, que segmenta en función de los rendimientos individuales. Esta idea de que aquellos estudiantes a quienes les va mal, deben ingresar a la educación técnico profesional, se presenta como el sentido común sobre que, a la educación pública asisten las clases populares, cuyo rendimiento es inferior a las clases acomodadas, y que por ende, ven limitados sus estudios secundarios y sus opciones postsecundaria. El rol de la familia, a su vez, en esta vinculación asistencialista y clientelar, refleja 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, quienes, al pagar por un servicio, se desentienden.

La institución escolar, en tanto, el Liceo, se ve limitado 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 que opera el sistema educativo chileno. Por último, cabe la interrogante respecto al rol que observan los propios profesores jefes sobre su función, dentro del aula con los estudiantes, a nivel de sus comunidades educativas, y por sobre todo, en relación a cómo comprenden la educación, pues, a partir de lo expuesto por Navarro (2009) pareciera que los profesores jefes se eximen como un actor significativo en el concierto de la problemática del fracaso escolar de los estudiantes.

Al respecto, Mateluna (2015) sugiere que las problemáticas identificadas por los profesores jefes son: el exceso de trabajo, tiempo reducido para el desarrollo de sus funciones, trabajo con estudiantes y familias provenientes de contextos vulnerados, responsabilidad individual respecto a otros actores educativos vinculados en la temática: familia, equipo directivo y, por sobre todo, la implementación de políticas educativas universalistas, en tanto se aplican

en todo el territorio nacional, que no consideran las particularidades del contexto, y que además, se focalizan en un grupo particular de estudiantes, sin resolver problemáticas de fondo.

Como resultado, los profesores jefes producen una percepción sobre su propio trabajo de poca valoración social, sostenida en los bajos salarios, la excesiva carga laboral, la divergente y en ocasiones pobre formación profesional, el control externo sistemático y con consecuencias punitivas para ellos y ellas como trabajadoras, la pérdida del espacio laboral frente a la colonización de otras profesiones: función técnica que puede ser desempeñada por cualquier otro profesional, entre otros discursos que encuentran su correlato en otras experiencias estudiadas en el campo de la subjetividad docente (Mateluna, 2014; Cornejo, 2015).

## **5. Producción de subjetividad y significados: la subjetividad docente**

Hasta aquí, se ha hecho una revisión de la documentación existente en torno a la política educativa y la labor de los profesores jefes en el Chile de los últimos 30 años. Dado que esta investigación busca comprender los significados atribuidos por profesores jefes a la implementación de la política educativa, específicamente del programa Pace en un Liceo Polivalente, es que resulta pertinente hacer el cruce entre estos conceptos ya revisados y el proceso de producción de subjetividad y significados. A continuación, se enunciarán elementos clave que intervienen en dicho proceso, tomando en cuenta referencias teóricas de las ciencias sociales, -sociología, psicología, pedagogía e historia.

El estudio de la subjetividad es todavía un campo en disputa. Trata de abordar, de inmiscuirse, de dialogar con aspectos simbólicos de la experiencia de las personas, y en ese camino, se han sucedido diferentes aproximaciones que de alguna manera, cuestionan la herencia moderna en torno a la idea de un hombre racional, posible de objetivar.

Karl Marx y Sigmund Freud, contribuyen sentando bases para comprender qué elementos inciden en la producción de subjetividades, identificando y definiendo una estructura económico - política y, por otro lado, una superestructura, en la que se despliega el plano de lo psíquico, lo subjetivo, lo cultural. Además, plantearon cómo esta relación estructura/superestructura resultaba dicotómica en tanto una se superpone a la otra, determinando el devenir de la historia. Dicha creencia, se fue asentando hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX cuando, a propósito de las circunstancias, emergen nuevas formas de observar y aproximarse hacia la subjetividad (Thompson, 1981).

En ese tránsito aparecen las corrientes construccionistas en oposición al determinismo estructural cuyo interés se centró en visualizar y valorar la capacidad de los sujetos – las propias personas- de dinamizar la historia. Conceptos como la experiencia, la vida cotidiana, la realidad social, irrumpen para señalar perspectivas que se inmiscuyen en el campo de los significados y de lo simbólico, a través de lo cual, se disputa cómo definir la realidad y cómo construir conocimiento (Berger & Luckmann, 1999). Blumer (1981), por ejemplo, propone que el mundo de los significados puede ser abordado, observando cómo se desarrollan las interacciones entre las personas lo que supone ir más allá de lo superficial, para lo cual plantea tres premisas que facilitan comprender cómo las personas significamos nuestro mundo:

“La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo (...) La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (Blumer; 1981, p.2).

Para el autor las cosas u objetos que adquieren relevancia se distinguen según su naturaleza: el objeto físico, por ejemplo el edificio escolar, la universidad de acogida. El objeto social, es decir, profesores jefes, estudiantes, equipo directivo; y, el objeto abstracto, es decir, las ideas, concepciones y/o significados que profesores jefes construyen sobre la implementación del programa PACE. Así, A decir del autor:

“el significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las diversas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona” (Blumer, 1981, p.4)

La apuesta es observar la vida cotidiana, pues allí se desenvuelven y construyen los más variados conocimientos que habitan en una sociedad. La vida cotidiana, se presenta como una realidad interpretada por los seres humanos y cargada de significados subjetivos. Cruzada por distintos elementos, tales como los pensamientos individuales o la conciencia, por las acciones que son producidas por dichos pensamientos y por las interacciones sociales de las que participamos los sujetos. A su vez, en su conformación intervienen factores temporales, de carácter objetivo y subjetivo; y, el lenguaje como medio principal que facilita la construcción de realidades. Así, es posible levantar el principal aporte de los autores que dice relación con el rescate de los seres humanos comunes y corrientes, de las personas y sus sentidos comunes, de hombre y mujer común y corriente que sin hacer las interrogantes del filósofo, cuestiona su realidad a través de diversos conocimientos que le permiten habitar en el mundo (Blumer, 1981; Berger & Luckmann, 1999)

Analizando críticamente ambas corrientes, varios autores (Cornejo, et al, 2016) plantean la necesidad de superar esta dicotomía en que una visión se superpone sobre la otra, y proponen como herramienta al materialismo cultural o la historia cultural para observar y comprender la realidad social desde una “óptica de las singularidades contextualizadas” lo que implica ser capaz de complejizar los procesos de producción de subjetividad,

considerando los siguientes elementos: primero, reconocer que ha habido una persistencia en el pensamiento moderno por dicotomizar los análisis del sujeto, a través de una segmentación de los elementos constitutivos de la experiencia subjetiva: prima la división de lo individual/colectivo, o de la estructura/sujeto (Thompson, 1981; Zemelman, 1997). Segundo, que la lectura que se haga de los procesos de producción de subjetividad debe superar dichas limitaciones, comprendiendo la contradicción inherente y la relación dialéctica entre sus diferentes elementos. Así, el sujeto no existe sin su contexto, ni viceversa. Tercero, el sujeto debe comprenderse desde un sentido más amplio, como “sujeto a otro por control y dependencia” y también como un “agente capaz de subjetivar su experiencia y sus significados”. Por último, hay que mirar aquello que aun no se ha instituido, pues la búsqueda de esa potencia del sujeto, posibilita comprender sus dinamismos y sus opciones de futuro (Cornejo et al., 2016).

Para el caso específico de los procesos de desarrollo de subjetividad docente la evidencia documentada desde los últimos 30 años, señala que la serie de reformas estructurales de carácter económico y político ejecutadas han favorecido la construcción de un escenario específico para la producción de la subjetividad docente compuesta por dos elementos relevantes: las condiciones estructurales para el desarrollo de sus funciones, comprendidas en este estudio como el marco regulatorio o las políticas educativas de los últimos años que van configurando ciertas prescripciones sobre el rol docente; y, los sentidos atribuidos a la experiencia de ser profesor (Pérez Gómez 1999; Cornejo 2015).

En primer lugar, el marco regulatorio, económico y político, se trata de un momento histórico de implementación de política neoliberal que supone a la educación como un bien de consumo, que puede ser tranzado en el mercado (Cox, 2002). Desde una perspectiva política es posible sostener que se ha desarrollado un modelo con fuerte tendencia hacia la liberalización, instalado durante la década del 1980 y fortalecido, en sus fundamentos, durante la década del 1990 y 2000, aun cuando, sostenidamente se han ido estableciendo ciertas modificaciones que abogan por restituir algunos derechos sociales (Leyton, 2014).

Desde la perspectiva del trabajo docente, el marco regulatorio neoliberal, ha establecido al menos cuatro características para el desempeño laboral de los docentes: tendencia a la estandarización de los objetivos y la medición intensiva con consecuencias para las escuelas y profesoras; intensificación y diversificación de dispositivos de evaluación de desempeño; control y supervisión externa; y, flexibilización laboral a nivel de salarios y funciones (Cornejo, 2015).

Por otra parte, los sentidos atribuidos a la labor docente han vaciados en sus contenidos tradicionales; sistemáticamente la pedagogía ha sido denigrada en sus funciones y reconocimientos sociales. Según se plantea desde una postura crítica, la función social del profesor se ha tecnificado, 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. 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 (Hargreaves 1996; Mejia 2009).

La revisión teórica y empírica muestra la relación que existe entre la política educativa, entendida como la estructura político-económica que regula y establece marcos para el desempeño de la práctica pedagógica; y los profesores, en tanto sujetos, productores de significados, emociones, experiencias y en definitiva, subjetividad, que emerge como resultado de su rol, participación y movimiento en el sistema educativo. La apuesta de este estudio, situado en la particularidad de la implementación del Programa PACE en un Liceo Polivalente de la comuna de Independencia, es aportar otros elementos que permitan comprender la perspectiva de los profesores jefes en su relación con la política educativa en el Chile actual.



### **Capítulo III Metodología**

Dada la naturaleza del problema de investigación, la metodología propuesta se plantea desde una perspectiva epistemológica que facilite una aproximación hacia la comprensión de significados que construyen los sujetos sobre la temática planteada en este estudio, por ello, desde una base fenomenológica, se analizará la problemática de manera profunda, tomando en consideración diferentes elementos que inciden en la significación construida por los sujetos (Sandoval, 2002).

El enfoque metodológico es cualitativo, en tanto busca analizar el campo de los significados para lo cual se consideran aportaciones conceptuales del interaccionismo simbólico (Blumer, 1981); de la subjetividad (Thompson, 1981; Zemelman 1997; Cornejo 2016) y de la construcción social de la realidad (Berguer & Luckman, 1999).

Para pesquisar el campo de significados, se van a desarrollar cuatro entrevistas en profundidad a cada uno de los sujetos convocados y a dos informantes claves (2), se desarrollará esta técnica por sus cualidades a la hora de analizar el discurso de los sujetos. Y un grupo focal que favorezca la indagación en lo colectivo a partir del relato de sus participantes.

#### **1. Diseño: Estudio de Caso**

El diseño se constituye como un estudio de caso, que permita una aproximación a los significados que construyen profesores jefe sobre su función, y sobre su participación en el diseño, implementación y evaluación del Programa PACE-UAH en un Liceo Polivalente de la Comuna de Independencia, el diseño es coherente con el interés de abordar la problemática desde la perspectiva de los sujetos, de tal manera que sus apreciaciones

puedan ser relevadas como insumo para mejoramientos de esta y futuras iniciativas de la Política Pública. Al respecto, Stake (1999) comenta que:

“De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11)

Este diseño, a su vez, facilita una aproximación a la problemática en estudio, sin producir una intromisión, sino apuntando a una comprensión profunda desde la perspectiva de los profesores jefes, partiendo por aquello que los representa como tal y que los posiciona en un orden social. En este sentido, siendo consciente de las preconcepciones de quien investiga, se buscará inmiscuirse en los discursos de quienes están siendo convocados a participar de esta propuesta, a fin de comprender cómo significan y construyen desde su posición social, como profesores jefes de un Liceo Polivalente, los aspectos relativos al Programa PACE que se proponen como objetivo de estudio: cuáles son sus funciones y problemáticas como profesores jefes; cuál ha sido su participación en el diseño, implementación y evaluación del Programa en su comunidad educativa y finalmente, qué logros, límites y proyecciones reconocen en esta política pública.

Se trata además, de un estudio de caso único porque “otorga prioridad al conocimiento profundo del caso y sus particularidades por sobre la generalización de los resultados” (Vasilachis, 2006, p. 219). Y de tipo **intrínseco** porque posee especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos, “nos encontramos con una situación que se debe investigar, una necesidad de comprensión general y se puede comprender a partir de un caso particular” (Stake, 1999, p. 17).

## **2. Muestra**

Se trata de una muestra de tipo estructural, no aleatoria, no probabilística, ya que los participantes serán escogidos por condiciones de oportunidad y accesibilidad (Flick, 2007). De acuerdo a los objetivos de investigación, y al tipo de estudio que se está planteando. Serán convocados a participar todos y todas las profesoras jefes de un Liceo Polivalente, de la comuna de Independencia, que estén atendiendo a los cursos de 3° a 4° año de educación secundaria. Esto porque son los y las profesores que tienen mayor vinculación con el programa, en tanto este trabaja con estudiantes que cursan dichos niveles de enseñanza media y porque son un sujeto clave dentro de la escuela por las características asociadas a su rol de profesores jefes.

El número de profesores jefes convocados a participar de los niveles 3° y 4° año medio es de seis. Entre ellos, cuatro son profesores jefes de 3° y 4° medio, y dos son profesores jefes de otros niveles, pero profesores de asignatura para los niveles de 3° y 4° medio, trabajando de forma directa con el programa.

### **2.1 Criterios de selección**

1) Profesores jefes y profesoras jefas de 3° y 4° medio del Liceo Polivalente A-80 que han tenido vinculación con el programa Pace de forma directa. De modo que construyen significados en torno al programa, posibilitando el desarrollo de los objetivos de esta investigación.

2) Profesores jefes de otros niveles de enseñanza secundaria que tengan alguna vinculación directa con el programa a través de las diferentes áreas de implementación. Porque tienen una mirada, como profesores jefes de otros niveles, que eventualmente tomarán a los

futuros 3 y 4 medios y que en la actualidad trabajan directamente con el Programa Pace, por lo tanto pueden dar cuenta de sus significados en la escuela.

3) Se excluyen de esta investigación, los demás miembros de la comunidad educativa, por tanto esta propuesta se posiciona axiológicamente desde la necesidad de relevar a los profesores y profesoras como sujetos y agentes en el marco de una serie de características asociadas a la subjetividad docente en el contexto de las políticas educativas vigentes (Cornejo et al., 2016).

## 2.2 Informantes

N°	Asignatura	Curso Jefatura	Años de experiencia
1	Matemática	1° medio	3 años
2	Inglés	3° medio	20 años
3	Lenguaje	4° medio	15 años
4	Lenguaje	1° medio	20 años
5	Técnico Profesional	3° medio	15 años
6	Técnico Profesional	4° medio	10 años

## 2.3 Características del Liceo Polivalente al que pertenecen los informantes

Dependencia	Ubicación	N° Estudiantes	Niveles
Municipal	Independencia	858	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educación Parvularia</li> <li>✓ Educación Básica</li> <li>✓ Educación Media científico humanista</li> <li>✓ Educación media Técnico Profesional</li> </ul>

### **3. Técnicas para la recolección de datos cualitativos**

En primer lugar se desarrollará un grupo focal con profesores jefes los que serán abiertamente convocados; y, en segunda instancia, se desarrollarán entrevistas abiertas en profundidad, a fin de complementar el discurso colectivo, con elementos biográficos y emotivos y que pueden ser aprehendidos en un diálogo.

#### **3.1 El Grupo Focal**

Esta técnica es pertinente a los objetivos de la investigación, pues, centra su atención en la “experiencia vivida” en tanto la vivencia se encuentra en el plano de lo subjetivo, y se comprende como una acción, es decir, los informantes dan cuenta de su acción en una situación, en una realidad. Además, esta técnica permite adentrarse en el campo de saberes que orientan dichas acciones y que están a la base como expectativas que organizan el actuar coordinado o colectivo (Canales, 1995).

En el grupo focal participaron 6 informantes que conforman el equipo de total de profesores involucrados directamente con el programa PACE. Se aplicó una pauta de entrevista o lo que define Canales (año) como una “entrevista focalizada pluri-individual donde la grupalidad ha sido reducida a un momento subordinado dentro del esquema, y donde la conversación “libre” también ha sido reducida a forma interna y supeditada a un ordenamiento exterior por el investigador, tanto en los temas como en los turnos de habla.”(Canales, pág. 279) Como resultado se obtuvo una serie de relatos, experiencias y vivencias, que analizados como un dato cualitativo, acercan a la subjetividad del colectivo y de las personas participantes en esta investigación.

### 3.2 La entrevista en profundidad

La entrevista permite interactuar cara a cara con los sujetos implicados en la investigación, de manera de poder aprehender la subjetividad de su experiencia, percepciones, emotividades, valoraciones, significados, a través del lenguaje y la producción discursiva, en relación a la temática que se está investigando. Allí radica la riqueza de la información obtenida: la posibilidad de *conversar* con los sujetos y sujetas de la investigación, posibilita una aproximación más profunda a los significados que se construyen socialmente sobre la problemática propuesta. De este modo, si bien se trata de una conversación entre dos, y de la experiencia particular de un sujeto, su discurso nos permite desentrañar el sentido social que subyace en él. De manera que buscamos, con las entrevistas, reproducir el discurso de los y las profesoras en cuestión, develando todos los elementos subjetivos, incluso biográficos, posibles a través de esta conversación.

La entrevista además, facilita el conocimiento de la perspectiva de las personas, profesores y profesoras, aprovechando la posibilidad que otorga la interacción cara a cara entre dos personas, momento en el que es posible apreciar la emocionalidad de la persona, y trabajar perspectivas más personales en torno a la temática planteada. Dado que uno de los argumentos que dio origen a esta investigación es la necesidad de relevar las voces de los sujetos, sobre todo en el campo educativo, a fin de que sean consideradas las particularidades de cada contexto y comunidad educativa, es que nos interesa profundizar en la voz de este grupo de profesores y profesoras.

Se realizarán entrevistas abiertas en profundidad a los seis profesores jefes convocados que puedan otorgar mayor comprensión sobre la temática que se indaga.

#### **4. Metodología de Análisis**

El estudio desarrollado presenta un análisis consistente en varias etapas, tendientes a develar el significado que otorgan los profesores jefes de un liceo Polivalente a la política educativa, específicamente, a la implementación del Programa Pace, en su comunidad educativa, en la comuna de Independencia.

Para lograr dicho objetivo, se implementó la Teoría Fundamentada, a través de un análisis cualitativo por teorización anclada (Glasser y Strauss, 1976) técnica que presenta ciertas características de flexibilidad y adaptabilidad que son precisas para abordar el problema de investigación y el tipo de estudio que se llevó a cabo, como proceso dinámico y creativo en la búsqueda de satisfacer los objetivos propuestos de adentrarse en el campo de los significados y las subjetividades de los docentes.

Este análisis cualitativo consiste en la producción inductiva de una teorización sobre un fenómeno de carácter social, cultural o psicológico. La teorización es constante en la búsqueda de comprender sus significados. El foco no busca la producción de nueva teoría, sino en enfatizar el proceso analítico de los datos empíricos, que son el principio y el fin de las relaciones, estimaciones y conclusiones presentadas (Mucchielli, 2001).

Las etapas del análisis de datos procuradas aquí fueron: microanálisis, a través de la lectura detallada del texto – línea por línea- a fin de descubrir cuáles ejes temáticos subyacían en el discurso de los docentes convocados, para posteriormente organizarlos. En segundo lugar, se realizó una codificación abierta, buscando captar lo esencial, siempre respetando el testimonio producido. Se avanzó hacia la producción de categorías, es decir, la búsqueda de un concepto lo suficientemente elevado en abstracción para designar al fenómeno educativo y social analizado, según fue percibido en el corpus de datos. Fue necesario generar esta categoría, describiéndola, extrayendo sus propiedades y aislando los elementos distintivos que la componen a fin de permitir la resignificación de su comprensión.

La tercera consistió en la codificación axial, comprendida como la búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan subcategorías o categorías. En este punto, además, la relación entre las categorías descubiertas y descritas inducen a quien investiga a formular y reformular nuevas interrogantes que, bajo el alero de los objetivos de investigación, permitan sostener una comprensión mayor del fenómeno analizado. En este caso, la producción de significados y subjetividad docente en torno a la política educativa reciente, tomando el caso particular de la implementación del Programa Pace, en un Liceo Polivalente de la comuna de Independencia.

La última fase consistió en la integración del análisis, que corresponde al proceso de análisis selectivo mediante el cual se busca lograr una abstracción analítica que permita, mediante un relato cohesionado, otorgar respuestas teóricas que permitan una aproximación más profunda a la problemática (Strauss & Corbin, 2002).

## **5. Criterios de credibilidad**

Los criterios de credibilidad se corresponden con el paradigma comprensivo interpretativo y los objetivos de esta investigación, por lo tanto, a fin de resguardar la credibilidad de esta investigación se realizará triangulación de carácter técnica, a través de los sujetos, y teórica.

Por otro lado, se hará una triangulación a través de los sujetos, pues se hace una convocatoria abierta a todos y todas las profesores jefes del Liceo Polivalente que tengan alguna vinculación directa con el programa a través de sus diferentes áreas de implementación.

Por último, se aplicará una triangulación teórica, desde los referentes teóricos aportados por Blumer (1981) sobre el Interaccionismo Simbólico; y, los aportados por Berger y Luckmann (1999) en torno a la construcción social de la realidad; y en torno a la temática



de la subjetividad docente Cornejo, (2016) lo que facilita la comprensión e interpretación sobre los significados que otorgan los profesores y profesoras a la experiencia en cuestión.

Además, desde la evidencia empírica, se propone una revisión rigurosa en torno a la temática de los profesores jefes, la política educativa en el contexto neoliberal y sobre la continuidad de estudios de estudiantes egresados de la educación técnico profesional.

## **6. Aspectos éticos:**

A fin de resguardar la ética se llevaron a cabo los siguientes protocolos. Se les informó y se les consultó a los informantes su interés por participar de la investigación, a través del grupo focal y de las entrevistas. Toda vez que mostraron su voluntad de participar se les entregó un consentimiento informado que fue firmado por cada uno de ellos y ellas según consta en archivo de la investigadora.

## Capítulo IV Presentación de Resultados

### 1. Primera Parte: Listado de Categorías

Categoría	Subcategorías
C.1 La Labor del Profesor Jefe.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser profesor, es ser profesor jefe: criterios de asignación.</li> <li>2. Objetivos y funciones: orientar, informar, mediar.</li> </ol>
C.2. Condiciones Laborales para el ejercicio de la labor de profesor jefe.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disponibilidad horaria y salarios asociados.</li> <li>2. “Nadie querría ser profe jefe”: actividades fuera de contrato y sobrecarga laboral.</li> </ol>
C.3 “Nos proyectamos desde lo que somos”: formación, ejercicio y evaluación de la labor del profesor jefe.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escasa formación inicial, inducción, acompañamiento y formación continua.</li> <li>2. Ejercicio de la labor desde la propia experiencia.</li> <li>3. Evaluación y valoración del profesor jefe.</li> </ol>
C.4 Desafíos, dificultades y temáticas en la labor del profesor jefe.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vinculación con los estudiantes: adolescencia, vulnerabilidad, migración.</li> <li>2. Vinculación con las madres, padres y apoderados: presencia, compromiso y visiones compartidas.</li> <li>3. Desgaste Emocional.</li> </ol>
C.5 Sociedad de Mercado, Educación de Mercado: contexto en que se desarrolla la política educativa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desigualdad y vulnerabilidad socioeconómica.</li> <li>2. Educación como bien de consumo.</li> </ol>
C.6 Características de la política educativa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mantenimiento del Status Quo.</li> <li>2. Representatividad de las políticas educativas.</li> <li>3. Miradas sobre el rol profesional de los profesores jefes.</li> <li>4. Descoordinación en la implementación de la política educativa.</li> <li>5. Foco en el estudiante, no en las comunidades educativas.</li> <li>6. Escaso incentivo para el desarrollo profesional docente.</li> </ol>
C.7 Percepciones sobre la participación de los profesores jefes en el Programa Pace.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Características asignadas por los profesores jefes al Programa Pace.</li> <li>2. Participación de los profesores jefes en el diseño del Programa Pace.</li> <li>3. Participación de los profesores jefes en la implementación del Programa Pace.</li> <li>4. Evaluación: logros, límites y proyecciones del Programa Pace.</li> </ol>

#### Categoría.1 La labor del profesor jefe en un Liceo Polivalente

¿Quiénes son los profesores y profesoras jefas de esta comunidad educativa?; ¿Cuáles son sus responsabilidades? Estas primeras interrogantes ayudaron a articular los elementos emergentes que se pudieron encontrar relativas a los significados que adquiere la labor del

profesor jefe en un liceo polivalente. Así, la primera categoría, se compone de al menos dos subcategorías enunciadas a continuación:

### **Ser profesor, es ser profesor jefe: Criterios de asignación**

La primera subcategoría refiere a explicar cuáles son los criterios de asignación con que un profesor asume la labor de profesor jefe en el Liceo Polivalente analizado. En primer lugar, esta temática resulta conflictiva para los profesores y profesoras entrevistados por cuanto sus opiniones se forjan más en base a la experiencia que ellos y ellas poseen en la escuela, que en un protocolo extendido y conocido por la comunidad educativa en su conjunto. Así, frente a la pregunta cómo se decide quién es profesor jefe, ellas replican “la pregunta es al revés, ¿quién no es profesor jefe?...” (GF, N°1, P2, 89). En seguida, intentando destrabar si es que existe una decisión deliberada sobre quién asume dicha labor, los profesores suman que sería una prerrogativa de la coordinación académica, estimar de acuerdo a ciertos criterios de asignación, quién debería ser o no profesor jefe.

Un primer criterio dice relación con la carga horaria de cada profesor, es decir, mientras más hora se tenga por contrato, mayores serán las posibilidades de ser profesor jefe. “generalmente he sido profesora jefe, como lenguaje y matemática tenemos hartas horas en el colegio, nos dan jefatura...” (GF, N°1, P3, 52,53).

Un segundo criterio dice relación con una evaluación subjetiva, espontánea, sobre el desempeño de los profesores, que podría incidir en que se asuma la labor de profesor jefe “un profesor no es profe jefe, cuando su comportamiento, o su bitácora diaria, no es... o no responde a tener una jefatura, o sea, uno tiene que tener un perfil adecuado para ser...”(GF N°1, P4, 90-92) y/o presentar ciertas características apropiadas para un grupo específico de estudiantes: “...muchas veces por las características del curso... es como elegir al profe o a la profe adecuada, para que modifique ciertas conductas, y que pueda llegar a un buen puerto con un grupo de tales y tales características, es lo que me ha pasado, me ha pasado...”

“(GF N°1, P3, 107-110) Es decir, desde la coordinación académica se extiende la creencia de que un determinado perfil de profesor podría ser adecuado para ciertas “conductas” de un determinado grupo curso, sin embargo, no se percibe que haya claridad respecto de los criterios para construir dichos perfiles profesionales.

Otra forma de asignar a un profesor jefe, dice relación con los ciclos formativos de los estudiantes, así, profesores con mayor trayectoria en básica se mantienen en básica, lo mismo para profesores con mayor trayectoria en media: “hay profesores que se repiten mucho en media, y hay profesores que se repiten mucho en básica...igual hay una cuestión de ciclos, por ejemplo, 3° y 4°, 1° y 2°... 7° y 8°” (GF N°1, P5, 111, 113)

Por otra parte, los profesores del área técnico profesional, dado que sólo atienden a dos cursos, se repiten año tras año: “nosotros siempre estamos... yo estoy todos los años, 3° y después 4°, 3° y después 4°. Pasó una vez que un profesor se fue antes, entonces terminé con el 4° y después seguí con otro cuarto... y así po, entonces no hay... A mí no me van a dar nunca un primero medio, un segundo medio” (GF N°1, P2, 114-116).

En definitiva, se logra identificar una asignación de jefatura a partir de ciertos criterios, que sin embargo, dejan espacio para la incertidumbre en el equipo docente, en relación no sólo a porqué se elige un profesor jefe, “no es que haya un proceso de selección de todos los años, o que te pregunten “tú quieres ser profe jefe?” no, de repente te dicen “ah, te tocó el primero medio”(GF N°1, P2, 97-98) sino también sobre si sería posible negarse a dicha responsabilidad “ahora si tú vas a estudiar ahí de repente puede ser que no te den... pero si no hay ninguna excusa...”(GF, N°1, P5, 102) ante este fenómeno resuena la pregunta de ¿por qué cobra relevancia tener la posibilidad de rechazar esta responsabilidad?, lo que preliminarmente induce a relacionar la asignación de jefatura de curso con la capacidad de decidir profesionalmente de acuerdo a las etapas en su carrera docente para cada profesor, por ejemplo.

Por último, señalan también que ser profesor jefe permite relevar las contradicciones de la profesión, pues se tramita tanto como un reconocimiento positivo como negativo, tanto si te asignan como tal, como si te quitan la labor: “es un premio/castigo, porque si es profe jefe y de un día para otro, deja de ser profe jefe, es porque algo hizo mal” (GF, N°1, P4, 93-94) Se infiere de este testimonio, que ser designado como profesor jefe se lee como un reconocimiento a tu desempeño profesional, que sin embargo, representa también un “castigo” puesto que significa aumentar tu carga laboral exponencialmente, sin aumento de salario, como se verá en los siguientes análisis de categorías. Ahora bien, dejar la jefatura, también se hace la doble lectura, pues significa que “hiciste algo mal” pero por otra parte, es un descanso laboral importante en una profesión caracterizada por el agobio, el estrés y el malestar.

### **Orientar, informar, mediar: objetivos y funciones de la labor del profesor jefe en un Liceo Polivalente**

Las profesoras y profesores consultados coinciden en señalar que la labor del profesor jefe cumple al menos tres objetivos: uno formativo; uno mediador; y, uno administrativo o informativo.

El primero, refiere a detectar las problemáticas de los estudiantes, su contexto y ser capaz de activar un rol orientador que les permita visualizar perspectivas postsecundarias de continuidad de estudios, y/o de inserción al campo laboral.

“Por supuesto orientar, guiar un poco de acuerdo a las problemáticas que tiene el alumno, y crear hábitos de responsabilidades. De repente ellos no siguen ciertas normas, producto de su medio de donde vienen, y sus características, crear un poco de confianza con los alumnos, en mi caso hoy día, fue muy grato estar presente cuando se les avisaba que estaban con sus prácticas ya, un alto porcentaje Técnico Profesional. Y en eso uno vuelve a hacer la comparación con respecto a cómo

llegaron en tercero, la poca confianza que se tenían, generar con ellos los cambios...” (GF, P1, 3-10).

“el orientarlos a lo que se viene luego, que es su práctica profesional, o la educación superior, o ambos, que también es muy factible...todo lo que es transversal, prepararlos para la vida en el fondo, entonces es como la última instancia que ellos van a tener de que alguien los escuche, de que alguien se preocupe por ellos y todos estamos en son de eso. De que saquen buenos resultados, y principalmente, que sean buenas personas, preocuparnos mucho de la parte valórica” (GF N°1, P2, 20-30).

Según se observa en ambos testimonios, el desarrollo de habilidades sociales se concibe como un elemento medular en la labor formativa y orientadora que asumen los profesores jefes, entendiendo que la ausencia de dichas habilidades, sumado a un escaso desarrollo de valores, podría desencadenar en una fallida transición al mundo postsecundario.

Una segunda propiedad de esta subcategoría, refiere a la labor mediadora que ejercen los profesores jefes: “hacer un poco la función de puente entre lo que es el curso, con todos los estamentos que componen esta comunidad educativa, dirección, UTP, el resto de los cursos, apoderados, profesores, personal auxiliar, etc.”GF N°1, P3, 43-44). La totalidad de los testimonios recogidos coincide al sostener que los profesores jefes deben ser capaces de establecer puentes entre los estudiantes y los apoderados; los apoderados y el equipo directivo; los estudiantes y el resto de profesores de asignatura; los estudiantes y la dirección del colegio; los estudiantes y los otros grupos cursos para la organización de eventos extracurriculares; y, finalmente, entre los estudiantes y otras instancias que les abran perspectivas para la transición al mundo postsecundario.

“yo los mando a práctica, [entonces] si tengo un niño con malos hábitos me complica ene... porque va a dejar mal a un colegio entero, voy a perder esa chance pa montones de niños que vienen después, y no hablo de niños que roben, sino de

niños que son irresponsables, que son irrespetuosos, y que me ha tocado casi rogar, pa que el año siguiente quieran trabajar conmigo de nuevo” (GF N°1, P2, 32-36).

Una tercera propiedad, se identifica como una función y un objetivo informativo y administrativo, en el sentido que le corresponde a los profesores jefes establecer canales de comunicación entre los apoderados y la comunidad educativa, mediante diversas iniciativas. Así como también, llevar un registro académico y psicosocial de cada estudiante.

“Eso implica también, pega en realidad, pega extra, llamar apoderados, estar revisando notas, ver asistencia, notificar a inspección, estar en permanente comunicación con ellos, tener permanentes conversaciones con los estudiantes, tener a los apoderados al pendiente en caso de cualquier situación de los mismos estudiantes” (GF N°1, P4, 75-78).

En síntesis, la labor de estos profesores jefes en este liceo polivalente está mediada por las características que adquiere el trabajo con estudiantes de término, es decir, de 3° y 4° medio, cuyo interés se centra hacia la formación científico humanista; o, hacia la formación técnico profesional. En este sentido, según se observa en los testimonios, hay consenso al sostener que asumen una labor esencialmente orientadora, cuyo objetivo es desarrollar los aspectos más transversales de la educación media, relativos a la salida al mundo laboral y/o a la continuidad de estudios. A esta labor orientadora, no obstante, tributan un rol mediador que debe asumir el profesor jefe a nivel de toda la comunidad educativa, siendo un agente bisagra, que permite el acceso a la realidad de sus estudiantes, tanto a padres, madres y apoderados, como a los demás miembros de la comunidad educativa, y en ocasiones, también a otros actores externos a esta, como la empresa donde cursan sus prácticas profesionales. Para ello, también, asumen una función informativa y administrativa, llevando a cabo un registro de la situación académica y psicosocial de cada estudiante de su jefatura, siendo además su responsabilidad, activar redes y/o alertas tempranas en casos

problemáticos, relativos a los más diversos ámbitos de la formación de estudiantes de enseñanza media.

## **Categoría 2: Condiciones Laborales para la labor del Profesor Jefe**

¿Cuáles son los tiempos y espacios asociados para el desarrollo de esta función? ¿Qué diferencias contractuales existen entre un profesor jefe y un profesor que no lo es? A partir de estas interrogantes se extrajeron los elementos que se exponen a continuación a modo de subcategorías vinculadas con la disponibilidad horaria y los salarios asociados; y, con la sobre carga laboral y las actividades fuera de contrato.

### **Disponibilidad horaria y salarios asociados**

Para comprender las condiciones laborales en que se desempeña la labor del profesor jefe, los entrevistados señalan en primer lugar que a su carga laboral, como profesor de asignatura, se asignan horas –pedagógicas- semanales que se distribuyen de la siguiente forma: 1 hora pedagógica (45 minutos) para atención de apoderados; una hora pedagógica para orientación, es decir, 45 minutos para hacer un trabajo en aula con el grupo curso, denominado orientación; y una hora semanal, por concepto de reunión de apoderados, la que se desarrolla en horario fuera de clases, entre las 19horas y las 21horas: “Formalmente, sería como una hora de atención de apoderado, una hora de orientación en el aula, y la reunión de apoderado que también está considerada. Porque además es re tarde. De 7 a 9” (GF, N°1, P6, 149-150).

Según señalan los testimonios de los profesores del área Técnico Profesional, existirían ciertas diferencias entre quienes se desempeñan como profesores del área Científico Humanista y quienes lo hacen en el área Técnico Profesional en cuanto a horas:



“En 4° es diferente, no tienen orientación, es consejo de curso, que yo digo en mi jefatura esas dos horas que se manejan a otro nivel, y ahí se reduce a una y no es la jefatura tradicional, sino que es un taller de orientación, y se trata de incorporar dentro de ese taller todas las funciones. Yo soy afortunado, porque tengo una cantidad de horas, tengo 3 o 4 módulos, más de 20 horas a la semana, entonces yo puedo jugar con los tiempos” (GF, N°1, P1, 144-148).

Estos últimos tendrían mayor flexibilidad para responder ante la necesidad de los estudiantes a quienes atienden, puesto que sus asignaturas les posibilitan un trabajo semanal de 20 horas, quedan con la posibilidad de ajustar los tiempos para la jefatura de curso.

### **“Nadie quisiera ser profe jefe”: actividades fuera de contrato y sobrecarga laboral del profesor jefe**

Ante la incertidumbre que provoca la idea de “rechazar” la petición del establecimiento de asumir esta jefatura, señalada por los profesores en la categoría anterior, se suma la percepción de que la asignación de horas y el pago de las mismas para el desempeño de la labor del profesor jefe, sería muy insuficiente si se consideran otras actividades que deben desarrollar y que no se encuentran establecidas en el contrato.

“Yo diría que no hay ninguna comparación entre las horas y la carga laboral, las lucas... o sea no es que un profe jefe gane ohhhh no, nada, al contrario. Yo creo que si pudiéramos elegir, nadie querría ser profe jefe, porque la pega es muchísima, muchísima... en que tenis que estar armando completaditas, en que la señora se llevó la plata, en que el niño tiene problemas con la mamá que le pega, entre que el niño se está drogando, entonces es muy demandante, es mucho el tiempo” (GF, N°1, P2, 124-128).

Entre las responsabilidades señaladas por las profesoras entrevistadas, emergen, la recaudación de fondos para el curso:

“Igual uno está mediando siempre, entonces, me ha pasado y me ha pasado siempre, que cuando una no está metida en las platas, típico que falta plata, entonces al final como que uno igual tiene que meter la cuchara (...) Entonces, aunque uno no lo quiera, aunque no aparezca en el contrato, uno TIENE porque es la que está ahí, eres la que media entre los apoderados y los niño” (GF, N°1, P2, 135-153).

La organización de eventos extracurriculares:

“Termina cuarto, los papas quieren gala, y los niños quieren ojalá un paseo, con muchas cosas entretenidas, entonces ¿quién es el que está mediando ahí? Uno po, tampoco sale en mi contrato, pero obvio que tengo que estar ahí, porque una es la que conversa con los chiquillos en el día y la que conversa con los papas en la reunión después, entonces en el fondo es como llegar a un consenso con todos, que no son cosas que están explícitas en el contrato, pero finalmente todos las tenemos que hacer” (GF, N°1, P2, 153-157).

Las problemáticas psicosociales de los estudiantes,

“A mí no me pagan por escuchar las penas de amor de una niña, pero si la niña está llorando, no se puede controlar y está dentro de la sala, es una cuestión que todos hacemos igual, y no está en los contratos de nadie” (GF, N°1, P2, 157-159).

La presión de responder ante el equipo docente por el comportamiento del grupo curso:

“Sin contar con que uno llega a la sala de profes y “tu curso” y “tu curso” así como si fueran tus hijos... entonces, hay problemas con un curso y a quién llaman? A ti po!”(GF, N°1, P2, 128-130).

“Si porque también hay que preocuparse de lo académico, de si repite o no repite, que, si el profesor puso la nota o no la puso, que la asistencia, mediar con todos los profesores... si tal profesor no ha puesto todas las notas. Entonces también hay que comunicarse con el resto de los profesores para que tu curso funcione mejor” (GF, N°1, P6, 138-141).

Ahora bien, dado que estas funciones surgen de la necesidad de cada grupo curso y que no aparecen especificadas como parte de las condiciones contractuales de cada profesor, deja un amplio margen para que sea cada profesor quien decide, según el testimonio a continuación, hasta qué punto involucrarse: “ojo eso no está establecido... es como tú lo asumes, es como tú lo asumes, que vayas a hacer la completada, que te hagas cargo de la plata, cosa que yo no he hecho, te das cuenta...” (GF.N°1, P3, 131-133). O de qué modo ir resolviendo las mismas demandas de los distintos actores. Asimismo, las actividades solicitadas por la escuela, tales como la atención de apoderados, también deben ser resueltas a criterio de cada profesor por falta de tiempo, si bien por una parte, existe la petición formal de ver a los apoderados en atención personalizada al menos una vez por semestre, “Porque la idea es conocer a todos los apoderados” (GF, N°1, P6, 175). El tiempo asociado para dicha tarea no se corresponde con la necesidad y así lo expresan las profesoras:

“Yo junté las dos horas de jefatura SEP y de atención de apoderados, y los atiendo las dos horas y a veces me he pasado hasta la colación, porque depende del curso, si son muy conflictivos, uno no da a vasto. Una vez hacíamos la contabilidad de cuánto deberíamos dedicar para atenderlos a todos y eran como 7 minutos... pero en realidad pueden durar 30 minutos” (GF, N°1, P5, 163 -174).

“Cuando hay casos conflictivos, tú sacas balance, y te das cuenta que en un año citaste 45 veces al mismo apoderado y a otra persona que la viste una vez, porque claro también se va evaluando la necesidad, entonces en el caso de los chicos que tienen hartas anotaciones, uno los cita... o incluso los cita profesores de las áreas, entonces tienen muchas atenciones” (GF, N°1, P2, 179-182).

En síntesis, es posible sostener que existe una incongruencia entre la planificación diseñada por el establecimiento educacional, en el plano administrativo para el cumplimiento de las funciones asociadas a la jefatura de curso. Es decir, se pactan entre 3 a 5 horas semanales para el desempeño de dichas funciones, pagadas, no obstante la práctica demuestra que las actividades asumidas por los docentes sobrepasan dicha planificación, provocando en ellos una sobrecarga laboral objetiva, en tanto no logran responder con las demandas de la escuela, por ejemplo en la meta de entrevistarse con cada apoderado al menos una vez por semestre; pero también una sobrecarga subjetiva, que deriva, por ejemplo, de la atención de temáticas psicosociales que presentan los estudiantes en el día a día. Finalmente, esta incongruencia produce una sensación de rechazo ante la labor del profesor jefe, puesto que significa “muchísimo trabajo” que no es remunerado.

“Y nos estamos viendo sobrecargados con todo lo que tenemos por un tema de que, lo venía hablando con otros profesores también, un tema de responsabilidades por parte de las nuevas contrataciones, hay una inasistencia importante de profesores por lo tanto, quien tiene que cumplir el rol cuando falta ese profesor, el profesor jefe. Por ejemplo, yo estoy cubriendo cursos porque ya no tenemos profesor de religión, entonces donde me mandan, esas horas que yo tenía de planificación, estoy cubriendo curso, y esa hora de atención de apoderados ya no la tengo, entonces que estoy haciendo, cubriendo mi curso” (GF, N°1, P3, 368-378).

### **Categoría N°3: Nos proyectamos desde lo que somos: formación, ejercicio y evaluación de la labor del profesor jefe**

¿Cuál es la formación que recibieron para desempeñarse? Esta pregunta central dio paso a otras interrogantes para indagar en los procesos de inmersión de los profesores a la labor del profesor jefe. Los datos pesquisados permitieron elaborar las siguientes subcategorías:

#### **Escasa formación inicial, inducción, acompañamiento y formación continua:**

Los testimonios recabados hacen alusión a la ausencia de formación en las distintas etapas de la trayectoria profesional del profesor jefe, a nivel de la Formación Inicial, sin embargo, se producen posiciones encontradas, mientras dos profesores relacionan la temática de la jefatura de curso, a cursos tales como “Psicología del aprendizaje” o “Psicología del Adolescente”, el resto de los participantes señala no haber tenido formación específica en la materia:

“No nada, yo creo que a lo más, así como psicología del aprendizaje, psicología del adolescente, pero nada más” (GF, N°1, P4, 243-244).

Para el caso de los profesores del área TP, uno de ellos sostiene que durante su formación pedagógica, se trabajó con una metodología de análisis de casos:

“Yo tuve en la universidad también, tengo título de profesor técnico profesional y ahí hacíamos mucho resolución de casos. Y ponía justamente tipos de caso, cómo enfrentarlos, y ahí uno va ganando experiencia, porque teníamos diferentes colegas, de diferentes niveles y tipos de colegios...” (GF, N°1, P1, 301-304).

Según se aprecia, compartir con profesores en ejercicio, facilitó una aproximación hacia la temática, que resulta útil para desempeñarse como profesor jefe en el área técnico

profesional. Ahora bien, de forma unánime el testimonio colectivo sostiene que a nivel de formación continua no existen instancias que aborden la temática: “Aquí hay cosas que son realidades, no hay ni un curso de perfeccionamiento que te prepare para ser profe jefe, partamos de esa base” (GF, N°1, P3, 183-184). Cuestión que se replica al interior del establecimiento, el que no cuenta con procesos de inducción que apoyen durante la etapa inicial la labor de un profesor jefe sin experiencia previa: “Al principio fue difícil, porque creo que, como dije una vez en un GPT, para ser profesor jefe primerizo, creo que es necesario una pequeña inducción, porque uno no viene con el tema trabajado entonces, fue difícil” (GF, N°1, P4, 66-68).

### **Ejercicio de la labor como proyección de sí mismos**

La ausencia de formación declarada por las profesoras y profesores jefes, desencadena que el proceso de adquisición de una identidad como profesores jefes, y del ejercicio mismo de la labor, se desarrolle como una “proyección de sí mismos”

“Yo lo he ejercido de acuerdo a mi experiencia, es decir según con cómo soy yo, en términos personales, es como soy profe de asignatura y es como soy profesora jefa. Entonces, es por eso que una dice que al venir aquí nadie te prepara, yo lo hago como Blanca Gomez<sup>4</sup>, ella como Ana Lopez<sup>5</sup>, ella como la Pilar Aria<sup>6</sup>, así y nos proyectamos desde lo que somos, para ejercer una labor, con tus propios contenidos personales, desde los distintos aspectos que implica ser un ser humano. Nada más, nada más” (GF, N°1, P3, 184-191).

A partir de allí, es que los participantes reconocen diferencias que pueden existir a la hora de ejercer como profesores jefes, la primera que se enuncia es respecto de la visión que se tiene sobre esta labor, mientras por una parte, se reconoce una necesidad de ser

---

<sup>4</sup> Nombre de Fantasía para proteger confidencialidad.

<sup>5</sup> *Ibíd.*

<sup>6</sup> *Ibíd.*

“paternalista” con los estudiantes, otra visión señala que: “El maternalismo, y el otro día dije que, a mi altura, el abuelismo, le hacen mucho daño a la educación. Es una visión súper personal, creo que le hace mucho daño, entonces yo no lo ejerzo desde ahí” (GF, N°1, P3, 186-188).

Esta diferencia de visiones se traduce en un ejercicio más o menos dispar en cuanto a la relación que se establece con los estudiantes y con los apoderados, por una parte, las profesoras señalan que el trato debe ser de forma directa con el o la estudiante, haciendo referencia sobre todo a la etapa de formación y madurez en la que se encuentran:

“Yo por ejemplo, no soy de la dinámica de citar apoderados, súper simple: los apoderados no vienen a clases, vienen los alumnos, y en 3° y 4° medio si el cabro ya se fue de las manos, se fue de las manos (...) pa mí no me funciona, creo que no, el apoderado acá no viene, viene el cabro, entonces con él. Con el joven o con la joven, yo lo ejerzo desde ahí. Como yo. Te das cuenta” (GF, N°1, P3, 195-200).

No obstante, dado que el trabajo que se desarrolla también incluye a estudiantes de niveles menores, las profesoras sostienen que, pese a no estar de acuerdo, deben recurrir al apoderado y/o a otras instancias tales como dejar registro de los comportamientos de los estudiantes en la hoja de vida, a modo de salvaguardar su labor:

“En primero medio, están en esa etapa en que no saben si son niños o si son adultos, entonces yo la verdad, mi trato, es bastante, yo no soy mucho del libro o de anotar, como mi curso es más chico, soy súper confrontacional, yo tengo un problema y voy directo, cuál es el problema, si no te gusta, la puerta es ancha. (...) Pero acá... no puedo hacer eso. Porque si voy al choque, tengo que ser súper cuidadosa también con eso, entonces ahí aplico lo que no me gusta. No quiere hacerlo, ok. Libro. Porque es mi mecanismo de registro, porque ellos no tienen la madurez suficiente

como para poder absorber un reto de tal magnitud, por ejemplo que un chico de 3 o 4 medio que sí” (GF, N°1, P5, 246-252).

Ahora bien, aparecen otras razones que explican el vínculo que se va construyendo con apoderados y estudiantes, además del grado de madurez que ellos y ellas presenten, se suma la realidad laboral de las familias y los protocolos que establece la comunidad educativa, por ejemplo, a través de la unidad de convivencia escolar- Inspectoría General-, para trabajar con estudiantes que así lo requieran:

“Esto de llamar a los apoderados, yo tampoco soy de llamar, porque yo entiendo, hay casos bastante conflictivos donde los papas vienen consecutivamente porque son llamados por inspectoría. Y yo digo, pucha, tengo que hacer el llamado como profesora jefe, pero cómo lo voy a hacer, o sea, el papá tiene un trabajo, veo el trasfondo igual, hay que cuidar el trabajo del papá, entonces no puedo con eso. Si ya se hizo la pega aquí cuidemos un poco el espacio veamos qué pasa” (GF, N°1, P4, 252-257).

Por otra parte, la relación con los apoderados se consigna según testimonio de uno de los profesores, como una de las responsabilidades que asumen desde la labor de jefatura, por lo tanto, pese a estar en desacuerdo con la necesidad de llamarles a citación extraordinaria, expresa que debe hacerlo:

“Y por el otro lado, se mencionaba esto de conversar con el apoderado, si uno tampoco está de acuerdo. El problema está en que aquí uno dice, oiga, hemos tenido reuniones, tantas veces tiene que llamar al apoderado, tiene que conocer, igual hay una presión de que hay que llamar apoderados” (GF, N°1, 306- 307).

Un último elemento presente dentro de esta subcategoría, dice relación con las alianzas que se establecen con la unidad de convivencia escolar. Ya se advirtió en párrafos anteriores,



que es también la figura de inspección general, quien se encarga de llamar a los apoderados en casos conflictivos. Mas, cuando se trata de un grupo curso completo catalogado como tal por los profesores, es la propia profesora jefe o profesor jefe quien solicita la intervención:

“Lo que pasa es que el 3°B es como bien complicado, o sea no es complicado en general, tiene como 4 chicos diría yo, que tienen bastante capacidad de liderazgo y es un liderazgo negativo, entonces eso afecta las clases y todo, y yo pedí que convivencia interviniera, Pero sí, yo creo que corresponde que convivencia haga algo porque ya reconozco casos de niños que antes no consumían drogas, que ahora están consumiendo, entonces, claro nos estamos preocupando del pobre niño que consume y no sé, y nadie se está preocupando del que no consumía y que ahora sí está consumiendo porque como es popular y todos lo están haciendo, entonces hagámoslo” (GF, P2,N°1, 316-324).

Respecto del mismo curso, otro profesor sostiene:

“Ese curso también ha ido evolucionando, es decir, se está autocontrolando, se están sacando algunos elementos, se están discriminando, ellos ya los identifican entonces falta lo único no más la reunión que nos vienen tramitando hace tiempo al 3°b que todavía no se hace para tomar determinaciones, es que nos dijeron que se iba a analizar al 3°B” (GF, N°1, P6, 312-315).

En síntesis, la labor del profesor jefe se ejerce como una proyección de quienes ellos y ellas son, ya sea como profesores de asignaturas, o en el plano más humano, en relación a los valores que les constituyen y las visiones sobre educación que sostienen. Esto significa que cada profesor y profesora, dentro de los márgenes que establece la comunidad educativa, va ajustando las responsabilidades que les son asignadas, a la realidad de su curso, considerando cuestiones como, madurez psicosocial de los estudiantes, situación socioeconómica de las familias, demanda del colectivo de profesores por comportamientos nocivos para el aprendizaje del grupo curso, protocolos de acción y alianzas a establecer con otras figuras de la comunidad educativa.

## **Evaluación y valoración de la labor del profesor jefe por parte de la comunidad educativa**

La evaluación como proceso no queda bien establecida a nivel del desempeño de un profesor jefe. Lo que significa que a modo de seguimiento y formación continua, no existe un protocolo que apoye el desempeño de sus labores. De acuerdo a lo sostenido, las profesoras plantean que:

“No hay parámetros que digan quién es mejor profe jefe y quién no, porque que yo atienda a cien apoderados y el atienda a dos, no significa que yo sea mejor profe que ella o que ella tenga menos problemas en la sala que yo, tampoco, o sea no hay ningún parámetro que diga, tú si tú no” (GF, N°1, P2, 192-194).

Por otra parte, la evaluación que se hace, de forma espontánea y subjetiva, genera contradicciones y lecturas discrepantes por parte de los profesores, pues señalan que en ocasiones han sido felicitados en público, para luego, al cabo de unos días, estar siendo amonestados por no cumplir con lo requerido por el equipo directivo.

“Yo tenía un muy buen auto concepto de profesor jefe. Siempre había un reconocimiento, donde he trabajado, y este año quedé frustrado: así derechamente. Porque uno va más allá de las cosas que tiene que hacer y que a uno lo sienten y le digan, profesor usted me deja el curso botado, profesor creo que hay ciertas cosas que no puede... entonces yo digo este año ya realmente, como profesor jefe me quedé frustrado con el reconocimiento. Un día me están, me va a disculpar, me están “profesor, ahí, aplausos adelante” y después me están sentando y me dicen “profesor, mire aquí tenemos algunas cosas que conversar” entonces me están entregando un premio, y yo no creo que de un día para otro haya hecho tantas cosas malas, para que en una semana me estén sentando... entonces eso, a mí me causa,

una molestia, y yo se lo planteé al equipo, yo creo que hay cosas, es o no es, o hago las cosas bien o hago las cosas mal” (GF, N°1, P1, 379-391).

Además, este doble discurso se refleja también en el hecho de que ellos y ellas reconocen una valoración de su función, de parte de diferentes miembros de la comunidad educativa, equipo directivo, estudiantes y/o apoderados, sin embargo, ello se traduce en una mayor carga laboral, que se traduce específicamente en completar tareas de rendición de cuentas y seguimiento respecto de los estudiantes:

“¿Puede ser un doble discurso? Puede haber una contradicción, puede ser una valoración por un lado, te lo dicen, nos dan gracias... pero por otro lado, nos llenan de pega entonces es como recargar... los más cansados somos los profes jefes. Los profes que solo hacen asignatura, de verdad, es como no sé... los miro y digo “oh me gustaría irme antes” anhelo no tener ese seguimiento..., o no tener esos formatos para llenar” (GF, N°1, P5, 359-363).

Resulta interesante destacar que respecto a cómo se implementa la valoración de la labor de los profesores jefes, también hay visiones contrapuestas, mientras por una parte, la mayoría del colectivo considera que podrían otorgárseles mejores y mayores espacios para la reflexión y/o para la labor pedagógica; “Tener mi tiempo para hacer mi clase... para hacer una nueva estrategia, para no sé, hacer un juego en alguna clase”(GF, N°1, P2), incentivos económicos “yo he escuchado que en los particulares llegan bonitos... llegan bonos...”; o el reconocimiento de lo positivo en instancias más protocolares. Existe también una idea de que el profesor jefe sería sólo “un engranaje más” dicho de otro modo, “por qué esperar reconocimiento, yo no sé si exista la pega espectacular en donde “oh eres bakan, te vamos a subir el sueldo o te vamos a poner aquí para aplaudirte” (GF, N°1, P1).

No obstante, quienes sostienen esta posición permiten visualizar además, que la falta de valoración a la labor del profesor jefe, la ausencia de desarrollo profesional y de espacios

para el ejercicio de sus responsabilidades, produce en ellas una sensación de agobio que deben resolver, con estrategias personales que sugieren “capitalizar las energías” es decir, trabajar “hasta dónde uno sabe que va a estar bien, evitar hacer un despliegue de lo que no tiene, tendríamos que consumir droga, o sea, jalar coca para sacar energía que no tenemos para poder desplegarla. Entonces como nadie te va a aplaudir, porque el mundo no funciona así, ahora si funciona así en alguna parte, afortunados aquellos, pero no es lo nuestro” (GF, N°1, P3, 404-407).

Por último, se percibe que la trayectoria docente produce un saber muy arraigado respecto de lo que puede y lo que no puede ocurrir dentro de la escuela. Esta idea de “si funciona así en alguna parte, afortunados aquellos, no es lo nuestro” induce a pensar sobre lo estáticas que resultan las condiciones hasta hoy ofrecidas y percibidas por los docentes. Dejando además abierta, la idea de que en cualquier otro rubro profesional, la relación entre labores desarrolladas y salarios fijos o variables puede ser mucho más flexible en el tiempo. Pero no para los profesores: “Afortunados aquellos, no es lo nuestro” (GF, N°1, P4, 407).

#### **Categoría N°4: Jefatura de curso: desafíos, dificultades y temáticas que emergen en la labor del profesor jefe.**

Esta categoría se compone de elementos emergentes vinculados con desafíos y dificultades que sortean profesores jefes de liceos polivalentes, en el contexto actual. Entre ellas podemos reconocer cuatro subcategorías: desafíos en la relación con los estudiantes; desafíos en la relación con las madres, padres y/o apoderados; visiones sobre la función social de la escuela según profesores jefes; y, las consecuencias a nivel personal de ejercer como profesores jefes.

## **Desafíos en la vinculación con los estudiantes: adolescencia, vulnerabilidad, migración.**

En esta subcategoría emergen diferentes elementos que se irán develando a continuación. El primero identificado se vincula con las condiciones estructurales de la escuela en relación a la cantidad de estudiantes por curso y las expectativas de la comunidad sobre la labor del profesor jefe, entendido como una figura formativa paternalista que viene a suplir las carencias emocionales con que vienen los estudiantes:

“La verdad hay que ser súper, como paternalista en esta cosa, o sea yo no tenía idea que había que ser acá en el colegio, poco más que la mamá, papá de los chicos, o sea si le duele un dedo, por qué le duele el dedo, donde se pegó si fue acá o fue en la casa, si viene desaseado por qué viene desaseado, si está viviendo o no está viviendo con sus papás, entonces hay que tener todo una investigación de rastreo con cada uno de los estudiantes, yo tengo ahora 38 estudiantes en sala, con mi curso...entonces es imposible” (GF, N°1, P6, 68-72).

El componente socioeconómico es un elemento transversal a la hora de identificar las características que definen a la vinculación entre profesores jefes y estudiantes, el contexto del cual provienen es reconocido como una de las principales dificultades del cargo:

“El tema de la vulnerabilidad que hay acá en el colegio, en ese sentido, yo tomaría como el aspecto del contexto, que es como quizá la dificultad que nos encontramos como profesores jefes” (GF N°1, P5, 54-65).

Esta vulnerabilidad se relaciona con diferentes aspectos que van desde el reconocimiento de una cultura divergente con los comportamientos esperados en el contexto escolar, al uso de drogas, por ejemplo. A continuación, el testimonio de una profesora que define a sus estudiantes según su comportamiento en espacios de desarrollo extracurriculares:

“Tuve salida pedagógica 1ºA y 1ºB, se portan bien, pero hay un tema ahí de, estos cabros son muy flaites<sup>7</sup>, les faltan modales, de comportamiento en la calle, un pequeño ejemplo, había un auto en el observatorio que estaba con tierra, y habían más de diez cabros haciéndole monitos “¿qué están haciendo? Ahh si estamos haciendo... No, no tienen por qué hacerlo, salgan” después entramos a otra parte, el chico hablaba y se veía que el chico quería, ya terminar pronto porque los chicos no estaban pescando, igual yo siento que son planos de intereses, pero igual yo siento que hay tantas cosas que trabajar aquí, tanto y siento que uno como profe jefe no da abasto. Agota totalmente, cómo vas a abordar ese plano, de un cabro que ya ok, tiene un buen comportamiento pero viene de un contexto, eh no me gusta la palabra flaites, pero ya... ¿cómo cambias a cabros flaites?”

A este estado de decepción, se suma la dificultad que supone para ellas el uso que hacen las estudiantes de drogas, su propagación al interior del grupo curso, y la incapacidad del profesorado y la comunidad educativa, de trabajar una estrategia formativa al respecto:

“tratan de hacerlo en todos lados, a la hora que pueden, en cada minuto, pero por un tema de monería creo yo más que de... y es más, tengo un apoderado que vino a contarme que una niña estaba metida en la pasta base, o sea ya ni siquiera es la marihuana... al cabro que uno cachaba llegaba relajado, tranquilo... no ahora llegan alterados porque se están metiendo pastillas, eh no sé, hasta el contenido de un encendedor pillé a una niña el otro día, entonces una no sabe, primero cómo van a reaccionar, segundo qué les puede llegar a pasar. O sea, imagínate un paro cardíaco u otro tipo de situación, que una no está preparada para eso. O sea, yo no estoy preparada para trabajar con gente drogada. Así tal cual. Y con lo que sea droga. No sé, no estoy preparada para eso” (GF, N°1, P4, 325-332).

---

<sup>7</sup> La palabra “flaites” es usada coloquialmente para referirse a los sectores populares.

Sin embargo, al reflexionar en torno a la experiencia que tuvo con un estudiante, plantea que es el propio proceso de desarrollo psicosocial y biológico de los estudiantes, sumado a su incorporación en otros contextos, en este caso laboral, lo que permite un cambio de perspectiva y una reflexión a posteriori sobre su paso por la escuela y su vínculo con los profesores en general y la figura del profesor jefe en particular:

“Me pasó la experiencia con un estudiante que salió el año pasado, Ignacio, horrible. Y yo conversaba con él, le decía: “Ignacio, allá afuera la cosa es totalmente distinta, afuera la gente discrimina. Usted tiene que cambiar su forma.” Cuento corto este cabro ahora está en VEX que es una empresa de robótica donde está estudiando programación. Él vino para acá para su graduación y me dijo: “profesora: ¿se acuerda que usted me dijo que allá afuera discriminan? Es verdad.” Y le dije a los demás “cabros escuchen, es verdad lo que dice la profesora, a mí me discriminaron, sí, pero a mí me aceptaron porque se dieron cuenta que yo igual soy inteligente y por eso me aceptaron. Pero si yo no soy inteligente y si soy flaite, no, la sociedad te margina, en tres segundos” entonces eso creo que permite ver una utilidad y un cambio” (GF, N°1, P2, 275-283).

Así, la acumulación de experiencia pedagógica además del conocimiento de los estudiantes, le permite a profesores jefes conocer las diferentes etapas de los procesos de maduración propios de la adolescencia, conocimiento que actúa como un elemento potenciador de la práctica en la jefatura, pues permite a los profesores jefes evidenciar a largo plazo el desarrollo del plano actitudinal de sus estudiantes:

“he visto un proceso de avance, 3° año medio, que ahora es cuarto, el año pasado uhhhh yo peleaba con ese curso, porque hablaban hasta por los codos, no había forma, algunos pescaban otros no, un día ocupé una estrategia de que ellos mismos se hicieran callar y funcionó. Pero este año, hay un grado de madurez distinto, ellos están ahí yo llevo, juegan un rato uno, 15 minutos, yo los dejo, ya chiquillos

comenzamos la clase, y los mismos grupos se separan porque saben que entre ellos no se potencian, entonces se dispersan en la sala, y como son 21? 21 estudiantes, en una sala pa 40, se distribuyen por todas partes, y silencio rotundo y participación, y siento que... estoy esperando, en proceso de espera, vamos evolucionando, 3°B yo creo que va a pasar lo mismo. Sí, yo creo que sí, que va a pasar lo mismo. Siempre se da que los científico humanista tienen una pará totalmente distinta, que se mantiene en cuarto, pero 3° es como que son niños todavía y se pegan un cambio en cuarto pero impresionante” (GF, N°1, P5, 292-301).

Por último, en el contexto de una educación polivalente las profesoras que trabajan en los subsectores transversales como lenguaje o matemáticas, suman el desafío de lograr adaptarse a las necesidades de los estudiantes de ambas menciones, sin por ello mermar las posibilidades de aprendizaje en ventaja de un grupo de estudiantes:

“tener como el poder de adaptarse a las dos áreas, técnico profesional y científico humanista, teniendo en cuenta que son diferentes intereses, yo creo que eso es como el desafío... prepararse como para hacer las diferencias, o sea, ver los intereses también, los intereses de TP, los intereses que tienen los chicos de CH, como también, no quitarle a uno porque es TP lo que también puede obtener, no hacer la discriminación. Como adaptar las asignaturas a las dos áreas” (GF, N°1, P1, 55-59).

Realidad que se complejiza al sumar otra temática emergente se vincula con la presencia de perfiles culturales novedosos que van configurando una sala de clases multicultural, en un espacio tradicionalmente abocado a la construcción de una identidad nacional:

“En el colegio se han incorporado otras nacionalidades, que también requieren que una adapte, entonces el constante adaptarse también yo creo que es, no solamente porque es polivalente, sino que también por lo que implican las políticas que se van instalando en la escuela” (GF N°1, P5, 54-65).



## **Vínculo con las madres, padres y apoderados: presencia, compromiso y visiones compartidas**

Esta subcategoría señala algunas de las características que define a la vinculación entre profesores jefes y las familias. Entre las responsabilidades más elementales está la comunicación de profesores jefes con las familias del estudiante a fin de poder dar cuenta de los diferentes aspectos de su proceso formativo. Sin embargo, esta vinculación se torna compleja por varios elementos, tales como la realidad laboral de las familias, la propia estructura familiar, y las visiones que ellos y ellas construyen respecto de la educación formal y el rol de la escuela.

El siguiente testimonio sostiene que en general, la figura familiar es requerida siempre y cuando el estudiante presente un “conflicto”, así, es posible que a una familia en particular se le cite en múltiples ocasiones a una entrevista personal, mientras que a las familias de aquellos estudiantes que cumplen con la norma, escasamente se les conozca:

“Cuando hay casos conflictivos, tú sacas balance, y te das cuenta que en un año citaste 45 veces al mismo apoderado y a otra persona que la viste una vez, porque claro también se va evaluando la necesidad, entonces en el caso de los chicos que tienen hartas anotaciones, uno los cita... o incluso los citan profesores de las áreas, entonces tienen muchas atenciones” (GF, N°1, P3, 179-182).

La ausencia a las reuniones colectivas que ocurren con una frecuencia mensual o bimensual, es también correspondiente con las citaciones personales a madres, padres y apoderados, quienes, por diversos motivos tampoco se presentan: “Después de las reuniones, una cita a 10 o 15 personas, y llega una” (GF, N°1, P2, 172).

De acuerdo a la experiencia recabada en los testimonios docentes, la ausencia de la familia en el proceso formativo de los estudiantes, se vincula directamente con el desempeño y la adaptación a las normas de la escuela de los mismos:

“Vinieron sus abuelos y me dijeron “profe y qué vamos a hacer si nadie lo quiere. El papá no lo quiere, la mamá no lo quiere” y lo tiraron a la calle, y los abuelos humildes, esperando que les dijeran lo peor, ahí, solo escuchando. Entonces, ¿qué sacai? ¿Qué sacai? Al final, oye y tomarse la molestia de venir acá, con todas sus dificultades, gente de edad. A qué, a qué les digas oye sabes que este niño no se sabe comportar, o sea... cachay es complicado el tema” (GF, N°1, P3, 212-216).

Por otra parte, la vinculación con los apoderados se comprende como una posibilidad de escarmentar a los estudiantes por su comportamiento, o al menos se ha entendido tradicionalmente así: “ellos tienen miedo de que venga el apoderado” (GF, N°1, P3, 217). Sin embargo, las profesoras dan cuenta de que en etapas finales de escolarización, esta percepción por parte del alumnado ha cambiado:

“En 3° y 4° qué miedo van a tener, si ya, o ya están internalizados, y está el caso emblemático de estos viejitos, na que hacer. Imagínate. Ya no está, el cabro se fue. ¿Sabes tú lo que les dije a ellos?: “señora, cuiden su salud ustedes, el cabro está con toda la fuerza de la juventud, y pa matar a un par de viejos, de a poco, pa matarlos de poco” yo en el fondo, metafóricamente, le dije: señora, deshágase del “cachito” y termine de vivir sus últimos años en paz, seguramente se lo merecen, no haciéndose cargo del pastel” (GF, N°1, P3, 218-225).

En este testimonio es posible identificar la renuncia por parte de la profesora jefa a seguir intentando trabajar el plano actitudinal con estos estudiantes de perfil más conflictivo, se asume, que en estas etapas finales, el estudiante ya está configurado con cierta personalidad

y que tanto la escuela como la familia se tornan insuficientes para interferir en las elecciones que toman los estudiantes en esta etapa.

En otro plano, las profesoras reconocen que la comunicación que se establece con las familias se producen generalmente para informarles sobre algún comportamiento fuera de la norma de parte de los estudiantes, porque hicieron algo “malo”, entonces, a la inversa, reconocer lo positivo que ocurre con los estudiantes, sería una estrategia muchas veces marginal en la práctica pedagógica de profesores jefes:

“¿Sabes para qué he llamado yo a los apoderados? Para felicitarlos... aunque va a sonar oh que bakan, pero siempre llamamos por lo malo, no yo llamo por lo bueno. Para decirle “sabe qué, lo felicito”. Y cómo que esta como hecha la pega” (GF, N°1, P3, 219-221).

El análisis que hacen las profesoras sobre algunas familias, se vincula estrechamente con las problemáticas que enfrentan en el trabajo con sus estudiantes, es decir, se da la relación directa entre, por ejemplo, un estudiante con consumo problemático de drogas y uno o más miembros de la familia que evidencian la misma conducta.

“la semana pasada que estuve con el papá de otro chico, el tipo me decía: “pero mire yo soy marihuanero” y gritaba ahí en la sala de atención: “y yo me fumo mis pitos con mis hijos, en la casa pero yo tengo mi trabajo” y el tipo así pero como súper exaltado. ¿Y qué le voy a decir a ese papá? Que trate de decirle al niño que no lo haga acá en el colegio, que no lo haga antes de venir al colegio, y, que si tienen la libertad de hacerlo en la hora de once con toda la familia, que lo haga allá po, pero qué más les vas a decir tú, y el tipo es muy violento” (GF, N°1, P6, 227-231).

A propósito de este ejemplo, se desprende además que la visión de profesores jefes y familias en este caso, es antagónica respecto a cómo trabajar el tema del consumo

problemático de drogas, pero también, se percibe que la opinión de profesores jefes sería poco valorada por las familias: “te van a decir, y quién es usted para venir a darme consejos” (GF, N°1, P6, 232).

Las ideas vertidas sobre la relación que se establece entre las familias y profesores jefes, remite a una cuestión mayor que tiene que ver con cómo se comprendida actualmente la función social de la escuela, según dan cuenta los profesores. Una primera característica, sería que la sociedad delega cada vez más responsabilidades que ella por sí misma no asume en la formación de sus jóvenes:

“yo creo también tiene que ver con que la sociedad cada vez le está asignando a la escuela, más roles que no cumple. Entonces nosotros tenemos que ser cada vez, es culpa del colegio, que los niños estén en la droga, es culpa del colegio... entonces somos nosotros profesores, pero además tenemos que hacer otras cosas, como se dice papá, mamá ¿eso nos corresponde a nosotros?” (GF, N°1, P5, 347-350).

Además, dichas responsabilidades no son manifiestas, sino que se asumen de manera tácita dada la experiencia que significa trabajar como profesor jefe, de ahí que emerge la pregunta sobre la si suplir las relaciones familiares sería en definitiva una responsabilidad de profesores jefes, lo que a su vez, genera rechazo entre algunos docentes:

“lamentablemente nos estamos transformando en una institución subsidiaria. Y yo, en términos súper personales, no lo asumo. Yo crié una hija, listo. Y me preocupé de echar un buen ser humano al mundo y creo que ahí terminó mi labor materna, paterna, abuelística, etc. Filo, yo acá soy profe. Entonces si empezamos a subsidiar, bueno, es mi teoría, yo me hago cargo, vamos quitando responsabilidades a otros grupos sociales, entonces “ah ya no importa total el colegio los cría” no po, yo me resisto” (GF, N°1, P3, 353-357).

En palabras de otra profesora, su escuela “suena como extraño, pero se está convirtiendo como un SENAME” (GF, N°1, P5, 352). Esta idea se refuerza en el colectivo al hacer el símil de la escuela con instituciones cuya labor radica en contener a jóvenes sin lazos parentales como el Servicio Nacional de Menores, y que por lo demás, simboliza el fracaso del Estado en brindar protección social a la infancia más vulnerable.

### **Desgaste emocional**

Un último elemento que desafía a profesores jefes, se vincula con el desgaste emocional que se deriva de su práctica. Según el testimonio de este colectivo, la ausencia de “resultados observables” en la experiencia de trabajo con los estudiantes, especialmente en el plano actitudinal, va generando una sensación de malestar y frustración que se traducen en desgaste emocional:

“tú después dices, ya pucha no sirve de nada. ¿Cómo genero una estrategia para que se comporte bien? Entonces hay otros factores que te van afectando en el plano personal también, hay un desgaste emocional” (GF, N°1, P6, 85-87).

La preocupación por sus estudiantes, suma además una tarea extra que asumen como profesores jefes:

“el involucramiento emocional es otro, por ejemplo yo el año pasado tenía horas libres que dedicaba a planificar y preparar las pruebas, ahora no, ahora paso mis horas libres en el patio” (GF N°1, P4, 68-75).

En definitiva, profesores jefes reconocen poca coherencia entre la relevancia que tiene su labor y los recursos que les dispone la escuela, en cuanto a tiempo, principalmente para llevarla a cabo, todo ello, redundando en un cansancio generalizado, expresado en el siguiente testimonio:

“¿Qué está pasando? Cuídame, estoy haciendo una pega importante, que no es una pega que me la hayan regalado, o sea yo la estoy haciendo porque es mi pega, o sea tú me dijiste que tenía que hacerlo y yo estoy cumpliendo. Pero siento que en ese plano no nos cuidan mucho, pero yo estoy cansada, estoy agotada.” (GF, N°1, P2, 375-378).

### **Categoría N°5: Sociedad de Mercado, Educación de Mercado: Contexto en que se desarrolla la política educativa**

¿Qué problemáticas viene a resolver el Programa PACE?; ¿Por qué se producen dichas problemáticas?; y ¿Por qué se instala en su comunidad educativa? Son algunas de las interrogantes que permitieron pesquisar las dimensiones que aquí se comparten, y que representan, como antesala para la comprensión de las características de la política educativa, las problemáticas que se originan como resultado de un sistema político y económico en particular, que sustenta a su vez, un sistema educativo amparado en las leyes del mercado. La primera subcategoría refiere a los resultados que se pueden apreciar a partir de la implementación, desde hace treinta años, de un sistema neoliberal; la segunda, alude a los principios que subyacen y que atraviesan al sistema educativo.

#### **Desigualdad y vulnerabilidad socioeconómica:**

Una de las ideas transversales que cruza el discurso es que la política educativa, en particular el Programa Pace en su intención de restituir el derecho a la educación, debe lidiar con las problemáticas sociales que se originan como producto del sistema neoliberal. La desigualdad económica y la vulnerabilidad social, son el escenario en que se despliegan las interacciones sociales, como resultado de la concentración de la riqueza y de la “mala distribución del ingreso” (E2, 10) en una “sociedad de consumo” (E5, 5) y la principal problemática que padece la población estudiantil con que estos profesores trabajan

Se habla de “vulnerabilidad social” para hacer referencia a una serie de características que presentan los estudiantes que asisten a la educación polivalente: ausencia de uno o ambos padres; responsabilidades laborales para colaborar con salario en sus hogares; responsabilidades de cuidado hacia sí mismos u otros miembros de la familia; modelos familiares orientados hacia proyectos alejados de la continuidad de estudios; entre otras:

“estamos hablando de un colegio con alta vulnerabilidad, donde tenemos muchachos de familias totalmente disfuncionales, donde tienen que ir a trabajar, o no tienen tiempo para estudiar porque se tienen que preocupar de atender sus casas, por lo tanto dejan de lado los estudios, y si tenemos ese grado de preocupación por parte de los estudiantes, la parte de la responsabilidad de los padres, queda totalmente en segundo plano, no hay un apoyo o una supervisión del estudio del estudiante, no hay una preocupación tampoco” (E2, 30-34).

Como resultado, según se aprecia en la cita anterior, la continuidad de estudios aparece como un proyecto secundario, como una expectativa no manifiesta por las familias ni sus estudiantes. Además, a esta realidad se vinculan otras apreciaciones sobre la adolescencia en contextos de vulnerabilidad, que aluden a temáticas tales como la exploración de las sexualidades, el consumo problemático de drogas y el tráfico, la presencia de estudiantes migrantes, que configuran las relaciones sociales de estudiantes y que explican los desafíos de pensar en elaborar proyectos postsecundarios:

“también está todo el tema sociocultural, el tema de la drogadicción, el tema del tráfico, el tema de la sexualidad, el tema de la inserción cultural de otros chicos que vienen de otros países, es como todo un conjunto” (E1, 23-25).

Además, aun cuando estos flancos “culturales” pudieran ser sorteados, el acceso y permanencia en la educación superior, sigue restringido para estos estudiantes, primero

porque para sortear con éxito el sistema de admisión universitaria, necesitan recibir una formación pertinente, a la que no pueden optar por su incapacidad de pago:

“si yo tengo un poquito más de platita y lo meto en un particular por ejemplo, entonces el chico en el particular tiene más horas, tiene talleres de PSU, tiene más cosas y por lo mismo le va bien en la prueba...” (E1, 32-33).

Segundo, porque, aunque logren rendir una prueba de selección universitaria satisfactoria, o ingresen a la educación técnico profesional, deben velar por conseguir los recursos económicos para costearla, lo que supone otra barrera a derribar: “hoy no todos pueden entrar a la universidad, hablamos de chicos con muy bajos recursos, que no tienen los medios para que los chicos ingresen a la universidad” (E2, 20-21).

La educación media polivalente, permite observar comportamientos diferenciados entre los estudiantes, dependiendo de su nivel socioeconómico, mostrando como tendencia que los estudiantes con mayores dificultades se orientan por la formación técnico profesional, como salida temprana al mundo laboral:

“Acá muchos niños están solos, por eso muchos de ellos se van a Técnico Profesional, por qué, porque ellos necesitan entrar a trabajar pronto, ya sea para irse de sus casas o para aportar económicamente. No así los que se van a científico, porque ahí hay un enfoque distinto, ya saben que tienen el apoyo para... entonces se marcan una diferencia importante” (E2, 41-47).

En definitiva, el PACE como política educativa, surge en un contexto social y económico de desigualdad que explica porque un grueso de estudiantes se ve limitado en sus opciones de elaborar proyectos postsecundarios orientados hacia la continuidad de estudios, y de cursarlos con éxito, debido a cuestiones económicas, políticas y culturales.



## **“La educación es un bien de consumo”: reproducción de las desigualdades en la escuela**

De acuerdo a lo que expresan los informantes, las condiciones de desigualdad económica y social características de la sociedad chilena, se reproducen y continúan en el sistema educativo, lo que se observa en diferentes niveles. En lo discursivo, por cuanto ha calado profundo la concepción de la educación como un bien de consumo, es decir, como un servicio, que si es deseable, recae individualmente en la persona o, en este caso, los padres, como responsables de costearlo, actuando el Estado únicamente como garante de una oferta al alcance de todos.

En el relato a continuación se observa la trayectoria que ha cursado la política educativa, en sus sustentos conceptuales, se reconoce en el sistema educativo la desigualdad como característica central que deviene de la instalación de una política neoliberal. Luego, se reconocen ciertos esfuerzos por abrir la discusión hacia la “idea de cambiar el concepto de desigualdad” para finalmente constatar, la concepción de la educación como bien de consumo sigue siendo hegemónica, tanto como para representar una opción de gobierno:

“la desigualdad, ¿de dónde parte?... en la misma educación hay desigualdad... antes en el gobierno de Bachelet la idea era cambiar el concepto de desigualdad y que la educación fuera gratuita e igualitaria, pero es un trabajo muy largo y se avanzó muchísimo. No sé qué va a pasar ahora, eso me da susto. Porque el nuevo caballero que viene, ve la educación como un bien de consumo...” (E2, 29-32).

“No sé qué va a pasar ahora, eso me da susto” (E2, 31) permite evidenciar la fragilidad de las propuestas que como el PACE, suponen una intención de gobierno, mas no una visión de Estado, respecto de la pertinencia de resolver o no, y sobre cómo hacer en relación a las fricciones al interior del sistema educativo, y que según los informantes, se develan en la existencia de distintas “ofertas” en el mercado de la educación, dentro de las cuales, la

propuesta pública, se reconoce por brindar menos y peores expectativas de formación para los estudiantes:

“Este colegio es público, entonces hay muchos niños en riesgo social, hay muchos talentos, cierto, y muchas veces ellos no tienen la oportunidad de ingresar a la educación superior, por las barreras de entrada que existen, sean económicas, PSU...” (E1, 8-9).

“Hay colegios que son, o que no tienen quizá el acceso o quizá no pueden entrar a la universidad por este tema de la PSU que al final es una prueba de selección que selecciona a los mejores... La PSU se transforma en la piedra de tope de ellos, hay una falencia en la educación pública” (E4, 10-14).

El liceo como representación de lo público, aparece asociado tanto a la carencia de recursos económicos por parte de sus estudiantes, como al hecho de que la formación que reciben en el “colegio público” no está pensada para sortear la prueba de selección universitaria. Además, a los actores que se congregan en el liceo público, se les asocia la creencia de que carecen de motivación que interfiere con los propios fines educativos, sobre los profesores se señala que:

“Aquí también hay un tema del profesorado, porque hay profesores que hacen la pega y hay otros que no hacen la pega. Lo que yo he podido evidenciar es que hay profes que vienen por la plata y vienen a hacer nada, después tú les preguntas a los muchachos que es lo que aprendieron y no saben nada, entonces siento que no hay un resguardo por el aprendizaje del estudiante” (E2, 27-30).

A su vez, el dato da cuenta de la falta de mecanismos de autorregulación y mejora continua, es decir, del fracaso de la lógica del mejoramiento escolar a través de la competición entre

escuelas que está la base del modelo educativo chileno, evidenciando que el rol garante del Estado es insuficiente para “resguardar el aprendizaje del estudiante”.

Sobre los estudiantes, también se elaboran una serie de afirmaciones que les identifica como un grupo con baja motivación por lo estudios:

“Lo que se puede evidenciar acá, en las pruebas solemnes por ejemplo, “no, no estudié” entonces cómo...yo lloraba por una nota...pero ellos no están ni ahí, entonces una dice...qué pasa?”(E2, 34-36).

Cuya asistencia y permanencia en el sistema educativo se debe a mecanismos de control:

“Acá los chiquillos vienen por cumplir muchas veces, porque tienen que sacar la enseñanza media, porque los mandan, porque están obligados, porque tienen que hacerlo y con todas estas normas gubernamentales nuevas, ley de inclusión...están acostumbrados a que los profes bajen el nivel” (E1, 13-16).

Lo que da como resultado, un liceo, una comunidad educativa, que comprende que su formación académica, no se orienta a superar barreras de ingreso a la educación superior, por ejemplo, sino que más bien, se centra en mantener a sus estudiantes en la educación media, la cita a continuación da cuenta de cómo esta situación se proyecta más allá de los límites del establecimiento, para ser una problemática a gran escala:

“Es que no existe el incentivo de estudiar, yo siento que nosotros no preparamos para la PSU, el colegio no está pensando en la PSU, en el SIMCE, la comuna en general, no está pensando en eso” (E4, 23-28).

Se concibe que los estudiantes que asisten a la escuela pública, estuvieran, a diferencia de los estudiantes de la educación privada, a la espera de la acción asistencialista de parte del

Estado. A esta idea se suma la creencia de que estos estudiantes, en tanto “clientes” no poseen un interés genuino por su educación:

“Yo creo que la educación pública trabaja, con, voy a llamarlo cliente, para tratar de armar una metáfora, creo que somos, no sé si los únicos profesionales que trabajamos con clientes que no quieren recibir nuestra acción profesional” (E3, 10-11).

Por lo demás, la cita anterior devela las contradicciones en que opera el sistema educativo en la actualidad, por una parte se habla de la educación como un derecho, al enunciar el concepto de “educación pública”, es decir, como el derecho a la educación; sin embargo, al mismo tiempo, se denomina clientes a los estudiantes, permitiendo entrever que la educación es un servicio, un bien... y que, por último, por se, estos clientes, los estudiantes, si bien lo reclaman como servicio en tanto asisten a la escuela, no quieren recibirlo. Entonces, ¿qué concepción prevalece?, ¿la educación es un derecho o un servicio?, ¿la acción profesional de los profesores es recibida por los estudiantes o por clientes?, y, si estos clientes se niegan a recibir el servicio: ¿significa que los profesores hacen mal su trabajo? ¿Qué posibilidades asumen como profesionales de la educación?

Por otra parte, la familia, aparece definida como un actor de peso, pero tímido a la hora de incentivar, informar y acompañar a los estudiantes en un camino hacia la educación superior:

“Básicamente lo que es la acción del hogar, en relación al nivel de importancia que le asignan a la educación, al nivel de importancia que le asignan a que los hijos lleguen a ser profesionales, etc, yo creo que nosotros partimos con una barrera, con cabros que no quieren estudiar, para mí es una primera barrera” (E3, 14-16).

Se deduce a partir de lo anterior, primero que lo “público” es la congregación de los pobres o de los sujetos vulnerados económica y socialmente, al contrario de otras concepciones que asocian lo público al bien común, por ende a lo que concierne a la sociedad en su conjunto, a un espacio de encuentro entre divergencias. Segundo, que lo público es de mala calidad, de resultados deficientes o al menos de objetivos mediocres, por cuanto la educación terciaria no es una de las metas de esta oferta educativa. En este contexto, en que se construyen imágenes que estigmatizan tanto a los estudiantes como a quienes hacen la escuela pública, se refuerza la idea de que “los mejores” son quienes pueden sortear la PSU, y es allí dónde interfiere el PACE como política pública, buscando entre los segregados, la excepción a la regla: aquellos que, con un poco de asistencia, podrían sortear los desafíos de la educación superior.

A contrapelo, la oferta de educación privada, supone que profesores, estudiantes y familias, respondan de forma diferente ante los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que sería consecuencia del factor de pago por servicios:

“En los colegios privados, los chicos pagan, los profesores son un empleado más, una nana<sup>8</sup> más, o sea un mandado más, el profesor está al servicio del estudiante, o sea si al estudiante no le gusta como es el profesor, olvídase, entonces, bueno igual ahí hay una motivación económica” (E2, 36-40).

La cita anterior destaca el rol del profesor, en los establecimiento de dependencia particular, asociado a la consecución de logros que deben ser objetivables, y que, si no se consiguen, repercuten en la evaluación que se hace sobre su función. Interesante la asociación que se hace del ser profesor con la de ser “nana”: la nana es una empleada que ejecuta, que no toma decisiones, que no reflexiona, que no recibe formación profesional, que es ejecutado por una mujer en la mayoría de los casos y cuyo reconocimiento social es

---

<sup>8</sup> Término que en lenguaje coloquial hace referencia a las personas, frecuentemente mujeres, cuyo trabajo es el de desarrollar labores domésticas a cambio de salario.

bastante bajo. El estudiante, por otra parte, aparece como un “patrón” como un “jefe” o como un “cliente” que puede exigir la remoción del profesor, si no está conforme con su desempeño. En esta antagónica relación, se aprecia además una lógica mercantil, que opera como la representación de un sistema político y económico que define las bases de la política educativa, y que condiciona la forma en que interactúan profesores, familias, estudiantes, entre otros actores de la comunidad educativa.

La familia que opta por la educación privada, además, es definida como un agente decidor, que suma más recursos, -formación extra, “profesores particulares”-, a lo que entrega el establecimiento educacional, en caso de que sus estudiantes fracasen en el logro académico. Llama la atención en ello, primero que esta práctica sea valorada o al menos legitimada en el discurso de los profesores, cuando significa que el establecimiento educacional, no logra hacerse partícipe, o responsable de los fracasos que presentan sus estudiantes:

“En otros lugares con más recursos económicos, los papás pagan preuniversitarios, pagan profesores, le va mal a mi hijo en matemáticas, yo le pongo un profesor de matemáticas en la casa, acá si le va mal, le va mal. Acá hacemos talleres aparte, los profes se quedan y a los niños no les interesa” (E1, 38-41).

Así como también, el hecho de que la educación media se conciba especialmente en su dimensión académica y en su posibilidad de abrir camino a sus estudiantes hacia la educación terciaria. En otra arista, la oferta privada se reconoce por establecer vínculos contractuales con las familias, porque se asume abiertamente la educación como un servicio por el que se paga, lo que, desde la mirada de los informantes, favorece la gestión escolar, especialmente la convivencia:

“Cosa que en otros colegios no pasa, no puede pasar porque yo te hago firmar un contrato como apoderada, que si tu hijo no cumple con esto y esto, estás fuera del establecimiento, estás fuera del programa educativo, estás fuera del PEI en cambio

en los municipales, no podemos poner condición de ningún tipo, porque toda condición que nosotros podamos poner se llama discriminación...” (E1, 27-31).

Este contrato, otorga prerrogativas al establecimiento educacional que limitan la acción de las familias, a estar de acuerdo, a querer recibir el servicio por el cual están pagando, y por el cual, en definitiva, han elegido un establecimiento por sobre otro. Interesante, que este derecho “libertad de enseñanza” sea garantizado constitucionalmente, y validado en los discursos de los profesores en desmedro de la educación pública, que no puede poner condiciones. Pareciera que, al final del día, el mecanismo de segregación, principalmente a través de la capacidad de pago, se haya validado por los docentes.

Desde la perspectiva de los significados, es interesante cómo se identifica una creencia que tiende a señalar una superioridad de la educación privada versus la educación pública. No obstante, si bien prima la tendencia a valorar la educación privada por sobre la educación pública, al profundizar en la reflexión, se reconocen otras perspectivas que destacan la labor del Liceo:

“Yo no creo que la educación pública sea mala, porque si hay una buena planta directiva, un equipo de gestión que mueve bien el tema, donde da oportunidades, resguarda a los estudiantes, a los padres se les informa que esto es una comunidad educativa abierta a todo el mundo, que ellos tienen acceso y las puertas abiertas, ahora el tema es por qué los padres no quieren entrar y hacerse parte de lo que pasa con sus estudiantes y eso quizá hace la diferencia entre colegios privado”(E2, 41-43).

La cita anterior demuestra una posición más activa de parte del informante, en asumir responsabilidades para desarrollar la tarea de educar, buscando comprometer al equipo directivo y a las familias; no obstante, al aparecer este último actor como ausente, emerge una pregunta sin respuesta que es ¿por qué las familias no quieren participar? Y se, asume,

que, a diferencia, ésta si se hace presente en los colegios privados. Nuevamente, la opción de pago por servicio, en este relato, presupone una mejor calidad en su oferta educativa.

Por último, se refuerza la idea de que la educación es percibida como un bien de consumo en la oferta de formación técnico profesional a nivel secundario, la que no se traduce en una salida real al mercado laboral para los estudiantes, sino en el primer eslabón de una extensa cadena por alcanzar una formación profesional que les habilite para conseguir un buen puesto laboral, debiendo estudiar y endeudarse para lograrlo:

“esto no es gratuito, se está brindando una educación para que no sé po, el mercado le ofrece a los polivalentes otros tipos de institutos, donde lamentablemente los cabros<sup>9</sup> que se endeudan, trabajan para eso, papás que no tienen ni uno, que se meten a instituciones que no tienen ninguna acreditación para que sigan estudiando...” (E4, 96-99)

“Terminan con tremendo título, para que... para ir a amontonar cosas... que penca<sup>10</sup>. Es como cuando la educación superior, aquí se dio el caso, comunicación audiovisual, 200 van a dar la prueba, y curiosamente 100 personas se ganaron una beca, ¿de qué beca? ¿De qué beca me estás hablando? Es como vender humo, un poco engañar a la gente. Se hace en distintas etapas, en básica, en media, y se hace en educación superior y es tremendo... y hacerlo en una población vulnerable que se ilusiona y luego se ve decepcionada, endeudada...” (E3, 98-101)

Estas últimas citas revelan cómo opera el mercado educativo a nivel de la transición entre la educación técnico profesional de nivel medio y la educación técnico profesional de nivel superior, mostrando la poca continuidad entre ambos niveles para que los estudiantes que optan por esta modalidad, encuentren una salida sostenible en el tiempo como campo

---

<sup>9</sup> Término que en lenguaje coloquial hace referencia a los estudiantes, o los jóvenes.

<sup>10</sup> Término que en lenguaje coloquial hace referencia a una lamentación.



laboral, y sustentable, es decir, que puedan percibir salarios como consecuencia de su inserción en el campo laboral luego de graduarse de la enseñanza media, que les permitan costear sus estudios superiores.

Devela también, la desregulación que impera en el mercado educativo a nivel superior, que permite la apertura de instituciones educativas con relativa facilidad. Dejando a las personas, los estudiantes y sus familias, la responsabilidad de decidir, a cuenta y riesgo de encontrarse sin campo laboral en el futuro, por ejemplo, por la oferta educativa que mejor se adecue a sus intereses.

### **Categoría N°6: Características de la Política Educativa**

¿Cuál es su visión sobre la política educativa vigente y su relación con los docentes?

¿Cuáles son los elementos presentes en la política educativa vigente? ¿Por qué los profesores están relegados de la política educativa? Son algunas de las interrogantes que surgieron a propósito del interés de caracterizar las políticas educativas actuales bajo el prisma de los profesores jefes. Así, esa categoría permite comprender cómo es percibida la política educativa por los profesores y cómo ha impactado su realidad cotidiana en su quehacer profesional.

#### **Mantención del status quo:**

Como primera subcategoría, los profesores reconocen que el sistema educativo posee un sustento economicista producto de un sistema político y económico neoliberal, que luego de treinta años de implementación se encuentra maduro, provocando que las políticas educativas se enfoquen en su perpetuación: “Se hacen en función del mercado” (E3, 100).

Esta continuidad puede evidenciarse en diversos ámbitos, el currículum:

“yo soy pesimista en el sentido que detrás de todo esto, hay una intención, una intención que es no crear gente que piense, que no se po... gente que no se pregunte por qué le bajaron el sueldo, por qué le subieron la luz” (E4, 81).

La referencia que se hace en la cita anterior alude en definitiva, a la desigualdad característica de la sociedad chilena, y que, en palabras de este informante, se busca reproducir en la sala de clases: “no crear gente que piense... por qué le bajaron el sueldo, por qué le subieron la luz” detrás de estas líneas se vislumbra la idea de que es en el aula donde se enseña a validar el orden establecido.

Se puede observar también en la institucionalidad vigente, que perpetúa la jibarización del Estado en múltiples organismos subsidiados que asumen un rol garante y fiscalizador, que operan mediante la construcción de indicadores de evaluación, semejantes a las utilizadas en el campo económico, es decir que busquen eficacia y eficiencia en el mercado educativo:

“es la lectura que yo hago hoy día, este mismo sistema de ahora desmunicipalización, que son los nuevos servicios locales, que tienen una Agencia de Calidad, que en el fondo están midiendo la calidad, hablando, de visiones, de amenazas, todo empresarial” (E4, 82-85).

Se evidencia también en el ejercicio y el resguardo de la libertad de enseñanza, como la posibilidad de abrir y cerrar establecimientos educacionales, en función de intereses particulares:

“Yo creo que lo están viendo como un sistema, como una empresa, me da la impresión que lo que ellos quieren es lucrar, sacaron carreras técnicas que tienen mucho auge, que están poniendo por ejemplo, ventas, yo entiendo secretariado a lo

mejor...pero ventas? Se está dando en las universidades privadas, porque lo sacaron del TP?” (E1, 90-93)

Así como en las referencias y categorizaciones que se construyen sobre uno u otro establecimiento, profesores, o estudiantes, considerando su desempeño en los diversos dispositivos evaluativos actuales:

“a los emblemáticos les va bien, a los particulares les va bien.... En el SIMCE... siempre están hablando que nos va mal... y siguen insistiendo en lo mismo” (E4, 112-113).

“yo veo esto en función del sistema y en ese sentido, por producir para el sistema. Ehh, si tuviera que ponerle características a eso, competencia, clasificar, encasillar a nosotros los profesores, a los estudiantes tipificarlos, se busca como, que cada uno ocupa un lugar en esta sociedad... necesitan mano de obra, entonces es como en ese sentido se encasilla un poco, se intenta competir para que compitan entre ciertas categorías y para reproducir este sistema, de consumo” (E4, 91-94).

Favoreciendo la persistencia de juicios y prejuicios asociados a la calidad de la educación que ofrece la educación pública, sobre la privada; a la capacidad cognitiva de una clase social sobre otra; y a la eternización, de las relaciones sociales de desigualdad en que se construye la sociedad chilena.

Se observa, asimismo, en el autoritarismo con que se diseñan, implementan y evalúan las políticas educativas, puesto que, a contramano de los discursos que puedan elaborar estudiantes, profesores y familias, las decisiones que se toman se orientan a la mantención de un modelo de mercado:

“modelo de mercado no funciona: por los resultados, por los productos, por la frustración que genera en nosotros y en los cabros. Entonces a ellos les funciona el modelo” (E6, 107).

“a mí lo que me da rabia y me asusta es esa terquedad, de hacer lo mismo y los mismos errores. Y la única respuesta que me cabe, es que creen firmemente en el modelo de mercado. Entonces aunque hayan miles de marchas, miles de... no sé, se defiende ese modelo...” (E4, 109-111).

En definitiva, mediante diferentes articulaciones las políticas educativas surgen como parte de un complejo sistema económico y político amparado en la desigualdad social que produce y que se reproducen en el sistema educativo.

### **Percepciones sobre el rol profesional de los profesores y su relación con la política educativa.**

Esta subcategoría releva la percepción que construyen los profesores a propósito de su rol profesional y su relación con la política educativa. Considerando el dato analizado, es posible sostener que los profesores acusan al Estado de favorecer, mediante las políticas educativas, circunstancias para preservar concepciones peyorativas sobre la profesión docente, definida por baja valoración social, condiciones laborales precarias para el ejercicio de la profesión y poca participación en la toma de decisiones.

La baja valoración social se aprecia en que la función de los profesores se define por cuidar a los estudiantes a fin de que sus padres puedan trabajar: “yo creo que somos mal mirados por el Estado, somos como guardadores” (E4, 18). En esta tarea de “guardar” a los estudiantes, no se precisan mayores competencias profesionales lo que sustenta el imaginario de los profesores que se consideren realizando una labor técnica, con objetivos predefinidos y evaluaciones externas que cobran protagonismo en el ejercicio laboral:

“hablemos como de los políticos, de los que están arriba, ellos nos ven como cualquier cosa siento yo, porque si nos mandan todo hecho, para responder a evaluaciones estandarizadas, por ejemplo, siento, es como mirarte en menos un poco...”(E1, 42-44).

Por otra parte, los profesores hacen una comparación con otras carreras profesionales de la misma duración, puntualizando que “el profesor siempre ha sido como el pariente pobre, siempre nos han mirado en menos encuentro yo” (E3, 40). Creencia que adquiere más fuerza cuando se piensa en los sistemas de evaluación profesional y las consecuencias que estos tienen para el desempeño cotidiano de los profesores: “más que valorados, explotados. Porque a otro gremio, quizá no se lo haría, no se le evalúa como a nosotros” (E2, 51). Haciendo alusión a la idea extendida sobre que el proceso de evaluación docente significa una sobre carga laboral por su formato, pero también porque para llevar a cabo el proceso deben destinar tiempos personales.

Los sistemas de admisión universitaria evidencian que la profesión docente capta estudiantes con bajos puntajes en la prueba de selección universitaria, lo que ha extendido una idea despectiva sobre la carrera. Actuando como un desincentivo para los casos de estudiantes que logrando altos puntajes, manifiestan su interés por ingresar a pedagogía:

“ahí hay un trabajo macabro, bueno yo soy re mal pensada, que se piense que somos poca cosa, todavía persiste la idea... no si es profe no más... un cabro que fue puntaje nacional, se puso el grito en el cielo porque quería ser profe... “como siendo puntaje nacional quieres ser profe?” como se te ocurre, ¿te fijas o no? Somos poca cosa...” (E3, 56-60).

Las condiciones laborales aparecen ejemplificadas a nivel de los salarios que se ofrecen a los profesores, persistiendo la creencia en el relato, de que como profesión es una de las peores compensadas económicamente:

“En varios programas de gobierno, yo creo que eso debe ser para todos, el tema de los sueldos por ejemplo, estudiamos cinco años igual que muchos profesionales y ganamos mucho menos. Y en nuestras manos está el futuro del país. Entonces, yo le daría una vuelta, a los profes yo los tendría mucho mejor. O sea si los profes están contentos con lo que ganan, obvio que van a hacer mejores clases, mejores materiales no sé...” (E2, 70-77).

La cita anterior además, da cuenta del desconocimiento que poseen los profesores respecto, por ejemplo de su posición comparativa en el concierto latinoamericano en cuanto a salarios, así como también, a las modificaciones recientes a propósito de la entrada en vigencia en el año 2017 de la Carrera Profesional Docente, que mejora el indicador salario para los profesores.

El tercer elemento que nutre esta imagen elaborada por los profesores respecto de cómo el Estado los percibe, se vincula por mantenerles apartados del campo resolutivo y la toma de decisiones. Lo que se lleva a cabo a través de una sobre carga de trabajo y de la dirección de los procesos evaluativos al interior del establecimiento:

“la manera de anularnos es mantenernos ocupados con hartas cosas, o sea piensa tú que los formatos que nos llegan que son del gobierno, nos toman tiempo, todos los momentos que podríamos tener para reflexionar sobre nuestros temas, ellos nos obligan a reflexionar sobre lo que ellos quieren...”(E1, 33-37)

La cita anterior da cuenta de la difícil relación profesional entre el Estado y sus demandas, y, las comunidades educativas, representadas en este caso por el cuerpo de profesores. Se denota cómo hay una ausencia de diálogo en primer lugar entre lo que para el Estado, como garante y fiscalizador es relevante respecto de los procesos educativos, y lo que la comunidad define como relevante. Además, resuena esta idea de ser “obligados a reflexionar sobre lo que ellos quieren” como un empleado pasivo, que acata lo que se le

solicita sin mediar en ello adaptación al contexto, o la búsqueda de relevar lo que para la comunidad es preponderante. El relato a continuación refuerza esta percepción:

“toman mucho tiempo sin exagerar, y para qué nos sirven? Son datos, datos, datos...y dónde está la retroalimentación?... cuándo hago yo una reflexión con mis pares?” (E1, 30-32).

Ahora bien, cuándo se les cuestiona sobre las causas que contribuyen a mantener estas percepciones, aparecen diferentes argumentos. Primero se reconoce en su profesión la capacidad de gestar como un elemento que podría atentar contra el status quo. En palabras de un informante, a los profesores se les “tiene susto...por eso los tienen relegados haciendo portafolios... agobiados” (E1, 103).

El relato a continuación profundiza en la creencia que sostienen los profesores sobre sí mismos en su acción profesional, relevando su capacidad como agentes de cambio social en su relación con los estudiantes y en el sentido que le otorgan, como idea subyacente, a la educación, es decir, a su posibilidad de potenciar el pensamiento en sus estudiantes, habilitando otros caminos para ellos, pudiendo impactar de este modo a la sociedad en su conjunto:

“en el fondo el profesor es súper importante, genera cambios, entonces por eso yo creo que hay tanto agobio laboral, porque generamos cambio, entonces mejor mantenernos ocupados...” (E5, 38-40).

“claro porque nosotros podemos gestar, podemos generar cambios, podemos generar un proceso mental, un cambio...en el futuro del país” (E2, 23).

No obstante, esta idea del profesor como agente de cambio, se contrasta inmediatamente, cuando se visualizan en su organización gremial como un cuerpo colegiado atemorizado por la legislación vigente:

“el gremio de profe en general es como el forro<sup>11</sup>, es poco académico decirlo, es un gremio súper atemorizado, ¡bum! le hacen y todos nos/se repliegan... Por lo mismo por el agobio del día a día, porque de la acción de cada uno de nosotros, hay una familia, hijos etc. Y siempre hay un temor a lo mejor por los tipo de contrato que la gran mayoría de la educación pública, estamos sujetos a que se te termine tu contrato el 28 de febrero y listo, sería... hay mucha movilidad, por algo los colegios tampoco hacen equipo...” (E3, 60-67).

La cita anterior además, hace alusión a las precariedades laborales que enfrentan los docentes, destacando en este caso, la falta de certezas respecto de sus continuidades en un establecimiento educacional, debido a la naturaleza flexible de sus contratos.

Los dirigentes y su rol en el camino de legitimar sus posiciones ante la sociedad y sus comunidades, también cobran relevancia, pues aparecen desarrollando una labor deficiente en tanto no consiguen validarse: “Bueno partiendo por nuestros dirigentes, teníamos un dirigente que ni siquiera hablaba bien entonces... hemos dado motivos para eso” (E3, 22).

No obstante, se hace referencia a un cambio generacional, en el que se reconocen diferencias entre los profesores que vienen ingresando al sistema, y aquellos que ya han desarrollado una amplia trayectoria, y que por lo mismo, se han adaptado a las reglas del juego, favoreciendo la mantención de las condiciones laborales en que la profesión docente se desenvuelve:

---

<sup>11</sup> Término coloquial usado para señalar, en este contexto, que el gremio de profesores está mal representado, mal organizado.



“yo siento como que, bueno, yo estoy recién partiendo, como que la vieja escuela se acostumbró, aprendieron a caminar sobre lo mismo, siento eso y que dejaron de luchar por lo que realmente se merecen, creo que no hicieron valer su presión como formadores, si al final de aquí sale lo que viene a futuro en nuestro país, entonces siento que hay conformismo, no sé si se puede hacer la conexión con el exceso de trabajo... generar un cambio en la política requiere tiempo, y lo que menos tenemos es tiempo...”(E2, 48-54).

Aparece, en otro plano, una caracterización de los profesores que apela a su responsabilidad social como formadores, como forjadores de futuro para el país, a la que, de algún modo y excusados en la sobre carga laboral, habrían renunciado los profesores con varios años de ejercicio. Ello, sumado a la falta de tiempo, se indicarían como razones para comprender la falta de presencia docente en las iniciativas políticas del Estado.

Como propuesta, se invoca al compromiso de los profesores jóvenes por informarse y participar de forma más activa en los espacios relevantes para la profesión:

“Creo que los que estamos ahí en esa pelea somos las nuevas generaciones, los nuevos profes, porque estamos siendo evaluados, como le digo yo la vieja escuela, está lista, ellos no se van a enfrentar, por ejemplo, ellos no se adhirieron a la carrera docente porque económicamente no les conviene, pero los que estamos recién partiendo vamos a tener que vivir todo este proceso, entonces, muchas veces nos juega en contra el desconocimiento, de las instancias públicas, de las leyes laborales, por desconocimiento, totalmente, el desconocimiento... por parte de los docentes” (E1, 35-40).

Reconociendo falencias del cuerpo docente, que parten en su desconocimiento de la legislación vigente en cuanto a los estatutos laborales, y también en relación a las políticas

que se están llevando a cabo, desde sus sentidos hasta lo que implica la implementación en la práctica cotidiana de los profesores.

### **La representatividad de las políticas educativas:**

El relato de este grupo de profesores sostiene que en general, la política educativa puede ser cuestionada en cuanto a su representatividad por diferentes causas. Una de ellas tiene que ver con que su diseño se restringe a un reducido grupo de expertos: “generalmente las políticas públicas, son así, se hacen en una oficina, en el papel queda bonito” (E1, 95); limitando la presencia de profesores al ámbito consultivo: “cuando ya está todo resuelto, nos hacen firmar entonces dicen “bueno, esto se hizo con consulta a los profesores y acá están sus firmas”(E1, 97-98). De este modo, la aceptación por parte de los profesores, y la pertinencia de las propias políticas educativas, es cuestionada porque en el proceso se desconoce la relevancia de este actor:

“No, nada. A nosotros nos llega no más y tenemos que empezar a adaptarnos. La ley de inclusión ha costado bastante, trae hartas cosas buenas, por ejemplo el tema de los migrantes y cosas así, pero nos ha costado, porque no nos preparan y no nos preguntan, cómo que, yo que soy profesora fuera a hacer una normativa para médicos, según lo que yo pienso como profesora o yo ingeniera fuera a hacer una normativa pa no sé...entonces eso, no nos convocan, o sea no convocan a los actores principales en el fondo...” (E6, 91-94).

“Es que lamentablemente, la gente que reflexiona no somos nosotros, los que estamos en el día a día. Hacer una reflexión seria, oye sentémonos, conversemos sobre educación, pero conversemos sobre la experiencia, no a las políticas que hacen tres, cuatro *viejos* que al final no tienen idea, que al final toman modelos extranjeros y los imponen y no saben lo que ocurre, o que no les importa...”(E3, 86-89).

Así como también, las peculiaridades de los contextos en que ellas se implementan, alimentando una sensación de rechazo hacia las iniciativas de gobierno, y la creencia de que la política educativa se diseña siguiendo “modelos extranjeros” que poco podrían adaptarse a la realidad nacional.

### **Descoordinación en la implementación de las políticas educativas:**

A nivel de la implementación, los profesores entrevistados, aluden a dos temáticas que han sido abordadas desde la política educativa durante los últimos años: el desarrollo profesional docente y la formación técnico profesional, para ejemplificar que la implementación de la política educativa presenta debilidades en los canales informativos que ofrece al momento de ejecutarse; disparidades y confusiones en relación a los salarios de los docentes; e incoherencias entre los distintos niveles educativos, especialmente pensando en la transición de los estudiantes formados en la educación técnico profesional hacia el mundo laboral o la formación terciaria. Así, el siguiente testimonio refiere, sobre el caso de la Carrera Profesional Docente, a la poca claridad recibida por los docentes respecto de sus salarios:

“Nadie de este país sabe cuánto tiene que ganar, porque el simulador donde uno metía sus datos, decía ya más o menos esto es lo que voy a ganar porque se supone que todas las rentas iban a subir la mía no subió, ni un peso, está malo el simulador, porque había que ingresar no sé qué otra cosa... entonces no tenemos ninguna certeza de cuánto es lo que tenemos que ganar” (E1, 67-72).

La cita anterior, denota un desconocimiento de la política pública, y de la herramienta tecnológica que se puso a disposición de los docentes para informarse sobre las actualizaciones en el salario, lo que produjo confusión, a nivel de los salarios y a nivel de las variables que incidirían en él, tales como el pago asociado a territorio, sistema de previsión social, entre otros.

Otra descoordinación con los salarios, y que se observa en la Carrera Profesional Docente, se vincula con el desconocimiento de las trayectorias profesionales y la movilidad docente entre establecimientos de diferente dependencia:

“hay una desinformación súper importante, porque profesores de colegios particulares subvencionados y privados dicen que con la carrera profesional docente una va a ganar millones... y quizá sea cierto, pero tienes que estar ahí, haciendo pruebas constantemente y si te va mal tienes un tiempo determinado y después no puedes seguir en la educación pública, entonces como que igual te limita, en el sentido que tu eres profe, estás en un particular o particular subvencionado llevas diez años trabajando y de repente, está esa cosa que tienes un problema, por x motivo te tienes que ir y la única pega que encuentras es en un colegio público y partes ganando 300 mil pesos por qué? Porque no estás dentro de la carrera...de ganar 1.500.000 a 700.000 pesos por ejemplo ¿quién va a querer entrar a la educación pública? Nadie po” (E2, 65-74).

Aquí, es conveniente hacer un alto en el análisis a fin de vincular estas materias con los objetivos que persigue esta investigación, en su propósito de comprender los significados que se elaboran sobre la política educativa, particularmente tomando el caso del Programa Pace. Si bien, estos relatos emergen en relación a qué elementos se observan como sustantivos a nivel de la política pública, es interesante cuestionarse sobre la pertinencia de considerar pagos asociados a los docentes, en este caso profesores jefes, que han tenido la posibilidad de participar y capacitarse como resultado de la implementación de programas de gobierno.

En otra materia, se observan dificultades en relación con las transiciones entre distintos niveles educativos, en este caso y dado que hablamos con profesores pertenecientes a la educación polivalente, evidencian cómo esta opción no se constituye en una “solución” a las problemáticas que muestran los estudiantes que acceden a ella, en tanto los salarios

asociados a su formación en el mercado laboral son insuficientes para costear estudios terciarios y; por otra parte, la formación técnico profesional de nivel medio no es considerada por las instituciones de educación técnico profesional superior, debiendo entonces los estudiantes cursar la totalidad de la carrera. O, en caso que deseen ingresar a la educación universitaria, se encuentran en desventaja porque no reciben preparación para sortear con éxito el sistema de admisión, transformándose así la formación técnico profesional, en una alternativa transitoria para los estudiantes:

“yo siento que todo lo que se está haciendo se está haciendo, no de manera improvisada, pero de mala forma, creo que podría hacerse mejor, por ejemplo los mismos polivalentes, técnicos, no son una base sólida para financiar estudios, son soluciones muy suaves, y en definitiva, herramientas tremendamente poco sólidas” (E3, 94-96).

#### **Foco en actores aislados, no en potenciar a la comunidad educativa:**

Las políticas educativas se reconocen por el énfasis puesto en el estudiante, quien, dada su condición de “vulnerabilidad socioeconómica” es atendido por la escuela, como institución, mediante diferentes estrategias, cuyo objetivo es el de suplir una serie de carencias presentes en los hogares de los cuales provienen los estudiantes:

“el profesor termina siendo el parche de todo, no sé siento yo, que lo que le falta al gobierno, no sé... políticas de inclusión, ya el colegio lo tiene que hacer. Los alumnos que están fuera del sistema, no hay SENAME, ya las escuelas tienen que hacerse cargo. Entonces finalmente, terminamos siendo responsables de todos... el colegio tiene que enseñar sobre sexualidad, sobre diversidad, todo lo tiene que ver el colegio...” (E4, 126-130).

Esta idea del “Profesor parche” connota un profesional que se hace cargo de más responsabilidades que las que le son propias por formación, tales como atender las carencias afectivas de los estudiantes; abordar las experiencias de consumo problemático de drogas; contemplar las necesidades socioeconómicas y de trabajar de algunos estudiantes, entre otras, que debe ir gestionando en condiciones de precariedad, puesto que las jornadas laborales de los profesores en Chile, son extenuantes y, la distribución horas lectivas/no lectivas, (65/35) respectivamente, dificultan el trabajo en equipo, lo que les lleva a ejecutar funciones fuera del horario laboral, que no son reconocidas salarialmente. Ante esta realidad, cabe interrogar sobre el rol social que adquiere el profesor en Chile, al que pareciera restringírsele la labor de un técnico, que ejecuta, no reflexiona y que además debe “guardar” a sus estudiantes mientras se encuentran en el Liceo. Este parche, en consecuencia, no se traduce en una solución definitiva para las múltiples dificultades que presentan sus estudiantes.

Otro caso refiere a la implementación de la Ley de Inclusión, la comunidad educativa, al menos en la dependencia pública, aparece receptiva de la norma, pero sin mayores capacidades de hacer una adaptación acorde a la realidad de su escuela, lo que supone nuevas problemáticas en la relación con sus estudiantes:

“La Ley de Inclusión, ahora que es lo que dice, que tú no puedes ser privada de la educación, por no venir por ejemplo con la polera de educación física, yo no te puedo sacar de la sala, privarte de enseñar porque tú no trajiste algún material, y cómo se lo tomaron ellos: puedo pintarme el pelo verde, amarillo, puedo llegar a las diez de la mañana, no me puedes devolver, no me puedes anotar, cualquier cosa yo puedo, si tú me anotas como profesora en el libro, yo puedo apelar a tu anotación. Eso es lo que ven ellos. Puedo venir con el pelo amarillo, verde, fucsia, puedo venir con ropa de calle los días que se me ocurren. Porque en el fondo me van a decir, “por qué viene con ropa de calle y no sé qué, pero pase” (E1, 42-53).

La cita anterior, por otro lado, refleja como la puesta en marcha de esta legislación disputa en el terreno del Liceo, con concepciones más tradicionales en relación a la labor formativa de la comunidad educativa, y en relación a cómo se definen los estudiantes en tanto sujetos de derecho.

En otro plano, se hace referencia a la creciente realidad de perfiles estudiantiles migrantes, a los que la comunidad educativa debe ser capaz de brindar acogida, pero en este caso, a juicio de los profesores, sin la autonomía suficiente para decidir, por ejemplo, en qué nivel educativo deberían ingresar los estudiantes que provienen de otros contextos y que en una proporción importante, no hablan español.

“la realidad no tengo como evidenciar el tema pero por ejemplo donde me voy ahora, que es privado, hablé con la directora del colegio y me decía que hacen algo súper importante cuando son niños extranjeros: ven una base de dónde están los chicos, en qué nivel educacional, si tienen 17 años pero tienen conocimiento de segundo medio, los meten en segundo medio... y acá, me parece sumamente extraño, porque acá chicos de 17 años que hablan Creoles, deberían ir en segundo medio los meten a cuarto... y ahí yo me cuestioné ¿cómo es el tema acá? ¿Por qué no se hace eso? Siempre me quedé con esa duda...” (E2, 119-125).

En otras palabras, los informantes, hacen referencia a los límites institucionales que encuentran en la educación pública, para recibir a los estudiantes provenientes de otros países, ya sea porque la normativa vigente no contempla, aun, protocolos certeros para hacer frente a situaciones tales como las barreras idiomáticas, en el caso de los estudiantes provenientes de Brasil o de Haití, o las diferencias curriculares que podrían determinar que un estudiante extranjero deba acceder a un nivel diferente del que tenía en su país de procedencia.

De los casos particulares, las profesoras pasan a situaciones que comprometen las actitudes de un grupo curso completo, en donde nuevamente, la figura del profesor, con una formación más tradicional, se ve reducida a la normativa que se aplica, en este caso a nivel de currículum, específicamente en evaluación para el aprendizaje, y que significa una dificultad para trabajar con los estudiantes desde el punto de vista de los aprendizajes tanto conceptuales como actitudinales:

“El mismo sistema te provoca eso, por ejemplo si a un chico le fue mal, hay que hacer una remedial, y los niños manejan ese sistema, entonces muchas veces ellos mismos se ponen de acuerdo: nadie contesta la prueba. Entonces tú como profesor estás obligado a hacer una remedial, en cambio en otros colegios no pasa eso” (E1, 19-21).

A partir de esta cita, cabe preguntarse, cuáles son las concepciones de enseñanza o de educación que están a la base de estas percepciones y que provocan otro malestar en los profesores, al sentirse “obligados” por los protocolos de evaluación que emanan desde el MINEDUC a reevaluar, y por ende, a repensar estrategias de enseñanza y aprendizaje que aseguren un logro académico de parte de los estudiantes.

“Ellos se aprovechan del sistema, eso es lo que hacen ellos, saben que aquí los tienen que recibir sí o sí, de donde vengan, como sean, con las notas que vengan, y abusan de eso, por eso tú ves, por ejemplo, el libro con ocho hojas de anotaciones...”(E1, 25-27).

Esta desazón, en el marco de la Ley de Inclusión, sugiere un desconocimiento sobre el sentido de su implementación, en tanto, busca hacer prevalecer el derecho a la educación de los estudiantes, independiente de sus condiciones de base y/o de sus trayectorias académicas. Al decir “se aprovechan” o “abusan” se percibe un antagonismo con los estudiantes a quienes deben educar, y una dificultad cierta para abordar los desafíos de la



convivencia al interior de la comunidades educativas, que la figura del profesor jefe debe con estrategias vetustas tales como el registro en la hoja de vida.

No obstante las dificultades que se reconocen a propósito de la entrada en vigencia de nuevas normativas, las profesoras identifican como aspectos positivos el incremento de medios destinados a los estudiantes, provocando una suerte de “igualdad” con los colegios privados en cuanto a la disponibilidad de recursos para el aprendizaje:

“...la ley de inclusión apuntaba a eso a que nadie fuera privado cierto de la educación, por no tener dinero para un block o cosas así, entonces por eso nosotros como colegio le damos muchos materiales a los chiquillos, para tecnología para arte, son muy pocos los que tienen que comprar materiales, tenemos programas JUNAEB<sup>12</sup>, les dan lápices cuadernos, corrector, regla, todo. Entonces en cuanto a recursos, estos chicos no tienen nada que envidiarle a un colegio particular pagado, al contrario, tienen de todo y no tienen que pagar por nada. Aquí por ejemplo, yo en la media, nunca en la vida les he dado una lista de útiles, nunca” (E1, 50-53).

### **Escaso incentivo para el desarrollo profesional docente:**

La entrada en vigencia del proyecto de Carrera Profesional Docente (2018), es un hito en las trayectorias profesionales que emerge de forma unánime en el relato de las profesoras entrevistadas: a los profesores se les reconoce como un agente clave para alcanzar logros de aprendizaje de los estudiantes, de modo que se les responsabiliza, mediante la ejecución de este proyecto por mejorar los índices de calidad educativos:

“mi visión es como que el gobierno evidenció o vio como que los profesores no estaban haciendo su pega y que la educación no está siendo buena, los jóvenes no

---

<sup>12</sup> Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

están saliendo con una calidad buena, entonces ¿a quiénes se responsabilizó primero? Al profe, ¿qué hicieron? La carrera docente” (E2, 53-55).

El alcance en el plano subjetivo que posee este proyecto, se vincula con la creencia instalada de que a partir de su implementación, los profesores, a fin de aumentar sus salarios, deben competir entre pares:

“¿Qué involucra la carrera docente? Si bien te aumentaron las lucas<sup>13</sup>, pero eso involucra que tienes que entrar a competir, y al final compites entre pares, porque creo que a nivel de municipio no pueden haber tantos profesores con excelencia, y eso está súper complejo, porque muchos profesores que salían destacados acá, fueron a dar esa prueba de conocimientos específicos, y quedaron en blanco, entonces los comentarios de ellos eran que esa prueba no estaba hecha para que un profesor subiera otro escalón más, entonces siento como que hay un manejo ahí importante del trabajo docente, a nivel municipal, lata<sup>14</sup>, porque estamos hablando de profes que trabajan en el pueblo po me entiendes, entonces yo siento que hay poca motivación. Como se dice con platita baila el mono...” (E2, 55-60).

“la nueva carrera docente, es una carrera que nos hace competir entre nosotros, o sea, busca el individualismo, no busca que en el colegio se hagan equipos de trabajo busca que yo tengo que ser mejor que tú... eso es lo que busca la carrera docente” (E1, 48-50).

Como parte subyacente a la necesidad de evaluarse a fin de aumentar las retribuciones económicas por desempeño, está la creencia de que el profesor ejerce una labor individual que no descansa en un colectivo o comunidad educativa.

---

<sup>13</sup> Término que en lenguaje coloquial hace referencia al dinero, o en este caso, al salario.

<sup>14</sup> Término que en lenguaje coloquial hace referencia en este contexto a una sensación de rechazo, aburrimiento, tristeza o desmotivación.

La falta de consideración sobre “roles” ampliamente difundidos en el ejercicio del magisterio, como la jefatura de curso, provocan el surgimiento y la mantención de imaginarios románticos que apelan a la vocación del profesor, al “amor al arte” en el cumplimiento de tareas que no son remuneradas, que se traducen en una sobrecarga y malestar laboral para los docentes y para las cuales no existe reconocimientos en las instancias formales de desarrollo profesional:

“Por ejemplo hoy en día ser profe jefe, es un desgaste para el profesor, en otros colegios, es compensado económicamente, pero en este no. Al final, es por amor al arte, porque te dicen y uno ya, voy a ser profesor jefe...emmm tienes que prepararte para una prueba, tienes que hacer portafolio, y todo el día, después viene el segundo semestre, que es el más corto que hay, y se vive una presión, entonces ¿qué están haciendo? ¿Me estás poniendo a prueba a cada rato? ¿Qué quieres ver, qué quieres probar? ¿Qué soy bueno que soy malo?, entiendo que la educación es fundamental para el crecimiento de un país, pero no sé si la carrera docentes sea lo correcto” (E2, 61-65).

Además, se puede percibir la tensión que produce en los profesores la sobrecarga laboral asociada a los dispositivos de evaluación, en tanto, más que representar una instancia de formación profesional, supone un mecanismo de control “¿qué quieres probar? ¿Qué soy bueno, que soy malo?”(E2, 64) sobre la eficiencia de los profesores, que está asociada a estímulos tan concretos y relevantes para la experiencia docente como el salario.

Otro elemento refiere al incentivo económico por perfeccionamiento docente, que fue removido dentro del concepto salarial tradicional de los profesores, luego de implementado el proyecto de carrera profesional docente:

“nos quitaron varias cosas, por ejemplo, el tema de lo que nos daban por perfeccionamiento, entonces si yo soy un profe sin vocación, por ejemplo yo todo

este año me capacité, hice seis cursos, en mi tiempo personal, porque siento que una profe tiene que estar actualizada porque todo va cambiando todo el tiempo, las empresas, las formas de trabajar... los perfeccionamientos ya no se pagan, igual lo que pagaban era muy poquito, pero da lo mismo, porque igual había un motivo por el cual capacitarte, yo he escuchado colegas este año que dicen: "no yo no hago ni un curso más porque no me pagan", entonces ese mismo profe va a estar haciendo clases de aquí a diez años más, y qué va a estar pasando?" (E1, 50-56).

Nuevamente, emerge la idea de la "vocación" como fundamental en el ejercicio profesional, dejando a criterio de su existencia, la posibilidad de que profesores se interesen por la formación continua o no:

"Entonces, la carrera docente eliminó ese pago, y hay profes que ya no quieren tomar cursos de capacitación, el CPEIP<sup>15</sup> da cursos gratuitos, en historia, en lenguaje, en todas las disciplinas, y son gratuitos, solo un curso lo pagué porque yo quise, lo hice en el INACAP<sup>16</sup> pero lo pagué por una motivación mía, por mi currículum, pero hay profes que dijeron este año, "no, yo de aquí pa delante nada más, y son profes que tienen 30 años o sea que le quedan por lo menos 20 años más de ejercicio? Y eso es una política gubernamental, no puede ser po" (E1, 62-66)

Finalmente, la evaluación docente, como medio para la promoción de los profesores a lo largo de su carrera profesional, resulta problemática, no porque estén en desacuerdo con evaluarse, sino porque el procedimiento a través del cual se lleva a cabo, deja espacios para el fraude:

"¿en qué se están enfocando?, ¿cuál es la idea? la evaluación docente, es otro programa que tienen ellos, se supone de mejora, a mí me tocó por primera vez,

---

<sup>15</sup> Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, dependiente del Ministerio de Educación, Chile.

<sup>16</sup> Instituto Nacional de Capacitación, Chile.

todos los años vi como preparaban clases para la evaluación docente, como la clase que nunca se hizo se hizo ese día, no tiene sentido porque si yo preparo algo que nunca he hecho, o sea, a mi me tienen que evaluar por lo que hago, claro yo preparé mi clase este año para que me vinieran a grabar y todo, y les avisé a los chicos porque cuando estuviera la cámara, iban a preguntar porque está esa gente, entonces les dije, mira chiquillos yo me estoy evaluando, yo me estoy evaluando, y no necesito que hagan nada, aparte de lo que hacen siempre...pero yo he escuchado colegas en otros establecimientos, ya 7 pa todos si se portan bien, chocolates pa todos si..." (E1, 75-83)

La cita anterior manifiesta otra deficiencia en relación con la autonomía profesional docente y los dispositivos evaluativos vigentes. Primero porque esta posibilidad de fraude atenta contra el rol profesional de los profesores, poniendo en tela de juicio su capacidad crítica y su capacidad para sortear las evaluaciones periódicas que le son solicitadas. Mas por otra parte, cuestiona también la legitimidad de las evaluaciones que se llevan a cabo, en tanto su carácter formativo se relativiza al estar asociado a consecuencias que se perciben como punitivas (congelamiento salarial, desvinculación) en caso de ser mal evaluados:

"las políticas que han implementado, son punitivas, son castigadoras hacia los profesores, no hay un objetivo de potenciar a los docentes, a veces es más como, ya hagámosle la prueba si le va bien, bien y si no fuera del sistema. Estamos constantemente siendo evaluados en nuestros cargos: nos evalúa el estudiante, ah este profe es bueno, este profe es malo. El apoderado, está todo el tiempo evaluándonos, nuestros jefes, los directivos, o sea todo el tiempo estamos siendo cuestionados en nuestro quehacer, evaluados cada cierto tiempo, eh, siempre puestos a prueba en el fondo" (E1, 70-74)

Por último, en el relato anterior se pone entredicho el concepto de evaluación, pues se pasa de la evaluación docente como mecanismo producido por el Estado para asegurar la

idoneidad de los profesores que trabajan en la dependencia municipal, a la sensación permanente de estar evaluados por todos los actores de la comunidad educativa, apareciendo esta práctica como algo negativo para los docentes. Lo que es curioso desde la perspectiva del profesor como un agente de cambio, como formador y como profesional.

### **Categoría 7: Percepciones sobre el Programa Pace**

Esta última categoría enfatiza en los aspectos que los profesores aquí convocados relevan sobre la implementación del programa Pace en su comunidad educativa. En esta elaboración se presentan las características que le asocian desde su participación en la propuesta; los logros que ha conseguido, sus límites y finalmente las proyecciones que, a juicio de los profesores, podrían tener esta iniciativa.

#### **Características asignadas por los profesores Jefe al Programa Pace**

La puesta en marcha del programa PACE en este establecimiento educacional, es reconocida y definida por los profesores entrevistados como: “es un proyecto a cargo de la, en este momento, la Universidad Alberto Hurtado, ehh que permite que un determinado porcentaje de alumnos destacados académicamente al interior del liceo tengan un acceso, más directo, a lo que es la educación superior” (E5, 1-3).

El procedimiento a través del cual se busca dar cumplimiento a los objetivos del programa, es comprendido como un “acompañamiento” que incluye “parte académica, la parte de convivencia cierto, ehh como vocacional, o de guía un poco de eso, con miras hacia la universidad y el éxito de los estudiantes en la universidad o donde estén” (E6, 17-20) que discrimina o selecciona a los estudiantes según criterios de rendimiento académico y de asistencia al liceo:

“trata de ayudar o se enfoca en los que son más destacados en asistencia o sus notas, igual el programa siento yo, que en la parte académica, no va solamente a ellos sino que al curso entero, es un apoyo más bien general, a todo, porque igual yo creo que, bueno yo no he ido a las charlas vocacionales, pero imagino que no es para ellos no más, sino para todo el grupo” (E2, 30-35).

Además, se caracteriza en este caso, por la implementación de charlas vocacionales o talleres en las cuales se invita a participar a todos los estudiantes de 3° y 4° medio del establecimiento, favoreciendo los procesos de transición al mundo laboral o a la educación superior, de todos los estudiantes. En palabras de las profesoras “es una contribución al grupo y que se ve coronada, con la universidad en algunos, casos gratuita” (E6, 12).

El programa en términos específicos se conoce dentro de la comunidad educativa por brindar “una alternativa para ingresar a la educación superior, es otro camino, una manera más directa donde los chicos con buen promedio académico cierto, dentro de la enseñanza media, pueden entrar directamente, no importando el puntaje PSU... con ciertas instituciones que están dentro del PACE, no con cualquiera tampoco” (E5, 13-18).

Como tal, la recepción que tuvo la presentación de esta iniciativa en la escuela, fue positiva porque por una parte se facilitaba el acceso a los estudiantes a la educación superior y por la otra, el establecimiento adquiere un reconocimiento a nivel comunal:

“se habló y todos quedamos maravillados con lo que se decía que era el proyecto, acceso y financiamiento, y que éramos el colegio de la comuna que tenía PACE, entonces éramos como un referente...” (E3, 25-27).

“se nos informó que en Chile había un colegio por comuna, y que salió elegido este y que daba la oportunidad a aquellos que tenían, los que estaban dentro del 15% de mejores calificaciones, y después se nos explicó que íbamos a tener un

acompañamiento como en distintas áreas, y ahí hablaron de lo académico, de la convivencia, de lo vocacional y había algo más... que había como hartas áreas, y que iba a servir a todos, nos dijeron eso, que si bien era para un grupo pequeño, el foco estaba puesto en todos” (E2, 20-27).

Por último, se reconoce la continuidad del programa desde el Liceo hacia la Universidad a través de “un acompañamiento en primer año, etcétera” (E1, 10).

### **Participación de los profesores jefes en el diseño del Programa Pace**

A partir de las referencias obtenidas es posible evidenciar algunas distinciones en relación a la participación de este cuerpo de profesores jefes en el diseño del Programa Pace, en general se sostiene que no ejercieron participación:

“O sea, en el fondo a nosotros no se nos preguntó nada, se nos dijo que existía esto. Nosotros los profes lo vimos como una alternativa maravillosa, una oportunidad tremenda para ellos, porque para ellos antes no existía, o la gratuidad, antes tampoco existía, y es genial para ellos de hecho” (E2, 45-48).

“mm no, siento que ahí no hubo participación. Como profesora jefe de enseñanza media me siento un poco apartada del tema, porque dentro de lo que yo sabía, de lo que yo había trabajado con los chicos de 3° Medio, era lo que yo pude comunicarle a los muchachos de mi curso, pero así quedan en vacío los de segundo...” (E1, 33-36).

Sino más bien que se les presentó el programa y se les explicó a groso modo, cuál sería su rol en él:



“no hubo una información yo me acuerdo general, y después cayeron en cosas más específicas, por ejemplo de las asesorías que íbamos a tener con las tutorías, con las jefaturas, claro, a nosotros y a los chiquillos... Crear proyectos parece también” (E6, 22-26).

Lo que según su perspectiva se explica porque el programa tiene ciertos límites, como estar dirigido a los niveles de término de la enseñanza media, 3° y 4° medio, de modo que algunos profesores jefes de otros niveles, se sintieron marginados:

“no, no he tenido esa oportunidad ni opción, igual creo que no la he tenido porque como no soy profesora jefe de 3 o 4, entonces siento que es un invadir un territorio que no me corresponde, aun siendo la profesora de matemática de 3° y 4°, pero no, no tuve esa oportunidad” (E1, 23-25).

Por otro lado, consideran que el Programa ha dinamizado ciertas relaciones al interior del Liceo a lo largo de los años que lleva implementándose, favoreciendo la presentación de iniciativas “desde la puerta del Liceo para adentro” mas no a nivel del Programa Pace:

“incluso hemos desarrollado proyectos que han sido bien interesantes y que han tenido éxito. PACE es de las puertas del colegio pa dentro, lo que es como se gesta el proyecto, políticas educacionales, ahí siento que nada. Es nuestra acción o por lo menos mi acción, voy a hablar desde mi, en lo que yo como profe tengo que ver con el PACE, en mi relación con la tutora etcétera, con la tallerista que trabaja con los chiquillos también, porque nos pregunta, hemos escrito sobre las necesidades que vemos en los chiquillos. Ahí así. Como en la acción directa” (E6, 35-42).

“no sé, si del diseño, pero yo siento como que nosotros más que propuestas nosotros trabajamos como dentro de nuestra área haciendo propuestas, no como interviniendo al PACE” (E2, 16-20).

Finalmente, sobre la necesidad y la relevancia de participar, los profesores sostienen que sí, que sería pertinente, por ejemplo, participar en plenarios organizados por el programa convocando a profesores a exponer sobre sus experiencias de trabajo:

“¿a generar como propuestas innovadoras? Sí, totalmente, porque siento que, y nos volvemos al tema de la exposición, habían hartos otros colegas que no querían exponer, entonces debemos hacernos responsable del tema, muchos no querían exponer porque les daba cosa, porque los iban a invadir a preguntas ¿pero por qué no? Si nadie más que tú sabe de lo que se trató su trabajo” (E3, 38-42).

### **Participación de los profesores jefe en la implementación del Programa Pace**

A nivel de la implementación, los profesores comentan que su participación fue diferenciada, relevando más la labor de los profesores a cargo de las asignaturas de lenguaje y matemática, que la de los profesores jefes: “la verdad es que yo como profesora jefe y del área Técnico Profesional, no mucho. Entiendo que lenguaje y matemáticas trabajan más con eso” (E4, 18).

Se reconocen dos espacios de trabajo entre los profesores, aquel que se constituye como tutoría académica en las áreas de lenguaje y matemática para los niveles de 3° y 4° medio, independiente que sean profesores jefes:

“Entendemos que en el fondo, la necesidad es en el caso de por lo menos la mía, es como el aporte que nos hace Belen<sup>17</sup>, y nosotros lo tomamos bien, lo tomamos como un aporte, como que si nos sirve, nos sirve además eso de reflexionar, nos sirve mucho, de hecho hemos creado propuestas de electivo...” (E3, 17-22)

---

<sup>17</sup> Nombre de fantasía para brindar confidencialidad.

“ah no totalmente, por eso te decía que cuando trabajamos con la tutora, generalmente las dos traíamos propuestas, pero nuestra forma de trabajo principalmente era generar ideas de diseño de clases... ella me potenciaba...” (E4, 40-44).

Y la participación de los profesores jefes de 3° y 4° medio en algunas jornadas relativas a las temáticas de orientación vocacional y de apoyo a la transición al campo laboral y/o educación superior:

“las veces que nos hemos reunidos con la tallerista que trabaja vocación con los chiquillos, nos pregunta sobre las propuestas, a lo mejor lo que pueda impactar... las problemáticas...” (E1, 16-18).

Sumado a ello, esta la iniciativa de cada uno de estos profesores orientada en la misma dirección del programa:

“Yo desde la parte de orientación más que nada con los chicos cuando me ha tocado cuarto. Entonces de cómo te digo, trato de apoyarlos en que sepan sobre el FUAS<sup>18</sup>, de cómo postular a becas y créditos, eh, les hago mucho trabajo de reflexión en torno a qué quiero yo para mi vida, entonces ya hay chicos que no tienen de repente la vocación muy clara, entonces ir ayudándoles a encontrar el camino y sino a seguir buscando porque todo el tiempo están saliendo nuevas carreras y puede ser también que yo salga de 4° y no sepa que es lo que voy a hacer. También es factible” (E5, 70-78).

---

<sup>18</sup> Formulario Único de Acreditación Socioeconómica.

## **Evaluación: logros, límites y proyecciones del Programa Pace**

Un primer elemento a destacar es que no se aplican instrumentos de evaluación planificados por parte del programa a modo de permitir que los profesores jefes puedan expresar sus apreciaciones sobre éste: “eh, no recuerdo que haya evaluado el programa yo alguna vez. Como profe jefe de cuarto medio, no me ha tocado evaluarlo” (E2, 20).

Por lo tanto, las evaluaciones que se pueden aprehender nacen de forma espontánea, circulan en las conversaciones informales entre los profesores y pueden articularse como se narra a continuación:

### **Logros**

A nivel de la relación con los profesores, se aprecia positivamente el acompañamiento académico, “yo siento que es un acompañamiento, no siento que me viene a cambiar, en ese sentido toma lo que tenemos nosotras y nos potencia y nos colabora”(E3, 36-38). El componente académico es especialmente valorado por cuanto abre espacios para la reflexión pedagógica, y establece una vinculación horizontal entre las profesoras y las tutoras a cargo:

“además que ha sido dentro de la pedagogía, quizá tiene que ver con la tutora que nos tocó, que ha sido muy empática, no sé si habrá sido así en otros colegios, pero acá, ha habido una visión de igual a igual, vayamos juntas en este camino y veamos cómo lo hacemos mejor...y ha tomado las potencialidades de cada uno” (E4, 40-44).

“el aporte es en la percepción pedagógica, ha habido avances en eso, discutir más en el fondo, es como lo que debiera ser siempre, que uno tuviera la oportunidad de sentarnos y ponernos de acuerdo con lo que vamos a hacer...” (E3, 30-35).

“yo siento que el trabajo generado por nuestra parte fue bueno, en vez de ser una carga, porque algunos profesores decían que era una carga, para mí, fue un apoyo y yo creo que para las profesoras de lenguaje fue lo mismo, para generar un diseño de clases, de estrategias pedagógicas, donde se pudo apreciar la potencialidad de los alumnos” (E2, 14-18).

Entre los factores que han facilitado el trabajo llevado a cabo, se destaca la relación previa establecida entre las profesoras jefe del subsector de lenguaje, permitiendo asentar una propuesta autónoma y sostenible independiente del acompañamiento propuesto por el programa:

“siento que ha sido un apoyo, pero creo que tiene mucho que ver el trabajo de la tutora y en cómo lo hemos ido trabajando las tres, nosotras dos con ellas, desde esa perspectiva un aporte en general, diseñamos electivos, complementamos plan común, que se yo, compartimos, ella ha compartido muchas experiencias exitosas y hemos sacado varios proyectos entre las tres” (E4, 57-62).

Al analizar los logros del programa en su vinculación con los estudiantes, los factores enunciados por los docentes refieren al conocimiento del programa y sus condiciones, y a la apertura efectiva de “cupos” para que ellos y ellas opten a un ingreso alternativo a la educación superior: “yo creo que está instalado un pensamiento PACE...” (E2, 80) que se ha incrementado a lo largo de los años que lleva el programa en su implementación en el liceo:

“vi por parte de la universidad y por parte de los estudiantes una mayor información del programa, había mayor contenido de... habían chicos que sabían que no iban a quedar en el PACE, y habían otros que sí o sí, querían entrar por cupo pace. Por ejemplo, Javier<sup>19</sup> a él le fue relativamente bien en la PSU y vino a contarme que

---

<sup>19</sup> Nombre de fantasía para brindar confidencialidad.

ganó un cupo PACE y estaba muy contento, como que inconscientemente sabían que existía PACE” (E5, 20-28).

Y que significa una oportunidad real para estudiantes con alto potencial académico y social, pero con dificultades económicas:

“En el caso de Miguel<sup>20</sup>, era un chico que tenía como cinco hermanos más, en una casa donde no habían muchos recursos, encuentro que es una tremenda oportunidad que él pueda estudiar tranquilo, sin tener que pensar que va a tener que pagar, 15 años más, con un CAE<sup>21</sup> o con otro tipo de financiamiento, un chico que tenía ene potencial en lo académico, en lo social también entonces creo que va a lograr el desarrollo profesional que necesita” (E1, 50-57).

Asimismo, las profesoras reconocen una disposición favorable hacia el programa de parte de sus estudiantes:

“el esfuerzo de los chicos en comparación al año pasado, fue mayor, creo que hubo buenos resultados, creo que eso también hay que tomarlo en consideración, que les dio igualmente una opción importante con el programa, el programa sirve, sí, sirve.” (E4, 50-54).

La existencia del programa PACE se ha ido posicionando como un elemento distintivo y relevante para las opciones postsecundarias de los estudiantes, así a nivel de la Unidad Académica, los estudiantes son informados sobre sus posibilidades en torno al ranking de optar a un cupo PACE, lo que ha incidido positivamente en sus calificaciones, mas no en los porcentajes de asistencia, ambos requisitos para postular por esta vía:

---

<sup>20</sup> Nombre de fantasía para brindar confidencialidad.

<sup>21</sup> Crédito con Aval del Estado, implementado desde el año 2006 como política de financiamiento para los estudios superiores, consistente en el endeudamiento del estudiante con una institución bancaria, avalado por el Estado.

“si yo creo que ellos ya saben más del tema PACE, hay como una ruta que ellos ya siguen que yo sé por ejemplo que el coordinador les muestra al final, un reporte de quiénes son, entonces están como informados, preocupados de sus notas, el tema de la asistencia no sé si tanto... en el 4ºb no diría tanto” (E3, 47-53).

“Igualmente el trabajo con los estudiantes fue súper bueno, porque ellos reconocían ahh sí, tenemos pace... como permitirles abrirse y comunicarse, eso igualmente les ayudó finalmente porque tenían como mayor idea de lo que se iban a enfrentar afuera, yo recuerdo a los chicos que decían “ahh te acuerdas que la profe pace dijo?” entonces siento que estaba bien hecho entre lo que fue para profes y estudiantes...” (E2, 50-56).

Finalmente, y de manera indirecta, otro logro destacado sobre la implementación del Programa, tiene que ver con el aumento de la matrícula en el establecimiento, pues al ser el único liceo de la comuna adscrito al programa, seduce a algunas familias con la idea de que sus hijos e hijas puedan ingresar a la educación superior: “El año pasado fueron cinco, este año fueron 12... había más matrícula. Hay como un pensamiento PACE” (E2, 33).

### **Límites**

Entre las limitaciones identificadas por los profesores se encuentran la descoordinación del programa a nivel gubernamental con las implicaciones que ello conlleva en la implementación a nivel local, específicamente, por cómo han ido variando las condiciones del programa lo que ha generado confusión, decepción y desinterés en la comunidad educativa:

Entre ellas, la oferta de gratuidad aparejada al acceso alternativo que se propuso el primer año de implementación, pero que al segundo año se eliminó:

“un programa de acceso a la universidad, el 15% que iban a tener gratuidad, de igual forma se motivaron tanto el colegio como los estudiantes, y cuando nos enteramos este año que no era así, pero cómo o sea, teníamos un cartel gigante afuera que decía con el programa PACE y todo...” (E3, 36-40).

“en el fondo se entregó una información, que es la misma información que tuve que entregar yo justo que tenía una jefatura de 4° medio, pero claro ahí mal en ese sentido, porque una tuvo que rectificar una información que ya se había entregado” (E4, 44-47).

Cupos reducidos para las carreras ofertadas y sistema de competición entre los estudiantes PACE:

“Y después cuando ya los chicos dieron su prueba PSU, nos dimos cuenta que había un cupo para, dos cupos para, en las universidades más importantes, del consejo de rectores daban muy pocos cupos entonces la competitividad era mucha, tuvimos la fortuna de que uno de nuestros estudiantes entró a estudiar a la católica<sup>22</sup>, ingeniería civil en informática y posteriormente hubo otros que entraron a la Usach, igualmente fue beneficioso, y puedo decir que sí, funcionó, aunque no todos entraron a lo que realmente querían...” (E2, 34-42).

Descoordinación y desinformación de los propios estudiantes habilitados con cupo Pace, lo que provocó que algunos de ellos no optaran por el ingreso mediante esta vía:

“pero sí de los estudiantes, yo me acuerdo el año pasado, como estaban no se po, uno que había quedado dentro, quedó afuera, claro de acuerdo a los resultados del año pasado, que una chica quedó con cupo pero no consiguió financiamiento. o una

---

<sup>22</sup> “La católica” hace referencia a la Pontificia Universidad Católica de Chile”.



que primero había quedado dentro y que después quedó fuera, después otra que quedó dentro y no consideró...” (E1, 26-32).

Decepción en los estudiantes a partir del segundo y tercer año de implementación, por las limitaciones de financiamiento y de cupos ofrecidos por el programa: “velaron por jugársela por si solos, no se fiaron del tema como lo hicieron los chicos del año pasado...” (E4, 37), es decir, los estudiantes ya no apostaron todas sus ilusiones en el programa, sino que limitaron sus expectativas, justificados en las experiencias de fracaso que otros estudiantes tuvieron, en relación al financiamiento, e incluso al acceso que se les ofreció a la universidad.

“ahora se hace difícil, si po, por el tema del financiamiento, para los mismos cabros que están interesados en esto, de repente sintieron una puñalada, yo creo que muchos si tenían una esperanza de que la cosa fuera diferente, soltaron un poco...” (E5, 38-44).

Acción del programa limitada a dos niveles del liceo:

“yo creo que la debilidad es como el tema de enfocarlo a dos cursos no más, yo creo que debería empezar como desde primero medio, que los cabros vieran, porque lamentablemente, muchos de ellos, se consideran las notas de toda la enseñanza media, entonces unos que se ponen las pilas en tercero y cuarto, chuta pero y por qué...” (E6, 74-77).

Y a un grupo reducido de profesores:

“sabes que siento, PACE es como nosotros, sabes, nosotros más los que estamos en matemático, entonces el colegio como que no sabe de los avances” (E2, 70).

“somos nosotros los de lenguaje y matemática seguramente los que andamos transmitiendo y nadie más, entonces tiene que haber como una mejor promoción de PACE” (E3, 59).

Desconocimiento respecto de la experiencia de los estudiantes una vez que ya han ingresado a la educación superior, lo que imposibilita la proyección del programa en las futuras generaciones:

“Uno lo sabe de manera directa, pero no hay una política institucional, o sea que tanta importancia se le asigna a lo mejor, como establecimiento, al proyecto” (E2, 57).

“aunque sea el tema de que no es para todos, igual es una ayuda” (E4, 68).

“igualmente teníamos horas de trabajo PACE los días viernes, entonces también teníamos horas extras porque a veces no alcanzábamos a ver en ese espacio, entonces Lucía<sup>23</sup> se hacía espacio en la semana y ahí se revisaba otra vez la clase... igualmente a través de correo electrónico, para nosotros fue pero lo mejor que hay, pero, considero que debería haber, no sé si una hora y media es suficiente para poder trabajar estrategias buenas, igualmente no es que tu llegas a trabajar no más... una igual pregunta como estas... y ahí se pierde tiempo importante, entonces pienso que debería haber un poco más de horas de trabajo con pace” (E5, 75-80).

## **Proyecciones**

A fin de proyectar este programa u otras propuestas similares, los profesores entrevistados sugieren diferentes acciones que podrían mejorar y fortalecer su puesta en marcha, y por

---

<sup>23</sup> Nombre de Fantasía para brindar confidencialidad.

ende, el objetivo de acompañar las transiciones de los estudiantes al mundo laboral o a la continuidad de estudios.

Una primera propuesta, pasa por establecer canales de comunicación más efectivos entre el programa y la comunidad educativa, al momento de otorgar información clara respecto de sus alcances y límites:

“yo creo que podríamos partir con una reunión formal, pero con datos formales, con autoridades Pace, colegio y que diga tantos cabros tomaron el cupo, y que se yo, no que sea una cosa porque uno tiene interés y empiece como una a ubicar a la gente” (E3, 64-68).

“entonces de repente dar más información, darle más énfasis, venir a las reuniones de apoderados, no una vez, sino varias veces, y contarles de qué se trate y que ellos se interioricen y tomen conciencia de que mi hijo realmente va a poder estudiar quizá si se pone las pilas este año, va a tener una oportunidad, difusión, no sé...” (E2, 57-60).

En la misma línea, proponen formalizar los mecanismos de seguimiento a los estudiantes egresados del liceo y que hicieron uso del cupo pace, de manera de poder visualizar con mayor claridad cuáles son los alcances y las particularidades que ha tenido la experiencia:

“Quizá informarnos más sobre qué pasa con los chicos que han entrado, hacer como seguimiento y contarnos, o sea que haya una retroalimentación, tal persona entró pero falló, salió se fue, no sé... sigue súper bien, va en tercer año... porque todo lo que hay es informal, no es que haya un informe así como algo, más formal, que dijera, mira este es el seguimiento que tenemos del año 2017, 2016, estos son los niños que entraron, estos son los que siguen, estos son los resultados...” (E2, 63-70).

Como consecuencia, dicha información podría ser utilizada como una metodología para incentivar la continuación de estudios en las futuras generaciones:

“mostrar después con eso mismo y motivar a los estudiantes mira, esta chica era igual que tú, tenía tu mismo promedio y mira, terminó su primer año de universidad, estas fueron sus notas. Sigue ahora, va al segundo año, al tercer año, mira ya se tituló era una niña igual que tú, quizá eso podría ser...” (E6, 50-55).

Por otra parte, a juicio de los profesores, es preciso darle mayor relevancia al programa procurando a través de diferentes medios, informar a las comunidades sobre las características que posee:

“que tenga mayor impacto, que se sepa en televisión, en radio, que existen liceos que tienen este programa, que las universidades tienen otros accesos para chicos que son buenos, ehh pero no se sabe, uno tiene que ir a la reunión indicada, el día indicado para terciarse con esa información pero no son masivas, entonces el Pace tampoco es masivo, el PACE lo sabe el colegio que lo tiene. Entonces yo como política de Estado quizá eso haría” (E5, 60-66).

Ampliar el nivel de impacto del programa, iniciando su implementación desde 7° básico a fin de que sus estudiantes superen las limitaciones propias del desconocimiento sobre los sistemas de admisión con que llegan a los niveles medios de educación, respecto de la importancia de las calificaciones, y los sistemas de financiamiento para cursar estudios superiores:

“un mecanismo de mejora promover por ejemplo, yo soy profe jefe de primero medio, vienen muy desinformados, porque vienen de básica, pero ellos todavía no tienen claridad sobre el NEM...sobre las becas...” (E4, 54-60).

“quizá bajar ahí los niveles, comenzar desde 7° para que ellos se preocupen antes...” (E1, 45).

“claro entonces quizá empezar desde los cursos más pequeños, quizá desde primero medio, empezar a hablar el tema PACE, que sepan que este es un colegio...” (E3, 48-50).

Considerar los calendarios académicos del liceo, de manera que el programa no interfiera con el desarrollo de las actividades lectivas de los diferentes subsectores de aprendizaje:

“lo que yo quería sugerir, hacen otras jornadas, cierto, entonces esas jornadas, en el caso que sean en el PACE, tenemos tres horas, entonces yo me perdí mucho, porque los lunes, que era interferido, y a veces habían lunes donde venían a hacer cursos, entonces buscar la forma de que fueran asignaturas, que, no sé, que no haya una interferencia directa, tratar de arreglar eso... y aprovechar quizá otras instancias como convivencia quizá...” (E4, 45-52).

Ampliar los criterios de selección de estudiantes, a aspectos más socioemocionales, permitiendo la participación de los profesores:

“más participación, es que los chicos que se eligen son por notas, de repente podría darle la posibilidad a otros niños, que quizá no tienen las mejores notas, pero que si tienen el potencial, que eso es algo que una sabe en la interna como profesora, pero que no se ve reflejado en las notas, muchas veces hay chicos que son súper buenos en lo académico pero no en los resultados, pero saben hacer las cosas, entienden como tienen que hacer las cosas, pero al momento de evaluarse no les va bien, o no les va tan bien como a otros, porque una cosa son los resultados y otra cosa es saber hacer en realidad... entonces eso quizá podría ser” (E1, 86-92).

Establecer políticas de acción afirmativas que trasciendan al gobierno de turno y que aseguren derechos sociales en el campo educativo:

“O sea, Piñera no sé qué tanto, porque Piñera quiere mano de obra barata, es empresario, ahora yo no estoy en desacuerdo con pensamiento del empresario, está bien, yo también he sido empresaria y obviamente que voy a buscar utilidades, pero en educación no, po. En educación no” (E2, 90-95).

Elaborar planes curriculares y prácticas pedagógicas que favorezcan las transiciones entre la enseñanza media y la educación superior:

“yo creo que siempre por lo que hemos un poco, abogado los profes, que es como por ejemplo, la concordancia entre lo que es básica y media, y en este caso entre lo que es la educación superior y la educación media. Ahí hay un tema” (E4, 105-107).

“como apuntar un poco a hacer el enlace con el nivel superior por que la mayoría aunque no opta, o sea no va a la universidad, estudia, sigue estudiando en un instituto. Algunos que quedan trabajando, y hasta el que queda trabajando está estudiando” (E2, 95-100).

“difundir lo que pasa en la educación, manejar, todo lo que son los transversales, emmm las competencias de empleabilidad, que sean respetuosos, que sean responsables, tampoco a mí me sirve que un chico tenga promedio y sea una mala persona, porque va a ser un mal médico, un mal ingeniero o un mal profesor...” (E1, 85-100).

Avanzar hacia la instalación de modelos educativos acordes a las demandas actuales de la sociedad, provocando una modificación transversal en el sistema educativo, por ejemplo, a través de la instalación de prácticas interdisciplinarias:

“Otro tema, ehhh el espacio a lo mejor para la interdisciplina, que es lo que viene al final, cuando estamos hablando del desarrollo de proyectos, modelos educativos nuevos que se están implementando en Finlandia, te day cuenta, y aquí seguimos, como que queda para rato, la dinámica de las asignaturas, que se yo, entonces hay una incoherencia, siento yo, a través de todo el sistema. Nosotros lo dimensionamos a nivel de básica y media, y fíjate que nunca se han dado los espacios para de repente tomar acuerdos, y no es que este colegio, es el sistema que es así” (E5, 78-86).

“Entonces siento que si vamos a trabajar habilidades y con resistencia, ¿de qué forma el profesor, que tiene miedo a exponer, está trabajando eso con los estudiantes? Entonces creo que sería un gran desafío tanto para los profesores y también de ayuda al programa PACE, de ver la realidad docente con la que se está enfrentando y también darle trabajo al profesor de mostrar qué es lo que necesita, cómo lo quiere trabajar, es como un FODA, fortalezas, debilidades, amenazas u oportunidades, pienso que sería positivo...” (E2, 80-88).

Por último, se propone la posibilidad de establecer reuniones mensuales que tengan como objetivo no sólo informar, sino que trabajar de forma colectiva en relación a las distintas temáticas que surgen a propósito de los objetivos que persigue el programa, así como también alinear las estrategias que se están abordando en las diferentes áreas, estableciendo un trabajo conjunto y complementario, a contramano de la compartimentalización tradicional por asignaturas:

“ahora así como por poner una innovación, creo que deberían poner reuniones mensuales como para evidenciar lo que se ha hecho, así como los profesores de lenguaje y matemática, los coordinadores y la persona que trabaja con los estudiantes, y así ver cuáles son las propuestas, que habilidades se están trabajando, y porque de esa forma, porque ahí se pueden pensar nuevas propuestas, no es que se

venga a fiscalizar, sino que siento que dos cabezas, o cuatro o seis... ahí se puede hacer un trabajo complementario, poder complementar lenguaje y matemática, y hacer más teniendo más opción, yo creo que eso sería positivo, se vería diferente” (E5, 75-83).

## **2. Segunda Parte: Análisis relacional**

A continuación se muestra el resultado de la codificación axial, es decir, de la relación que es posible observar y establecer entre las categorías y que apoyan la comprensión del fenómeno aquí investigado.

La categoría 3 (C.3) **“Nos proyectamos desde lo que somos: percepciones sobre el rol del profesor jefe”** aparece como central en el proceso de análisis porque sobre todo, el objetivo de esta investigación es comprender cómo significan la política educativa los profesores jefes, desde ahí entonces es que resulta prudente, comenzar a revisar qué elementos tanto estructurales como funcionales, inciden en la autoconcepción elaborada por los profesores jefes para ir poco a poco, escalando hacia un análisis más global respecto de la política educativa.

Una primera relación que se observa, es entre la categoría 5 (C.5) **“Sociedad de Mercado, Educación como bien de consumo”**, y la categoría 3 (C3) **“Nos proyectamos desde lo que somos: percepciones sobre el profesor jefe”** en tanto se trata del contexto económico, político y social en que la profesión docente se ejerce. Desde el ámbito socioeconómico se reconocen las características que adquieren los estudiantes que asisten a sus comunidades educativas, y respecto de las problemáticas que deben enfrentar como profesores jefes. Sobre todo desde la perspectiva política, enfatiza en cómo la base ideológica que hay detrás del sistema educativo, que entiende a la educación como bien de consumo o servicio, impacta en la labor del profesor jefe, rol que se desarrolla más como una proyección personal y que toma forma en función de los estudios posteriores que decide cada profesor



cursar, que como resultado de una discusión a nivel país respecto de cuáles son las responsabilidades que debe asumir este profesional en el aula. Queda a merced de los profesores y de sus comunidades educativas, elaborar una propuesta para resolver las problemáticas que enfrentan como consecuencia de las desigualdades socioeconómicas, la vulnerabilidad de sus estudiantes y la visión de mercado que permea al sistema educativo.

Esta relación, puede sostenerse en la evidencia empírica que devela y cuestiona la desigualdad económica y social que atraviesa a la sociedad chilena, y que se representa y reproduce en el sistema educativo (Cox, 2012; Leyton 2014). Se ha hecho énfasis en cómo las características del sistema educativo, a nivel administrativo, provocan una competición entre las escuelas por captar estudiantes, lo que ha significado que en el transcurso de los años, las escuelas de dependencia municipal hayan experimentado una baja sostenida de sus matrículas, favoreciendo a las escuelas de dependencia subvencionada (Inzunza, 2009; Assael, 2011). Como resultado, las aulas chilenas presentan alta segregación socioeconómica, es decir, los pobres con los pobres, y los que más tienen con los que más tienen; y un alta homogeneidad de resultados académicos, que se percibe año tras año, por ejemplo, en que el desempeño de los estudiantes de establecimientos municipales en la Prueba de Selección Universitaria, bordea los 400 puntos, en comparación con los estudiantes que asisten a establecimientos particulares pagados, quienes alcanzan los 600 puntos promedio (Demre, 2017).

Tal como describen los profesores jefes, y los antecedentes revisados, esta coyuntura determina la realidad con que deben trabajar, perfilando diferentes problemáticas de la adolescencia, que involucran la vulnerabilidad social y las proyecciones postsecundarias que caracterizan a sus estudiantes (Ramírez, 2012; Mateluna, 2014; Leyton, 2014; Orellana, 2015).

En segundo lugar, se puede sostener que la categoría 6 (C6) **“Características de la Política Educativa”** genera que los profesores jefes produzcan testimonios como los que

pueden leerse en la categoría 3 (C3) **“Nos proyectamos como lo que somos: percepciones sobre el rol de profesor jefe”**. Es decir, podríamos plantear que el rol del profesor se define en función de determinadas políticas educativas, pues por un parte, la política educativa responde a las necesidades de una sociedad de mercado, lo que significa comprender a la educación como un servicio que puede ser comprado, y que para el caso de las comunidades más desfavorecidas, implica que su objetivo no radica en transformar de modo estructural las experiencias del sistema educativo, sino, en proponer alternativas paliativas para resarcir a un actor en particular, que suele ser el estudiante. En relación a los docentes, por lo demás, se percibe que la política educativa ofrece escaso incentivo al desarrollo profesional, lo que es congruente con el desempeño de un rol que carece de formación inicial, de protocolos de inducción y/o acompañamiento, y de formación continua para poder afrontar las problemáticas y desafíos de esta práctica pedagógica (Cornejo, 2015; Mateluna, 2014).

Además, persiste una sensación de parte de los profesores jefes, en torno a que el Estado, o quienes hacen la política pública, contribuyen a producir y a mantener una visión despectiva sobre los docentes en general, proyectando su profesión en la sociedad como una de las menos valoradas a nivel de las carreras profesionales, evidenciado por ejemplo, en que los estudiantes destacados que expresan su deseo de ingresar a pedagogía, suelen ser persuadidos por sus círculos familiares a repensar sus opciones de estudio (Mejía, 2009; Ávalos, 2010). Esta idea más general, se confirma cuando se hace un zoom hacia la percepción que tienen sobre su labor como profesores jefes, primero porque demuestran que no hay protocolos establecidos por la comunidad educativa para generar un proceso de evaluación “formativo” sino que más bien responde a criterios aleatorios dependiendo de quién observe: coordinador académico, orientador/a, familias, estudiantes, etc. Con resultados ambivalentes tanto si recibe una evaluación “positiva” como “negativa” (Mateluna, 2014). Por último, a partir de la pregunta por la valoración que se tiene sobre los profesores, se observan elementos comunes respecto de una de las más recientes políticas educativas implementadas, el proyecto de Ley de Carrera Profesional Docente, cuya

recepción por parte de los profesores jefes resulta ser muy negativa, porque se la considera “competitiva” y “punitiva”, por tanto, poco pertinente para el contexto educativo (Cornejo, 2015), pero muy en línea con una ideología de la educación y del rol del Estado en ella. Estudios desarrollados durante la última década, como el planteado por Cornejo (2009) ya proponían, especialmente a los gestores de política pública, la necesidad de desarrollar una carrera profesional docente, a fin de mejorar aspectos tales como la relación entre horas lectivas y no lectivas; elevar el salario basal de profesores y profesoras; crear instancias que incentiven la permanencia en el aula del profesor; y, producir espacios para el desarrollo colegiado de la profesión.

En tercer lugar, la categoría 2 **“Nadie querría ser profesor jefe: condiciones laborales para el ejercicio de la labor del profesor jefe”** condiciona los elementos que componen la categoría 3 **“Nos proyectamos desde lo que somos: percepciones sobre el rol del profesor jefe”**, pues supone sobre todo, una sobre carga laboral para los docentes que no se condice con la retribución económica, en consideración al tiempo que implica, tanto dentro de la jornada laboral, como fuera de ella: atención de estudiantes durante los recreos y horas de planificación de clases, atención de apoderados fuera de la jornada laboral, extensión de las reuniones de apoderados más allá del tiempo establecido, son solo algunas de las actividades que deben llevar a cabo los profesores, una vez que se les asigna la labor de profesores jefes. Todo lo cual, como ya se sostenía en párrafos anteriores, se retribuye de forma ambivalente puesto que “si lo hacen bien” entonces la sobre carga se mantiene; mientras que, por el contrario, “si lo hacen mal” se les remite de la “jefatura”, lo que es interpretado como un castigo.

Al respecto, la evidencia es congruente en relación a la sensación de agobio laboral con que suele ser descrita la profesión docente por los profesores, lo que se amplifica una vez que se adquiere el rol de profesor jefe. Cornejo (2009) sugiere,- a través de un estudio cuantitativo que analizó la relación entre las condiciones laborales y la sensación de malestar/bienestar docente en la provincia de Santiago, definiendo las condiciones laborales en siete variables:

“significatividad en el trabajo, demandas laborales, exigencias ergonómicas, dependencia municipal, índice de vulnerabilidad de la escuela, selección de estudiantes en el liceo y capacidad de distanciarse de las situaciones estresante” (Cornejo, 2009, pág.9)-, que existe una la relación directa entre por ejemplo, su mayor capacidad de distanciarse de las situaciones estresantes y su bienestar laboral; o, a la inversa, la alta demanda laboral y su persistente sensación de malestar.

En cuarto lugar, aparece la categoría 1 (C1) **“Ser profesor, es ser profesor jefe: criterios de asignación y funciones para la labor del profesor jefe”**, los elementos destacables en esta categoría se corresponden también con la categoría 3 (C3) **“Nos proyectamos desde lo que somos: percepciones sobre el rol del profesor jefe”**. Por una parte, los criterios que se utilizan para designar quién será o no profesor jefe, si bien existen, no son parte de un protocolo establecido por la comunidad, sino más bien obedecen a las necesidades que el establecimiento presenta en un determinado momento, y las valoraciones que hace el coordinador académico. Este elemento cobra relevancia, al considerar la idea que emerge en el testimonio de los profesores sobre que ellos ejercen desde su propia experiencia o proyección de sí mismo, es decir, haciendo uso de sus recursos personales, mas sin tener procesos de inducción o acompañamientos que les ayuden a sistematizar la práctica y a problematizar, cuando corresponda, los objetivos y funciones que les son otorgados por mandato. Esta realidad, vista desde la evidencia empírica, refleja cómo la profesión docente ha sido tecnificada, y reducida a un plano de ejecución, es decir, ni la formación ni los espacios de reflexión colegiada, son considerados primero para la asignación de una función que aborda un área transversal de la educación formal de los estudiantes, ni tampoco para el desarrollo sistemático de su práctica (Hargreaves, 1996; Mejia, 2009).

Por otra parte, entre los objetivos que reconocen los profesores jefes, aparecen los de orientar a los estudiantes en aspectos relativos a las problemáticas de la adolescencia y/o de aspectos vocacionales, académicos, entre otros, informarles y mediar entre los diferentes actores que pertenecen a la comunidad educativa, como los que no (empresas, instituciones de educación superior, Etc.). Aquí nuevamente, se interpelan las personalidades de los

profesores jefes, pues si bien hay algunas funciones que están establecidas, como las reuniones de apoderados o la atención de estudiantes; muchas otras corren por cuenta de cada profesor, por qué razón citar o llamar a un apoderado, realizar o no salidas pedagógicas con los estudiantes, convocar o no a jornadas con otras personas dentro del aula, por ejemplo.

Durante el año 2017, el MINEDUC entrega bases curriculares para trabajar la hora de consejo de curso, hoy conocida como orientación, desde 1° medio. Ampliando las posibilidades para la implementación de esta “asignatura”, en tanto permite que sean otros miembros o un equipo el que la aborde y no sólo, el tradicional rol del profesor jefe. No obstante, como iniciativa reciente, todavía hay que observar qué propuestas pueden surgir en las comunidades educativas al respecto. El PACE, por ejemplo, se aproxima a la escuela, desde la apuesta curricular que hacen las universidades en el trabajo con los estudiantes, abordando las áreas vocacionales y de orientación en los niveles de 3° y 4° medio (PACE MINEDUC, 2018), buscando la instalación de capacidades en las escuelas mediante el fortalecimiento de los equipos directivos y sus profesores. Los informantes, sostienen que el PACE colabora en las temáticas de orientación vocacional y en el acompañamiento académico de ciertas asignaturas, así como también, convoca en circunstancias específicas, a que los profesores expongan desde sus experiencias docentes, lo que ellos y ellas consideran pertinentes para abordar con sus grupos de estudiantes.

La categoría 4 **“desafíos, dificultades y temáticas que emergen en la labor del profesor jefe”** también se constituye en un condicionante para la categoría 3 **“Nos proyectamos desde lo que somos”**, pues presenta las particularidades de la vinculación profesional y emocional de los profesores jefes de un Liceo Polivalente, con sus estudiantes y sus familias. Nuevamente, estas vinculaciones presentan características asociadas con el aspecto adolescente de los estudiantes, con sus intereses sexuales, con sus experiencias de consumo problemático o no con drogas, con sus intereses vocacionales, con sus condiciones socioeconómicas y en el último tiempo, con sus identidades multiculturales.

Este punto, sobresale en el relato por cuanto, al carecer de procesos generales de acompañamiento por parte de la comunidad educativa, la responsabilidad recae directamente en los y las profesores jefes, quienes hacen uso, como ya se decía, de su propia experiencia para responder las necesidades de los estudiantes.

La vinculación con las familias supone una dificultad similar: contar con la presencia de las familias, construir visiones compartidas en torno a lo que se desea para la educación de los hijos e hijas, comprometerse profesional y personalmente, en la búsqueda de estrategias que por ejemplo, favorezcan los procesos de acercamiento a las familias de estudiantes que presentan mayores necesidades, pero que al mismo tiempo, no signifique un detrimento en la relación con las familias de aquellos y aquellas estudiantes que no lo requieran.

Todo ello, a la larga, representa un malestar y un desgaste emocional que es someramente atendido por la comunidad educativa, lo que a su vez, se ocasiona en valoraciones espontáneas y en procesos de evaluación ambivalentes que generan grados de frustración en los profesores, al punto que ninguno de ellos quisiera ser profesor jefe.

Los estudios referidos a la temática de los profesores jefes, hacen alusión al desafío que significa establecer vínculos desde lo profesional con los estudiantes, Navarro (2009), señalaba que la diversidad de problemáticas relativas al orden cognitivo y psicosocial, demandaba a los profesores jefes el poder establecer un vínculo estrecho con sus estudiantes, a fin de poder colaborar en su promoción escolar. Ramírez, (2012), reconoce además que en ocasiones este vínculo estrecho, se define a través de una relación “maternalista” o citando a uno de los informantes de esta investigación “abuelística” pues los profesores jefes deben, o se espera de ellos, suplir las carencias afectivas que traen sus estudiantes. La familia, por su parte, se caracteriza, al decir de los estudios, como una institución que ejerce clientelismo con la comunidad educativa, y que aparece ausente para los compromisos que se le demandan, delegando en ella la responsabilidad de la educación de los estudiantes (Hargreaves, 1996; Navarro, 2009; Mateluna, 2014).

En último lugar, aparece una triada compuesta por la categoría central **“nos proyectamos desde lo que somos”**, por la categoría **“características de la política educativa”** y por la categoría **“percepciones sobre la implementación del Programa PACE”**. La relación que puede observarse aquí es el resultado de las interacciones anteriores, como la antesala para poder comprender desde dónde surgen las percepciones sobre la implementación del Programa PACE.

La descoordinación de la política educativa en general, es coherente con las dificultades de la implementación del Programa PACE en particular, referido a las contradicciones en la información entregada y a las modificaciones que sobre la marcha ha debido implementar el programa, tales como los criterios sobre los cupos y/o la eliminación del financiamiento que en un momento se propuso a la par de la alternativa para el ingreso de los estudiantes.

La representatividad de las políticas educativas, también haya su correlato en la experiencia del Programa PACE, en tanto los profesores jefes no identifican espacios para comentar y/o sugerir propuestas en torno al diseño de la política, ni en su evaluación, como un procedimiento formal y sistemático, sino que se les “informa” respecto de lo que esta iniciativa implicaría para sus comunidades educativas y se les invita a participar en formas que el Programa ya ha definido previamente. Al respecto, la teoría se corresponde con los hallazgos de este estudio, en tanto la escasa representatividad es un elemento central de las políticas educativas en Chile (Cox, 2002; Inzunza, 2009; Assael, 2011). A su vez, se observa aquí cómo operan los subsidios que otorga el Estado, en este caso a ciertas universidades en convenio, para que ejecuten como agente externo al Liceo, iniciativas que proponen mejorar los índices de promoción e inserción de los estudiantes a la educación terciaria; y también, su carácter focalizado en tanto los depositarios de esta iniciativa son los estudiantes, vulnerables, que cumplen con ciertas condiciones, pero que a la larga, no se traduce como una propuesta que rompa con la desigualdad que se observa en la segregación a el nivel de educación superior (Ruiz, 2010; Leyton 2014; UNICEF, 2017; OCDE, 2018).

No obstante, a propósito de la implementación de este programa, los profesores destacan su participación, especialmente como profesores de asignatura, - lenguaje y matemáticas- en proyectos que se llevaron a cabo como parte del programa, dentro de los límites del establecimiento.

Los profesores proyectan su experiencia en la implementación del programa PACE para significar lo que esta iniciativa lleva a cabo en el establecimiento con sus estudiantes, así identifican las limitaciones que ellos enfrentan, por ejemplo, en el desconocimiento sobre los sistemas de acceso a la educación superior; o a la dificultad para establecer proyectos postsecundarios con alternativas variadas; el PACE, por lo tanto, se reconoce como una oportunidad de abordar el área vocacional, de generar un acompañamiento en la elaboración de los proyectos postsecundarios y, en definitiva, de brindar la posibilidad para un grupo reducido de estudiantes, de hacer uso de un cupo alternativo que les permita ingresar a la educación superior. En este desafío planteado por el Programa, ellos validan la propuesta, se suman como profesores jefes y de asignatura, desde sus propias iniciativas, en jornadas propuestas por el programa.

Finalmente, los profesores jefes hacen una evaluación del programa, que si bien destaca elementos positivos, como el acompañamiento académico, el trabajo con los estudiantes, el apoyo para masificar la información sobre el sistema de acceso y financiamiento a la educación superior, el aumento de matrícula como resultado indirecto de la implementación del programa, y por cierto, el acceso efectivo que han tenido algunos de sus estudiantes a la educación superior; también reconocen límites de la propuesta, como la cantidad de estudiantes beneficiados, la falta de canales de información apropiados, la ausencia de financiamiento, entre otros, ante los cuales proponen por ejemplo, la posibilidad de ampliar los criterios de selección hacia aspectos menos académicos y que contemplen otros desarrollos vinculados con lo socioemocional, que incidirían también en el futuro buen desempeño de los estudiantes en la educación superior. Lo que es apoyado por estudios recientes sobre el desempeño de los estudiantes que acceden a programas de



acompañamiento como estos (Orellana, 2015), su principal argumento, a la hora de hacer esta recomendación, es que dado su rol como profesores jefes, poseen un complejo conocimiento sobre las potencialidades de sus estudiantes.

## 2.1 Diagrama Codificación Axial

El diagrama a continuación presenta el flujo de relaciones entre las diferentes categorías. La categoría 3 como central, la categoría 5 como contextual, la categoría 6 como causal, las categorías 1,2 y 4 como intervinientes, y las categoría 7 como resultado.



### **3. Tercera Parte: Integración del Análisis**

A continuación se presenta la parte final del análisis de los datos desarrollado mediante un proceso de codificación selectiva cuyo objetivo es “integrar y refinar las categorías” (Strauss y Corbin, 2002, pág.157) a fin de conformar un esquema que contemple las categorías centrales y que favorezca la producción de teoría.

La presente investigación surgió con el interés de resolver la interrogante: ¿qué significados construyen los profesores jefes respecto de la política educativa, en particular, sobre la implementación del Programa Pace? Esta pregunta, a fin de otorgar una respuesta compleja, se ha descompuesto en tres conceptos: los profesores jefes; la política educativa; y, el Programa Pace, que, como resultado del proceso analítico, se irán vinculando en el relato pretendiendo interpretar, los significados que pueden aprehenderse desde la temática propuesta.

A propósito de los datos que emergieron para el desarrollo de las categorías, una primera interpretación posible es que los profesores jefes conceptualizan su labor, articulando tres elementos centrales: los sentidos y objetivos que adquiere el ejercicio de la jefatura de curso; las condiciones laborales para el desarrollo de sus funciones, y, los desafíos que enfrentan en su interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa. El profesor jefe, tal como venía anunciando la teoría, se define como un profesional bisagra en tanto establece puentes entre todos los miembros de la comunidad educativa cuyas responsabilidades están marcadas por las demandas académicas y administrativas, en el seguimiento que deben desarrollar sobre cada uno de los estudiantes que pertenecen al grupo curso asignado; por las demandas de acompañamiento vocacional hacia sus estudiantes, especialmente en los estadios terminales de su formación secundaria, como son en este caso 3° y 4° medio; y, por las demandas de desarrollo socioemocional de sus estudiantes, que incluyen las problemáticas propias de la adolescencia, y que se particularizan por las características de un grupo de estudiantes doblemente vulnerados,

social y educativamente. Es interesante señalar que los hallazgos aquí presentados de alguna manera superan las visiones más tradicionales sobre la jefatura de curso y su objetivo vinculado a la formación ciudadana del que dan cuenta estudios desarrollados con anterioridad (Collao 1998; Soto 2001; Navarro 2009), persistiendo, no obstante, la responsabilidad de facilitar el espacio del consejo de curso para que los estudiantes lleven a cabo el histórico proceso de elección de representantes.

El escenario que perfila el desempeño profesional del profesor jefe, por su parte, de acuerdo a lo que plantea Cornejo (2009) provoca agobio laboral, malestar y desgaste emocional. Esto debido a la ausencia de protocolos de acompañamiento, inducción y formación continua para el desarrollo de la jefatura de curso, lo que genera que los profesores jefes ejerzan su función desde “una proyección de sí mismos” y como un actor aislado de la comunidad educativa, cuyas responsabilidades exceden, además, los tiempos y salarios asociados por contrato.

Como resultado, los desafíos que enfrenta el profesor jefe en su desempeño, se vinculan con las precariedades que caracterizan su labor en el proceso de llevar a cabo las tareas que se le demandan, con un grupo de estudiantes cuyas características socioeconómicas y socioafectivas, significan un desafío complejo de enfrentar. Problemáticas tales como la ausencia de figuras parentales, el consumo problemático de drogas, la exploración temprana de sus sexualidades y la aparición de perfiles migrantes, provocan en los profesores jefes una sensación de agobio permanente, de incapacidad profesional y de “soledad” frente a la responsabilidad de acompañar a sus estudiantes. Al respecto, la evidencia teórica ya enunciaba la dificultad que conlleva el elaborar un rol profesional como profesor jefe, escindido de las expectativas asistencialistas de sus estudiantes (Ramírez 2012; Mateluna 2015).

La política educativa, según se corresponden la evidencia teórica y los datos levantados por esta investigación, se percibe principalmente en su afán de conservar los pilares de un

sistema educativo anclado en una sociedad neoliberal, que concibe a la educación como un bien de consumo que puede ser comprado a razón de los intereses particulares de clientes, que son familias y estudiantes, en función de cómo se comportan, ofrecen, las comunidades educativas que son trabajadores privados incentivados por mecanismos tales como el aumento de recursos según matrícula o la variabilidad de salarios según desempeños individuales (Ruiz 2010; Cornejo 2015).

Además, para que el sistema educativo se perpetúe en el tiempo, es posible interpretar que la política educativa dispone de escasos o nulos espacios de participación de las comunidades educativas, en particular de los profesores, a quienes, de considerárseles, se hace de modo consultivo, pero nunca resolutivo. Ejemplo de ello, es lo que ocurrió recientemente con el proyecto de Carrera Profesional Docente, hoy en vigencia como la Ley 20.903, que si bien demandado por amplios sectores del gremio docente, no ha sido legitimado, entre otras causas, por la ausencia de participación de los profesores en su diseño.

Por otra parte, dado que el sistema económico y político chileno está cruzado por la desigualdad social apreciada transversalmente en diferentes ámbitos, se podría sostener que la política educativa se orienta a resarcir, mediante iniciativas focalizadas, a actores específicos de la comunidad educativa, generalmente los estudiantes más vulnerados, ofreciéndoles a las comunidades educativas y sus administradores, subsidios para que se desarrollen iniciativas paliativas orientadas a mantener a los estudiantes en el sistema escolar; otra posibilidad, es agenciar, mediante instituciones externas, medidas selectivas que trabajen con grupos específicos de profesores o estudiantes, a fin de cortar con la cadena de segregación y vulnerabilidad que caracteriza su experiencia de vida. (Leyton 2014; Cornejo 2015)

El programa PACE, se presenta como una iniciativa reciente, cuya trayectoria en los establecimientos educativos alcanza los cuatro años como máximo. Específicamente, en el

caso analizado, el programa PACE comienza a ejecutarse el año 2015, llevando a la fecha cuatro períodos en el Liceo Polivalente. La puesta en marcha de este programa, sirvió como estímulo para el planteamiento de esta investigación, buscando relacionar la figura del profesor jefe con la política educativa vigente. Para el caso particular de la implementación de este programa, se puede apreciar que los profesores jefes son convocados como actores secundarios a observar y en ocasiones, a participar, de la implementación de esta iniciativa, mas no de su diseño, ni de su evaluación.

Al respecto, es posible interpretar que existe una coherencia entre las características que los profesores jefes observan y asignan a la política educativa y aquellas que identifican en el programa PACE. La focalización hacia un grupo selecto de estudiantes; y por otra parte, la mantención de los mecanismos de admisión –segregación- a nivel del sistema educativo, dan cuenta de cómo opera esta propuesta, desde una lógica paliativa, mas no resolutive en el terreno de la desigualdad como una problemática estructural de la sociedad chilena, que se refleja, por supuesto, en el sistema educativo. A partir de la evidencia, es posible señalar que este es un punto crítico en la implementación de programas como estos, pues, siguiendo lo planteado por Leyton (2014) entre los resultados de esta iniciativa se hallan contradicciones tales como que por una parte estas iniciativas producen, coherente con lo que señalan los profesores participantes de esta investigación, en los estudiantes una idea sobre la educación superior como un fin alcanzable, al mismo tiempo, esta posibilidad se ancla en un mecanismo de competición, que fuerza a los estudiantes por conseguir un cupo, en un marco reducido de opciones. El Programa Pace, según da cuenta Mineduc (2018), alcanza a cubrir un 51% de los establecimientos municipales de enseñanza media a nivel nacional, distribuido, en general, en un liceo por comuna, hecho que podría leerse en la clave oferta y demanda que impera en el sistema educativa, en tanto, se presume que como resultado indirecto de esta política, atendiendo a los relatos aquí levantados, se produce un aumento de la matrícula de estudiantes. Esta lógica, de acuerdo a Ruiz (2010) se legitima en un escenario de política educativa neoliberal en donde las responsabilidades y los

intereses educativos se consideran privativos de los individuos y sus familias, en desmedro de las comunidades.

La ausencia de participación de los profesores jefes en el diseño de este programa, así como de las comunidades educativas, se corresponde también con un modo de hacer política educativa, que externaliza, en este caso en la figura de las Universidades e Institutos de Formación Técnica participantes, responsabilidades, que desde otra perspectiva, bien podrían ser enfrentadas por las comunidades educativas, si los recursos económicos y profesionales les fueran destinados directamente y como una propuesta permanente, más que como una iniciativa cuya proyección depende de la volición del gobierno de turno.

Sin embargo, el programa PACE, a partir de lo enunciado por los participantes de esta investigación, ofrece a los profesores de asignatura (lenguaje y matemáticas) posibilidades de acción que toman lugar principalmente al interior de la comunidad educativa. Validando la experiencia que significó para este grupo de docentes el acompañamiento académico desarrollado por el programa, centrado en potenciar en los estudiantes habilidades de lectoescritura, de resolución de problemas y de expresión oral y escrita. Llama la atención, además, que estas actividades se llevaron a cabo con los niveles de 3° y 4° medio en su totalidad, independiente de que el 85% de los estudiantes de estos niveles no cumple con los requisitos de acceso que exige el programa para ingresar a la educación superior. De este modo, si bien los beneficiarios del producto final, que es el cupo a la educación superior, siguen siendo un reducido número de estudiantes, el programa es reconocido por los profesores jefes como un aporte para los profesores y los estudiantes en su globalidad.

En su calidad de profesores jefes, identificaron espacios de participación consultivas orientadas a definir el perfil de estudiantes con que trabajan, para, de este modo, potenciar los talleres de orientación vocacional que desarrolló el programa con los estudiantes de 3° y 4° medio. Igualmente, los profesores reconocen haber establecido alianzas en el desarrollo de estrategias que favorecieran el conocimiento de los estudiantes sobre los mecanismos de

acceso y financiamiento a la educación superior, ayudando a mitigar, en alguna medida, las carencias que traen desde la enseñanza básica y que se mantienen hasta épocas tardías de la enseñanza secundaria, por ejemplo, frente a la relevancia que adquieren las notas de enseñanza media (NEM) para poder postular a la educación superior. Al respecto, los profesores sostienen que el Programa Pace, vino a potenciar su trabajo con los estudiantes fortaleciendo la idea de la educación superior como un imaginario posible y deseable. Los hallazgos de este estudio concuerdan con lo sugerido por Leyton (2014) en relación al efecto multiplicador que posee este tipo de iniciativas en los imaginarios que circulan y se elaboran entre los estudiantes, a propósito de sus posibilidades de ampliar sus proyectos postsecundarios más allá del mundo laboral.

Por otra parte, los informantes enfatizan ciertos puntos ciegos del Programa Pace, que bien pueden corresponderse con el modo de hacer política educativa. Durante los primeros dos años de implementación de la iniciativa, se observó una descoordinación en la información otorgada a las comunidades educativas, a razón de las implicancias que tendría el programa para los estudiantes que logran el cupo PACE, es decir, a la primera generación se le informó que iban a contar con financiamiento para costear los aranceles de la carrera a la que ingresarán, lo que quedó como antecedente para las generaciones venideras, quienes vieron con entusiasmo la oferta. No obstante, el segundo año de implementación, se estableció que el financiamiento estaría sujeto a los mecanismos regulares que ofrece el Estado, provocando cierta desilusión. Otro ejemplo es lo que ocurrió con la asignación efectiva de los cupos a determinadas carreras, pues los procesos para decidir qué proporción de cupos iban a ser ofertados en la educación superior estuvieron en manos de las instituciones de educación superior participantes, informando a los estudiantes al momento mismo de “postular” a la educación superior, lo que produjo que algunos estudiantes no pudieran entrar a la carrera deseada, generando desconcierto y desmotivación en las generaciones futuras. Estos hechos se observan como las claras grietas que presentan estas políticas educativas cuando buscan resarcir a un actor en particular, ignorando las complejidades socioeconómicas que constituyen su experiencia de



vida. Al respecto la Unesco (2017) sostiene que “la formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo” (Unesco, 2017, p 13). Es decir, mientras la educación superior consigne barreras económicas de entrada, será difícil paliar a los estudiantes con un cupo por rendimiento académico si no reciben los apoyos financieros necesarios para mantener sus vidas y sus estudios terciarios. Este punto evidencia además, las arbitrariedades que presenta el sistema educativo, pues, tal como señala Leyton (2014), en el que los ricos se encuentran sobre representados, logrando traspasar las barreras de formación académica y de recursos económicos, mientras a las clases populares se les debe asistir para que logren lo mismo que sus pares más acomodados.

Llegados a este punto, se ha de advertir cuáles son los elementos que se asignan a cada una de las categorías centrales aquí levantadas, profesores jefes, política educativa y Programa Pace, ahora bien, en un intento de profundizar en la comprensión de la problemática antes enunciada sobre cómo significan los profesores jefes la política educativa, resulta pertinente elaborar nuevas preguntas: ¿Cómo se relacionan los profesores jefes y la política educativa? ¿Cómo dicha relación, si existe, permea las nociones que ellos y ellas elaboran sobre su experiencia con el Programa Pace?

A modo de respuesta ante la primera pregunta, se podría plantear que no existe una relación directa entre los profesores jefes y la política educativa, por cuanto su rol, si bien muestra la literatura y el propio testimonio de los informantes aquí presentado, tiene una trayectoria significativa que data desde la década de 1930 en Chile, y que ha ido variando sus sentidos y sus modos de operar en el concierto de la comunidad educativa (Collao, 1998; Navarro, 2009; Ramírez 2012; Mateluna 2015), en la actualidad, no se vislumbra como un actor que cobre relevancia activa a nivel de su participación en el diseño, implementación o evaluación de las políticas educativas en general, y, por cierto, tampoco se percibe como un beneficiario de la acción del Estado, en la forma de reflexionar en torno a las condiciones laborales que inciden en el ejercicio de sus funciones, vistas a través de salarios y tiempos

asociados, o sobre protocolos de inducción, acompañamiento y formación continua que les permita hacer frente a los desafíos de trabajar con estudiantes doblemente vulnerados, y en los niveles terminales de la educación secundaria polivalente.

Sin embargo, al aproximarnos hacia la posible vinculación que existe entre los profesores jefes y el Programa Pace, se pueden observar elementos característicos de la política educativa vigente hace treinta años, permitiendo indicar cómo el Estado percibe a los actores de la comunidad educativa y les otorga un papel secundario en las estrategias que se emplean para resolver los conflictos que allí se presentan. Al respecto, Ruiz (2010) sostiene que durante la década del 1980 en adelante la figura del profesor adquiere un carácter técnico y la categoría de trabajador privado, lo que podría interpretarse como una explicación a la hora de leer los relatos aquí presentados tales como “somos mal mirados” o “nos mandan todo hecho”, en tanto el gremio docente ha perdido espacios de organización y representatividad.

El trabajo docente está permeado por la estandarización de su práctica, por la aplicación de mecanismos de evaluación permanentes y por la flexibilización laboral, expresada especialmente en los salarios sujetos a desempeño (Cornejo, 2015). Este último punto también es relevante cuando se observa que la política educativa adolece de incentivos para el desarrollo profesional docente, y que el Programa Pace, en su implementación refleja estas carencias, pues, pese a que los profesores deben incorporar dentro de sus horarios (y extra horario) actividades, capacitaciones, y jornadas como parte de su experiencia con el programa, ellos y ellas no perciben una gratificación salarial, ni tampoco un reconocimiento explícito del desarrollo de competencias en el área. En este caso, los profesores jefes, como representantes de la comunidad educativa, son participantes indirectos de una iniciativa cuyos principales beneficiarios son un 15% de los estudiantes de 4° medio, a quienes después de dos años de acompañamiento, se les ofrece un cupo alternativo para ingresar a la educación superior. En ese acompañamiento, llevado a cabo por alguna institución de educación superior participante, se elaboran estrategias orientadas al fortalecimiento de

habilidades cognitivas relevantes para cursar estudios terciarios; así como aquellas tendientes a facilitar la elaboración de proyectos postsecundarios, mediante estrategias de análisis y orientación vocacional. Aquí, la participación de los 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.

El desarrollo de la subjetividad docente es un proceso complejo y continuo que puede ser comprendido desde dos entradas, una que alerta sobre cómo la subjetividad significa estar sujetado a otro por control, en este caso los profesores jefes al ejercicio de una labor que se sustenta en una tradición de larga data asociada a la formación ciudadana (Collao, 1998), que ha sido dinamizada por las demandas de perfiles estudiantiles cambiantes (Mateluna, 2015) y en el desamparo de la política educativa que recién en 2017 ha presentado nuevas bases curriculares para la enseñanza media que suponen la necesidad de repensar, no sólo la figura del profesor jefe, sino la estructura de convivencia escolar en su conjunto a fin de poder orientar y acompañar a los estudiantes secundarios en sus diversas opciones de desarrollo. Al respecto, sería interesante observar cómo en otros países se llevan a cabo estos procesos, mediante la constitución de equipos de trabajo multidisciplinarios que se vinculan con un grupo reducido de estudiantes, y que entre sus estrategias aparece el ofrecimiento de tiempos de libre socialización para los jóvenes (Espósito & Cole, 2002). Extrapolando esta realidad hacia lo que significan los profesores jefes sobre la política educativa en general, se podría plantear que sus principales elementos son la mantención del status quo de una sociedad neoliberal; la marginación de las comunidades educativas, en especial de los 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.

En segundo lugar, la subjetividad puede ser leída en virtud de su potencia, es decir de aquello que aun no está instituido y que por lo tanto, abre puertas hacia lo posible en el futuro (Cornejo, et al, 2016). En este sentido, y a propósito de la implementación del

Programa Pace, y de las direcciones que ha tomado la política educativa en la actualidad, los profesores en general, identifican las carencias que como gremio presentan en su falta de información sobre los alcances que posee la política educativa, en la pasividad al demandar espacios de reflexión al interior de la comunidad educativa que les permita tomar mayor decisión sobre los procesos educativos, y sobre la adecuada transición entre las generaciones de profesores salientes y aquellos que vienen entrando para ir tomando posición como profesionales.

En esa línea es que, consultados por las proyecciones que podría tener el Programa Pace, plantean la necesidad de establecer canales de comunicación e información más contundentes y fluidos con las instituciones de educación superior, puesto que una vez que el estudiante ingresa mediante cupo PACE, la comunidad educativa no sabe cómo ha sido su experiencia. Lo que, de existir protocolos de seguimiento de fácil acceso, podría potenciar el relato que se construye en la comunidad educativa sobre el Programa Pace, incentivando a las nuevas generaciones de estudiantes con su resultado.

Otra apuesta que sugieren los profesores jefes se refiere a dinamizar los requisitos de admisión que ofrece el Programa PACE, buscando incluir indicadores de desarrollo de habilidades socioemocionales más que únicamente habilidades cognitivas reflejadas en el desempeño académico, lo que abriría la puerta a otro grupo de estudiantes, que por distintas causas puede no rendir académicamente en la educación secundaria, pero que a juicio de los profesores jefes, podrían tener un desempeño destacado en la educación terciaria. A esta idea se suma, la necesidad de fortalecer la información que poseen los estudiantes sobre los mecanismos de admisión y financiamiento, pues como ya se advirtió en párrafos anteriores, muchos estudiantes llegan a 4º medio sin saber que para ingresar a la educación superior se le va a considerar su historial académico en toda la enseñanza media. Leyton (2014) coincide con este punto al señalar que uno de los resultados indirectos de políticas educativas de acción afirmativas, como define al Programa Pace, es la necesidad de dinamizar los mecanismos de selección, admisión y permanencia, teniendo a la base que si

los talentos se encuentran distribuidos democráticamente en la población, en sociedades neoliberales donde impera la desigualdad, dichos talentos sin apoyo adecuado, corren el riesgo de perderse (Leyton, 2014).

Para finalizar, la presente investigación da cuenta de que los significados que le atribuyen los profesores jefes a la política educativa surgen a propósito de la vinculación entre estas dos categorías en un flujo continuo, donde ésta última opera como escenario para que los profesores jefes, si bien ocupan y ejercen un cargo tradicional, desplieguen una labor caracterizada por la precariedad laboral, por el desafío de trabajar con estudiantes doblemente vulnerados y por la ausencia de formación continua. En esta relación, el Programa Pace, viene a particularizar lo que la política educativa representa en general, es decir, el rol subsidiario del Estado, que en este caso delega la responsabilidad y los recursos a las Instituciones de Educación Superior participante, poniendo el énfasis en un actor focalizado, que son los estudiantes. La mantención del status quo, en este caso del sistema de admisión y financiamiento inalterable, pero dinamizado por esta vía de cupo alternativo y sujeto a condiciones y la ausencia de participación en la toma de decisiones por parte de los actores convocados a trabajar en la iniciativa, es decir, de las comunidades educativas de donde provienen los estudiantes beneficiarios. Todo lo cual, incide en que 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.

## Capítulo V Conclusiones

A propósito del cierre de este trabajo se propone a continuación un cuadro sinóptico que permite visualizar cuáles son los principales hallazgos en relación a los objetivos que se planteó esta investigación:

### 5.1 Cuadro Sinóptico

Objetivos Específicos	Definir funciones de profesores jefes en Liceo Polivalente	Identificar problemáticas	Caracterizar elementos política educativa	Analizar la participación en PE.	Establecer los logros, límites y proyecciones Programa Pace, según PJ.
Conclusiones	Ser profesor es ser profesor jefe	Condiciones laborales	Mantención Neoliberalismo	Nula participación en el diseño	Efecto multiplicador, cupos efectivos
	Orientar	Vinculación con los demás actores CE	Poca o nula participación docente Profesor técnico	Participación área académica	Potencia a las CE.
	Informar	Escasa formación y acompañamiento	Política Focalizada y Subsidiaria	Participación consultiva profesores jefes	Pocos cupos, competitiva
	Mediar	Desgaste emocional	Descoordinación y desinformación	No se registra participación evaluaciones formarles	Canales información deficientes

En relación al primer objetivo, según se observó las funciones de los profesores jefes pueden ser resumidas en torno a tres conceptos: orientar los procesos psicosociales que enfrentan los estudiantes en las etapas específicas de 3° y 4° medio, referidas por una parte a la configuración de sus proyectos postsecundarios, y, por la otra, a todas aquellas temáticas vinculadas con su ser juvenil en el espacio escolar, por ejemplo, sexualidad, consumo problemático de drogas, migración, autoconocimiento, entre otras. En segundo lugar, aparece la función de informar sobre las problemáticas ya enunciadas a los diferentes miembros de la comunidad educativa, respecto de la situación particular de un estudiante, o, sobre la totalidad del grupo curso. Muy en vinculación con la anterior, aparece la labor de mediar, entre los estudiantes y el resto de la comunidad educativa.

Sobre las problemáticas que identifican los profesores jefes en su labor diaria dentro del contexto de un Liceo Polivalente, o el segundo objetivo, cabe mencionar la precariedad de las condiciones laborales, destacando en ello la ausencia de espacios y tiempos oportunos para dedicar a la labor de la jefatura y la falta de salarios congruentes con la dedicación que demanda la tarea. La vinculación con los demás actores de la comunidad educativa, también aparece como un elemento problemático, en tanto la labor de jefatura es concebida como una responsabilidad individual que dificulta establecer alianzas para trabajar las necesidades de los estudiantes. En relación a los procesos de inducción, acompañamiento y formación continua, se reconocen como insuficientes, cuando existen, y en gran medida 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. Todo lo anterior, repercute en la salud mental de los profesores jefes, quienes reconocen un desgaste emocional.

Los hallazgos en torno al tercer objetivo permiten sostener que la política educativa es caracterizada a través de ciertos elementos tales como, que en ella está presente la ideología neoliberal, que concibe a la educación como un bien de consumo; que la participación de los profesores jefes es nula o de tipo meramente consultiva; que pone su atención en reparar a los actores más desfavorecidos por una economía que facilita y agrava la desigualdad social y económica; 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. A ello se suma, que los beneficiarios o depositarios de la política educativa, no participan de sus procesos de evaluación ni de su diseño.

Cuando se hace una aproximación particular respecto de la participación de los profesores jefes en la política educativa, específicamente en el PACE, que fue el cuarto objetivo, los resultados se condicen en referencia a la nula participación en el diseño del programa. No obstante, se observa valoración y participación de los profesores en un área académica del programa, de forma interna en el establecimiento educativo, mediante el diseño y

planificación de su curriculum para las áreas de matemática y lenguaje en 3° y 4° medio. Ahora, en relación al rol de profesores jefes, se destaca una participación más consultiva sobre sus percepciones en relación a los estudiantes. No se observa participación en procesos formales de evaluación del programa.

El quinto objetivo, establece como logros de este programa el hecho de que produce un efecto multiplicador (Leyton, 2014) respecto de la posibilidad que representan los cupos alternativos a la PSU para un grupo de estudiantes que históricamente se ve poco representado en el nivel superior de educación. Asimismo, las comunidades se ven potenciadas, tanto a nivel discursivo “somos el único liceo PACE de la comuna” como en la práctica, en tanto a través de diversas prácticas se convoca a discutir una temática relevante y pertinente para la etapa terminal de formación de los estudiantes de este Liceo Polivalente. Los límites, por su parte, tal como se presentó en otros apartados, refieren a que los cupos ofertados por las propias instituciones de educación superior son insuficientes y provocan, a la postre, un nuevo mecanismo de competición entre estudiantes PACE, instalando nuevamente la pregunta respecto de quiénes entonces son más meritorios, entre estudiantes que son “premiados” por sus méritos. La información, por su parte, se reporta como confusa y tardía, respecto de temas cruciales como los mecanismos de financiamiento y los cupos efectivos para determinadas carreras e instituciones que faciliten a los estudiantes la toma de decisiones oportuna. En congruencia, las proyecciones de este programa, se vinculan con hacerlo un mecanismo permanente, independiente del gobierno de turno; aumentar los cupos de acceso a la educación superior; incluir a las comunidades en los diseños para su implementación, y en los procesos de evaluación, y mejorar los canales de comunicación e información.

Ahora bien, en relación al propio trabajo de investigación, es pertinente revisar sus aciertos y sus limitaciones. En primer lugar, se puede plantear que se ha logrado desarrollar el objetivo general de esta investigación en relación a descifrar, y comprender, qué significados le atribuyen a la política educativa los profesores jefes, en particular al



Programa Pace. Para lograr dicho cometido, se decidió aplicar una metodología cualitativa, recogiendo datos a través de las técnicas de entrevistas en profundidad y grupo focal. El análisis de datos, por su parte, se llevó a cabo siguiendo las etapas de la Teoría Fundamentada, en tres diferentes secciones: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Todo lo cual permitió responder las siguientes interrogantes:

¿Qué significados construyen los profesores jefes sobre la política educativa, específicamente, sobre la implementación del programa Pace en un Liceo Técnico Profesional de Independencia? Pues bien, significados diversos y complejos, marcados por la caracterización de la política educativa vigente hace treinta años y que se sostiene en la labor subsidiaria del Estado, quien delega la responsabilidad de la educación de diferentes actores dependiendo de la necesidad que se busque suplir; en la mantención del status quo de una sociedad neoliberal que produce y reproduce desigualdades sociales, económicas y educativas y que por lo tanto, a la hora de elaborar políticas pública busca resarcir o paliar a actores específicos, pero sin modificar la estructura del sistema educativo que opera bajo una lógica mercantil que puede ser observada en el mecanismo de competición de recursos económicos según matrícula; y que subestima a los actores de la comunidad educativa, especialmente a los profesores, quienes se encuentran relegados a una posición consultiva dentro del desarrollo de las políticas educativas.

Por otra parte, ante la pregunta ¿Cuáles son las funciones del profesor jefe en un Liceo Técnico Profesional y cómo participa en el diseño, implementación y evaluación de estas políticas y del programa PACE? Es posible responder que sus funciones son las de un profesional bisagra que debe hacer de puente entre todos los actores de la comunidad educativa, procurando atender las necesidades socioafectivas, académicas y de orientación vocacional que presentan los estudiantes en las etapas terminales de su formación secundaria. Además, su participación en el Programa Pace, es parcial, limitada a la acción dentro del establecimiento y orientada a colaborar en el diagnóstico de las necesidades que presenta el perfil de estudiantes a la hora de llevar a cabo las iniciativas propuestas por el

programa. No obstante, los profesores jefes encargados de las disciplinas de lenguaje y matemáticas, experimentan el proceso de acompañamiento académico propuesto por el Programa Pace, para potenciar en los estudiantes de 3° y 4° medio habilidades cognitivas que les faciliten su transición a la educación superior. No se observaron protocolos de evaluación sobre el programa.

Finalmente, ante la interrogante ¿Qué logros, límites y proyecciones identifican profesores jefes en la implementación de estas políticas y programas en su comunidad educativa? las respuestas coinciden en que el programa ha tenido un efecto multiplicador al decir de Leyton (2014), en el sentido de que ha permitido asentar la posibilidad de la educación superior como una aspiración deseable y al alcance tanto de los estudiantes de la sección científico humanista, como de aquellos que optan por la formación técnico profesional. Entre sus límites, se encuentra el reducido margen de estudiantes beneficiados, la implementación tardía del programa; la incertidumbre sobre el financiamiento que permita costear los aranceles de los estudiantes beneficiados; las descoordinaciones en los procesos informativos; y la ausencia de indicadores socioemocionales que pudieran incidir en el proceso de selección de estudiantes como complemento al desempeño académico. Con todo, el programa aparece legitimado por los profesores jefes quienes proponen superar sus limitaciones, y mantenerlo en el tiempo como una medida capaz de dinamizar las experiencias educativas en sus comunidades y democratizar el acceso a la educación superior.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra la posibilidad de hacer una referencia más profunda a la particularidad de la educación polivalente, a fin de imaginar escenarios posibles para una política educativa que se oriente en la dirección de incluir a sus estudiantes en la educación terciaria, en la forma de fortalecer las transiciones entre la formación técnico profesional de nivel medio y la ofertada por las instituciones de educación superior; así como también en visualizar cómo opera el mercado laboral en la recepción de estos estudiantes y qué posibilidades de articulación se abren para que ellos y

ellas puedan acceder a estudios postsecundarios como estudiantes y trabajadores. Asimismo, parece pertinente indagar en cómo los profesores jefes, en tanto profesional 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 los estudiantes.

## **Bibliografía:**

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M (2011). La empresa educativa chilena. *Revista Educación y Sociedad*, 32, 305-322.

Assaél, J. (2010). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En D. Andrade de Oliveira & M. Feldfeber (Comp.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del Trabajo Docente* (pp.109-140). Lima: Fondo Editorial UCH. Universidad de Ciencias y Humanismo.

Avalos, Beatrice, Cavada, Paula, Pardo, Marcela, & Sotomayor, Carmen. (2010). La profesion docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263.doi: /10.4067/S0718-07052010000100013

Berger, P, Luckmann, Th (1999) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina, Ed. Amorrortu.

Blumer. H. (1981) *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona España, Editorial Hora.

Bourdieu, P., (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, España, Ed. Siglo XXI.

Canales, M. (2006) *Metodologías de Investigación Social*, Santiago, Chile, Lom Ediciones.

Casullo, M. y Cayssials, A. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Collao, O y otros, (1998). Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles. Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas- CINTERFOR. Informe de investigación Recuperado de: [http://www.orientachile.cl/images/stories/Consejo\\_de\\_Curso\\_Estudio.pdf](http://www.orientachile.cl/images/stories/Consejo_de_Curso_Estudio.pdf)

Cornejo, R., González, J., Caldichoury, J., (2007) Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno. Buenos Aires Argentina, 1a ed. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

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 para optar al grado de Doctor en Psicología, Facso U. de Chile, Santiago, Chile.

Cornejo, R., Albornoz, N. Castañeda, L., Palacios, D. Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2). Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580

Cornejo, R; Albornoz, N y Palacios, D. 2016. Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social *Cinta moebio* 56: 121-135 doi: 10.4067/S0717-554X2016000200001

Cox, C. (2002). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. Santiago, Chile. Editorial Universitaria.

Esposito, J., & Curcio, C. (2002). What Works and What Doesn't Work in Five Teacher Advisory Programs. *Middle School Journal*, 34 (1), 27-35. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23043753>

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

González, M. I. y Ramírez, L. (2011). *Guía práctica de consejería para adolescentes y jóvenes. Orientaciones generales*. Santiago: Minsal.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Inzunza, J. (2009) *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile*. Santiago, Chile. Ed. Opech.

Leyton, Daniel (2014) *Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos*. En: Pèrez, Carola Róman (ed.) *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*. Universidad Católica Silva Henríquez - Conicyt, Chile, pp. 11-27. ISBN 9789563410266

MacBeath, J. (2011) *Learning in and out of school* Londres, Reino Unido, Ed. Rotledge

Mateluna, N. (2015) *Las prácticas educativas de los profesores jefes de una escuela municipal de la comuna de La Florida*, Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Mejia, M. (2009): *Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Colombia, Programa ONDAS.

Mineduc (2018) [www.pacemineduc.cl](http://www.pacemineduc.cl)

Navarro, N. (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 para optar

al grado de Magister en Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

OECD (2018), *Educación en Chile*, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Paris/Fundación SM, Ciudad de México, Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>.

Parraguez, S. Navarro, I. Retamal. M. (2007) *El profesor jefe en la transversalidad*. Santiago, Chile, Ed. Usach.

Perez, A., (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, España, Ed. Morata.

Ramírez, M. (2015). La labor del/la profesor/a jefe/a y su des-politización. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión Educativa*. ISSN 2007-8412, Sin páginas.

Redondo, Jesús (2007). *El derecho a la educación en Chile*, Buenos Aires, Argentina, 1.Ed. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversa n°1*, CIDPA Valparaíso, (pp.13-39)

Reyes. L., Cornejo R., Arévalo A., Sánchez R., (2010) Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 27, 2010, p. 269-292

Rodríguez, E., Goycolea Vial, T., & Tirapegui D., M. (1981). El profesor jefe y las técnicas de orientación. Santiago, Chile: Departamento de Publicaciones del Instituto de Servicio Educativo Chile.

Rojas, M. T. & Leyton, D. (2014). The new teacher subjectivity: Construction of teachers' subjectivities at the beginning of the Preferential School Voucher's implementation in Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 205-221. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>

Ruiz, C. (2010) *De la República al Mercado, ideas educacionales y política en Chile*, Santiago, Chile. Ed. Lom.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13 (13), 71-78. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009)

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Arfo editores e impresores Ltda. Bogotá, Colombia.

Strauss, A., Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamental*, Editorial Universidad de Antioquía, Colombia.

Soto, P (2001) Una mirada al tradicional consejo de curso en la Educación Media. En: *Revista Docencia*, Santiago, Noviembre p. 47-58.

Tenti, E. (Ed.). (2006) El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo XXI



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>

Universidad Alberto Hurtado, (2017<sup>a</sup>). Informe de Resultados Cuestionario Estudiantes PACE, Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior, Santiago, Chile.

Universidad Alberto Hurtado, (2017<sup>b</sup>). Informe de análisis de datos, Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Santiago, Chile.

Unesco (2014), Gasto público en la educación de América Latina ¿Puede servir a los propósitos de la Declaración de París sobre los Recursos Educativos Abiertos?, Publicado en 2014 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Uruguay.

Zemelman, h. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. En: *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 27, 2010, p. 355-366. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>

Sacristán, J. G. (1997) Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes. En: *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo educativo*. Lugar Editorial, Argentina.

## Anexos

### DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### **“Política Educativa y Subjetividad Docente: El caso del Programa PACE en un Liceo Polivalente de la comuna de Independencia”**

## II. INFORMACIÓN

Has sido invitado(a) a participar en la investigación “Política Educativa y Subjetividad Docente: El caso del Programa PACE en un Liceo Polivalente de la Comuna de Independencia”. Su objetivo es comprender los significados que construyen profesores jefes los significados que construyen profesores jefes respecto de sus funciones, así como sobre su participación en el diseño, implementación y evaluación del programa PACE en su comunidad educativa. Tú has sido seleccionado(a) porque cumples con dos criterios fundamentales para el desarrollo de esta investigación: eres profesor jefe y/o trabajas directamente con el Programa PACE en su implementación en tu comunidad educativa. El estudio, busca relevar la voz de los profesores y profesoras y sus subjetividades en torno a la política educativa.

El/La investigador/a responsable de este estudio es la candidata a Magister en Currículum y Comunidad Educativa, Paulina Bravo Valenzuela, bajo la tutela de la Dra. Valeria Herrera, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que consideres la siguiente información. Siéntete libre de preguntar cualquier asunto que no te quede claro:

**Participación:** Tu participación será a través del desarrollo de un grupo focal, dos talleres y una entrevista individual. Cada una de las instancias tendrá una duración aproximada entre 60 y 90 min y abarcará varias temáticas sobre la experiencia de ser profesor jefe en un Liceo Polivalente; su participación en el Programa PACE; y, su visión sobre los logros,

límites y proyecciones de este Programa.

Para facilitar el análisis, este grupo focal será grabada. En cualquier caso, tú podrás interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quieras.

**Beneficios:** Se espera que tu participación en los talleres sirva como espacio colectivo de reflexión pedagógica, a su vez, permitirá generar información para indicar el uso potencial de la información en términos de beneficio social.

**Voluntariedad:** Sólo participarás si quieres hacerlo. Además, tendrás la libertad de contestar las preguntas que desees, como también de detener tu participación en cualquier momento. Esto no implicará ningún perjuicio para ti.

**Confidencialidad:** Todas tus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, tu nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

**Conocimiento de los resultados:** Tienes derecho a conocer los resultados de esta investigación. Se te hará entrega en formato digital de los resultados de este estudio.

**Datos de contacto:** Si requieres mayor información, o comunicarte por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puedes contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Nombre: Paulina Bravo Valenzuela

Teléfonos: +56-998284345

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: [paulinabravov@gmail.com](mailto:paulinabravov@gmail.com)

También puedes comunicarte con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que

aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: [comité.etica@facso.cl](mailto:comité.etica@facso.cl)

## II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ....., acepto participar

en el estudio **“Política Educativa y Subjetividad Docente: El caso del Programa PACE en un Liceo Polivalente, de la comuna de Independencia”**.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

\_\_\_\_\_  
Firma Participante  
Responsable

\_\_\_\_\_  
Firma Investigador/a

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

**Trabajo de Campo Investigación:**

**“Política Educativa y Subjetividad Docente: El caso del Programa PACE en un Liceo Polivalente, de la comuna de Independencia”**

Investigadora Responsable: Paulina Bravo Valenzuela, candidata Magister en Educación, Currículum y Comunidad Educativa.

Directora: Dra. Valeria Herrera

**Técnica de Recogida de Datos:** Grupo Focal

**Fecha:** 25/10/2017

**Objetivo:** Describir las funciones de profesores jefes en un Liceo Polivalente de la comuna de Independencia.

**Inicio Grupo Focal:**

Se agradece a los participantes por acudir voluntariamente a la instancia, se les reiteran los criterios de selección y convocatoria y se les presenta el eje problemático: Los profesores deben afrontar constantemente políticas educativas que reformulan el quehacer pedagógico, sin necesariamente, considerar la opinión de los propios profesores a la hora de su diseño. En este marco, y considerando lo que ha significado la implementación del Programa PACE en su comunidad educativa, esta instancia se propone **describir las funciones del profesor jefe en un Liceo Polivalente de la comuna de Independencia.**

**Preguntas:**

- 1) ¿Cuáles son las principales responsabilidades del profesor jefe en un Liceo Polivalente?
- 2) ¿Cómo se decide quién asume como profesor jefe en este Liceo?

- 3) ¿Cuáles son las diferencias contractuales entre un profesor jefe y uno que no lo es, en este establecimiento?
- 4) ¿Cuáles son los tiempos y espacios asociados al desarrollo de esta función?
- 5) ¿Cuál es la formación que ustedes poseen para ejercer la función de profesor jefe?
- 6) ¿Qué políticas educativas han afectado el desarrollo de su función como profesores jefes?
- 7) ¿Cuáles son las acciones específicas que deben desarrollar como profesores jefes?
- 8) ¿Cómo es su vinculación con otros estamentos de la comunidad educativa?
- 9) ¿Cuál es la valoración que hace la comunidad educativa sobre la función del profesor jefe?
- 10) ¿Qué diferencias existen entre el TP y el CH la hora de ejercer como profesor jefe?

### **Trabajo de Campo Investigación:**

#### **“Política Educativa y Subjetividad Docente: El caso del Programa PACE en un Liceo Polivalente, de la comuna de Independencia”**

Investigadora Responsable: Paulina Bravo Valenzuela, candidata Magister en Educación, Currículum y Comunidad Educativa.

Directora: Dra. Valeria Herrera

#### **Trabajo de Campo**

**Técnica de Recogida de Datos:** Entrevista Individual

**Fecha:** 13/12/2017

#### **Objetivos:**

Analizar la participación de profesores jefes en un Liceo Polivalente, en el diseño, implementación y evaluación del programa Pace.

Identificar logros, límites y proyecciones de la implementación del programa PACE según

profesores jefes de un Liceo Técnico Polivalente de Independencia.

**Inicio Entrevista:**

Se comentan los objetivos de la entrevista y se agradece la disposición a participar en ella.

**Posibles preguntas:**

- 1) ¿En qué consiste el Programa Pace?
- 2) ¿Por qué se crea el Programa Pace, qué problema viene a resolver y por qué se implementa en este establecimiento?
- 3) ¿Por qué se produce esta problemática?
- 4) ¿Cuándo se comenzó a implementar en este Liceo?
- 5) ¿Cuál fue la convocatoria que se les hizo a ustedes como profesores jefes o en qué momento se enteraron y/o vincularon con el programa?
- 6) ¿Cuál ha sido su participación en el diseño, implementación y evaluación del Programa Pace? ¿Por qué?
- 7) ¿Cuál podría ser su participación en el diseño, implementación y evaluación del Programa Pace?
- 8) ¿Cuál es su visión sobre las políticas educativas vigentes y su vinculación con los docentes? ¿Por qué?
- 9) ¿Cuál es el rol que debería cumplir un profesor en la política educativa?
- 10) A su juicio ¿Cuáles son las principales limitaciones del programa PACE?
- 11) ¿Sus logros?
- 12) ¿Cuáles son sus proyecciones?
- 13) ¿Qué modificaciones le haría a este programa?
- 14) ¿Qué otras posibles soluciones propondría para abordar el problema que trata este programa?